

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN A DISTANCIA
FACULTAD DE FILOSOFÍA
DEPARTAMENTO DE ANTROPOLOGÍA SOCIAL Y CULTURAL



TESIS DOCTORAL

2015

LA ESCUELA DE JORNADA COMPLETA COMO VÍA DE INTEGRACIÓN DEL ALUMNADO INMIGRANTE EN ALEMANIA

Autora: VERÓNICA FERNÁNDEZ CARUNCHO

Licenciada en Antropología Social y Cultural

Diplomada en Ciencias Empresariales

Directora: Dra. WALTRAUD MÜLLAUER-SEICHTER

DEPARTAMENTO DE ANTROPOLOGÍA SOCIAL Y CULTURAL
FACULTAD DE FILOSOFÍA

TESIS DOCTORAL

**LA ESCUELA DE JORNADA COMPLETA COMO
VÍA DE INTEGRACIÓN DEL ALUMNADO
INMIGRANTE EN ALEMANIA**

Autora: VERÓNICA FERNÁNDEZ CARUNCHO

Licenciada en Antropología Social y Cultural

Diplomada en Ciencias Empresariales

Directora: Dra. WALTRAUD MÜLLAUER-SEICHTER

Agradecimientos

En primer lugar me gustaría darle las gracias a Traude Müllauer-Seichter, directora de esta tesis, por su ayuda, consejos, acompañamiento, motivación y ánimos a lo largo de este trabajo. Muchísimas gracias.

Gracias también a todo el personal de la escuela de Porz, donde pude realizar mi etnografía. Especialmente al personal de la OGS, que tanto me ayudó y que tan buenos momentos me hizo pasar.

Igualmente mi agradecimiento a todos los alumnos, con los que pude disfrutar de muchas tardes de juegos, y a sus padres y madres. Y en definitiva, a todos los que hicieron que “abandonar el campo” se convirtiese en una tarea extremadamente difícil.

A Anna, por ayudarme a encontrar “mi” escuela y compartir conmigo sus experiencias.

Mi agradecimiento a Margarita del Olmo por haberme dado la oportunidad de presentar mi trabajo en el CSIC y discutir conmigo sobre mis avances y resultados.

También a Prof. Krassimir Stojanov y a Dr. Konstantinos Masmanidis, de la Universidad Católica de Eichstätt-Ingolstadt, por invitarme a sus coloquios y hacerme partícipe de sus reflexiones.

A toda mi familia por su apoyo y comprensión, sobre todo cuando tenía que sacrificar mis pocos días de visita trabajando... Y especialmente a mi padre, que lamentablemente ya no podrá ver los frutos de este trabajo.

A todos mis amigos, por seguir siéndolo, a pesar del tiempo que pasé “desaparecida”.

Y a Silvio, por su apoyo incondicional.

Índice

Lista de abreviaturas y siglas.....	9
Lista de tablas	11
Lista de ilustraciones.....	12
1. INTRODUCCIÓN	14
2. SOCIEDAD, INMIGRACIÓN E INTEGRACIÓN EN ALEMANIA.....	17
2.1. La inmigración en Alemania.....	19
2.2. Población de origen inmigrante.....	28
3. INTEGRACIÓN Y EDUCACIÓN.....	33
3.1. El concepto de integración.....	33
3.1.1. Integración vs. Asimilación	40
3.2. Actores en la política de integración social en Alemania y herramientas de los mismos	42
3.3. La integración en los medios de comunicación: el debate público	50
3.4. Sistema educativo alemán	57
3.4.1. Evolución del sistema educativo alemán y estructura actual	57
3.4.2. La educación para la primera infancia	66
3.4.3. La educación primaria	69
3.4.4. La transición a la educación secundaria	73
3.4.5. La educación secundaria.....	75
3.4.5.1. La <i>Hauptschule</i>	75
3.4.5.2. La <i>Realschule</i>	77
3.4.5.3. El <i>Gymnasium</i>	77

3.4.5.4. La <i>Gesamtschule</i>	79
3.4.5.5. Factores selectivos en la transición educativa al sector secundario	80
3.5. Integración y educación	86
3.5.1. Modelos de atención a la diversidad cultural en la escuela.....	93
3.5.2. La pedagogía intercultural en Alemania.....	104
3.5.3. PISA y la Escuela de jornada completa	107
3.5.3.1. La historia de la escuela de jornada completa en Alemania	112
3.5.3.2. La Escuela de jornada completa	114
3.5.3.3. La Escuela abierta de jornada completa en Renania del Norte- Westfalia.....	118
3.5.3.4. Colaboradores de la Escuela abierta de jornada completa.....	119
3.5.3.5. Inscripción en la Escuela abierta de jornada completa.....	120
3.5.3.6. Los horarios	121
3.5.3.7. Las actividades complementarias de la Escuela abierta de jornada completa.....	122
3.5.3.8. El personal de la Escuela abierta de jornada completa	123
3.5.3.9. La evolución de las Escuelas abiertas de jornada completa.....	124
4. METODOLOGÍA	126
4.1. Justificación del estudio y preguntas de partida	126
4.1.1. Justificación.....	126
4.1.2. Preguntas de investigación.....	128
4.1.3. Categorías analíticas	129
4.2. Marco metodológico.....	130
4.3. Unidad de estudio etnográfico: La escuela primaria de Porz.....	151

4.3.1. Colonia y el barrio de Porz	151
4.3.2. La escuela primaria de Porz	154
4.3.2.1. Estructura interna de la OGS de Porz	161
4.4. Escenario del trabajo de campo.....	165
4.5. El acceso al campo.....	171
4.5.1. Reflexiones previas y mi papel en el campo.....	174
4.6. Las buenas prácticas a analizar	184
4.6.1. El concepto de buenas prácticas en educación	188
4.6.2. Las buenas prácticas educativas en Alemania	189
4.6.3. Las buenas prácticas en la escuela de Porz.....	194
4.6.3.1. La agenda escolar	196
4.6.3.2. Autores	199
4.6.3.3. El “Klassenstreicher”	200
4.6.3.4. Cursos de lengua materna.....	208
4.6.3.5. DeMEK	209
4.6.3.6. Jornada de puertas abiertas.....	210
4.6.3.7. La escuela abierta de jornada completa.....	210
4.6.3.7.1. Juegos, deporte y ejercicio físico compensatorio.....	221
4.6.3.7.2. Educación y formación musical / artística	221
4.6.3.7.3. Naturaleza y medio ambiente	222
4.6.3.7.4. Aprendizaje social	223
4.6.3.7.5. Cursos de apoyo	230
4.6.3.7.6. Presentación	231
4.6.3.7.7. Otros proyectos	232

4.6.3.7.7.1. Familias y vecindario.....	232
4.6.3.7.7.2. Sueños colonenses.....	235
4.6.3.7.7.3. Kinder Bllick(punkt)	236
4.6.3.7.7.4. Reunión con padres de alumnos.....	238
4.6.3.7.7.5. La trabajadora social.....	239
4.6.3.7.7.6. Cuidado de niños durante las vacaciones escolares	240
4.6.3.7.7.7. <i>Ganztagsklasse</i> y encuesta de satisfacción	240
4.6.3.7.8. Buenas prácticas... ¿o no?	241
4.6.3.7.8.1. La página web y el material de apoyo	241
4.6.3.7.8.2. Conferencia anual entre GGS y OGS.....	241
4.6.3.7.8.3. Folletos informativos	244
5. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS	247
5.1. Concepto de integración y estrategias de atención a la diversidad del centro escolar.....	249
5.1.1. La diversidad del alumnado	250
5.1.2. Las buenas prácticas en atención a la diversidad.....	255
5.1.3. La integración en el centro escolar	260
5.2. Acceso y participación de los alumnos.....	263
5.2.1. El acceso a la OGS	263
5.2.2. La participación del alumnado en la GGS y en la OGS.....	267
5.3. Relaciones entre los diferentes actores sociales.....	270
5.3.1. Relación entre los alumnos	270
5.3.2. Relación entre los alumnos y los profesores / cuidadores	276
5.3.3. Relación profesores, cuidadores y demás personal de la GGS y OGS.....	278

5.3.4. Relación entre los padres de alumnos y el entorno escolar	285
6. CONCLUSIONES	290
7. BIBLIOGRAFÍA	298
8. APÉNDICE DOCUMENTAL.....	331
Anexo: 1 Actividades llevadas a cabo por la OGS Porz	331

Lista de abreviaturas y siglas

BAMF	Bundesamt für Migration und Flüchtlinge	Oficina Federal para Migración y Refugiados
BMBF	Bundesministerium für Bildung und Forschung	Ministerio Federal de Educación e Investigación
BMFSFJ	Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend	Ministerio Federal de Familia, Tercera Edad, Mujeres y Juventud
BMI	Bundesministerium des Innern	Ministerio Federal del Interior
BpB	Bundeszentrale für politische Bildung	Agencia Federal para la Educación Política
CE	Europäische Gemeinschaft	Comunidad Europea
CERI	Zentrums für Forschung und Innovation im Bildungsbereich	Centro Específico para la Investigación y la Innovación educativa
CNS	Nationalsozialistischer Untergrund	Clandestinidad Nacionalsocialista
CSU	Christlich-Soziale Union in Bayern e. V.	Unión Social Cristiana de Baviera
DIK	Deutsche Islam Konferenz	Conferencia alemana sobre el Islam
FBBE	frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung	Educación y atención a la primera atención
GCIM	Global Commission on International Migration	Comisión Mundial sobre las Migraciones Internacionales (CMMI)
GGs	Gemeinschaftsgrundschule	Escuela primaria de educación común
GTK	Gesetz über Tageseinrichtungen für Kinder	Ley sobre instituciones de cuidado de niños
IGLU	Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung	Análisis Comparativo Internacional de Lectura en Escuelas Primarias
IZBB	Investitionsprogramm "Zukunft Bildung und Betreuung"	Programa de inversiones "Futuro, Educación y Cuidado"
KMK	Kultusministerkonferenz	Conferencia Permanente de los Ministros de Cultura de los Estados Federados de la República Federal de Alemania
NAP-I	Nationaler Aktionsplan Integration	Plan Nacional de Acción Integración
NIP	Nationaler Integrationsplan	Plan Nacional de Integración
OECD	Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico

OGS	Offene Ganztagschule	Escuela abierta de jornada completa
ONU	Organización de Naciones Unidas	Organización de Naciones Unidas
PISA	Programme for International Student Assessment	Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos
RAA	Regionale Arbeitsstellen zur Förderung von Kindern und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien	Centros regionales para la promoción de niños y jóvenes de familias inmigrantes
RDA	Deutsche Demokratische Republik	República Democrática Alemana
RFA	Bundesrepublik Deutschland	República Federal de Alemania
IOM	Internationale Organisation für Migration	Organización Internacional para las Migraciones
SPD	Sozialdemokratische Partei Deutschlands	Partido Socialdemócrata de Alemania
TIMSS	Internationale Mathematik- und Naturwissenschaftsstudie	Estudio Internacional de Tendencias en Matemáticas y Ciencias
UE	Europäische Union	Unión Europea
ÜMI	Übermittagsbetreuung	Cuidado después del mediodía
UNED	Nationale Fernuniversität	Universidad Nacional de Educación a Distancia

Lista de tablas

Tabla 1: Población extranjera por Estado federado a 31.12.2014.	27
Tabla 2: Personas de origen inmigrante en Alemania según país de procedencia o país de procedencia de uno de los progenitores, 2013.....	30
Tabla 3: Porcentaje de población de origen inmigrante en Alemania por Estado federado, 2013.	31
Tabla 4: Inmigración e integración en Alemania: actores y herramientas (nivel federal).....	44
Tabla 5: Estructura del sistema educativo alemán.....	64
Tabla 6: Tipos adicionales de escuelas secundarias por Estado federado.	65
Tabla 7: Sistema educativo alemán.....	80
Tabla 8: Factores primarios y secundarios que influyen en la transición a la educación secundaria, según Baumert et al. (2010).....	82
Tabla 9: Evolución del número de plazas en escuelas de jornada completa colonenses. Período: 2007-2012.....	125
Tabla 10: Categorías analíticas al inicio del trabajo de campo.	129
Tabla 11: Herramientas de investigación.....	131
Tabla 12: Entrevistas individuales realizadas.	135
Tabla 13: Horario escolar de la GGS.....	159
Tabla 14: Horario de la OGS.	164
Tabla 15: Lugares de observación.	170
Tabla 16: Actividades de la OGS de Porz.....	212
Tabla 17: Oferta de escuelas de jornada completa según el Ayuntamiento de Colonia.	213
Tabla 18: Actividades de la OGS Porz según categoría.	214
Tabla 19: Categorías analíticas	249

Lista de ilustraciones

Ilustración 1: Amenaza terrorista en Alemania. (Anitschka 2010).....	52
Ilustración 2: Moderna sala de audiencia con cinta transportadora (Götz Wiedenroth, 2008).....	53
Ilustración 3: Portada del semanario “Der Spiegel” 09/2013: “Los nuevos trabajadores invitados (Gastarbeiter). La joven élite europea para la economía alemana”.....	54
Ilustración 4: Portada del semanario “Der Spiegel” 13/2007: “Meca Alemania. La islamización silenciosa”.....	54
Ilustración 5: Chancengleichheit (Hans Traxler, 1983).	93
Ilustración 6: Alarma PISA (Stein, 2003).	110
Ilustración 7: El estudio PISA revela (Stein, 2003).....	110
Ilustración 8: Entrevista con dibujos. Ejemplo 1 (Fachzentrum für Pflegekinderwesen Sachsen-Anhalt, s.f.).....	139
Ilustración 9: Entrevista con dibujos. Ejemplo 2 (ClipArt Best, s.f.).....	139
Ilustración 10: Entrevista con dibujos. Ejemplo 3 (Poemaescola, s.f.).....	140
Ilustración 11: Cuadro con fotografías de las actividades de la OGS de cursos escolares anteriores.....	141
Ilustración 12: Exposición de dibujos en la biblioteca municipal.....	142
Ilustración 13: Entrevista en grupo (Grupo Agua, OGS).....	144
Ilustración 14: Entrevista en grupo (Grupo Agua, OGS).....	144
Ilustración 15: Instrumento “Cuerda” en la entrevista en grupo (Grupo Cielo, OGS).....	146
Ilustración 16: Votaciones en entrevista en grupo (Grupo Cielo, OGS).....	147
Ilustración 17: Grupo objeto de estudio.....	169
Ilustración 18: Lista de tareas en la puerta de entrada al aula del grupo.....	228
Ilustración 19: Grupo de trabajo Monociclo.....	245
Ilustración 20: Grupo de trabajo: Artes marciales.....	245
Ilustración 21: Cuidadora juega con alumnos en OGS.....	246

Ilustración 22: Niños de origen turco juegan juntos en la OGS.....	246
Ilustración 23: Responsabilidades en la implantación de OGS.....	290

1. INTRODUCCIÓN

Un golpe de escepticismo sacudió a Alemania cuando se publicaron los resultados del estudio PISA en el año 2000, que situaba al país por debajo del promedio de la OECD en las tres áreas de competencia estudiadas y afirmaba que el origen social del alumno juega un papel fundamental en su éxito o fracaso educativo. De hecho, la población de origen extranjero en el país germano se caracteriza por unas bajas cualificaciones escolares y profesionales, una ocupación mayor en empleos mal remunerados y sin prestigio, bajos ingresos y desempleo (Die Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration, 2012).

Los resultados del estudio tuvieron gran repercusión en el país, llegando incluso a organizarse “sesiones PISA” en el parlamento alemán para tratar el problema. Este fue el punto de partida para la implantación de las escuelas de jornada completa – que alargaban la jornada escolar hasta la tarde –, consideradas como la solución a los problemas del sistema educativo alemán, y a través de las cuales se pretendía asimismo mejorar la integración de los alumnos de origen inmigrante.

Esta tesis pretende analizar las buenas prácticas llevadas a cabo en una escuela de educación primaria alemana para favorecer la integración del alumnado de origen extranjero. Dentro de estas buenas prácticas, nos centraremos en el papel jugado por la escuela de jornada completa, para intentar comprender cuáles son las sus aportaciones a la integración del alumnado de origen inmigrante, cómo se desarrolla el proceso de integración en la misma y qué ventajas supone en comparación con la escuela tradicional, en horario de mañana.

La elección de trabajar en educación primaria se debe a varios factores. En primer lugar, es a través de este sector que el alumno realiza su entrada en la educación obligatoria. En segundo lugar, la estructura del sistema educativo alemán prevé una separación del alumnado en diferentes itinerarios educativos al término de este periodo (cuarto curso). Esta separación se basa en el rendimiento de los alumnos; lo que implica que, un rendimiento más bajo que la media en esta primera fase, tiene

consecuencias para la trayectoria educativa y el futuro laboral del alumno, impidiéndole el acceso a ciertos tipos de escuela secundaria, cuyo certificado permite la asistencia a la universidad. De ahí la relevancia de este periodo educativo, el único durante el cual, la totalidad del alumnado permanece junto; por lo que se presenta como un escenario excepcional para analizar los procesos de integración.

Las cifras de población de origen extranjero en Alemania, el país con más inmigración de Europa (Brisl y Solé, 2004; Engagement Global, 2012), remiten a la gran importancia de la integración. Si consideramos el barrio colonense donde se llevó a cabo la etnografía aquí presentada, veremos que una de cada tres personas es de origen inmigrante. Este porcentaje aumenta incluso para el grupo de niños y jóvenes menores de quince años, llegando a ser en este barrio mayor o igual a 60% (Berner y Przygoda, 2012); lo que muestra la relevancia de una integración exitosa a una edad temprana.

Por otra parte, Alemania está acogiendo en los últimos años un número creciente de refugiados. Entre enero y marzo de 2015 el país recibió 85.394 solicitudes de asilo, esto es, un 125,8% más que para el mismo periodo del 2014¹ (BAMF, 2015a). Esto viene acompañado de un debate sobre la escolarización de los niños pertenecientes a este grupo. Una de las soluciones previstas es la agrupación de los niños y jóvenes refugiados en “grupos de bienvenida” (*Willkommenklassen*), separados del alumnado autóctono. El presente estudio, podría dar asimismo pistas sobre los aspectos que pueden influir y ayudar positivamente a la integración de estos recién llegados.

Si bien las escuelas de jornada completa han sido objeto de numerosos análisis desde su implantación, no abundan los estudios, que desde la Antropología pretenden dar claridad al proceso de integración presupuesto en las mismas.

El presente trabajo está estructurado en siete capítulos, que comienzan con una contextualización – segundo capítulo –, en la cual se presenta la evolución histórica

¹ Las solicitudes de asilo recibidas en Alemania entre enero y marzo de 2014 fueron 45.574 (BAMF, 2015a).

de la inmigración en Alemania y la situación de la llamada “población de origen inmigrante” en el país.

El tercer capítulo revisa el término “integración”, teniendo en cuenta su uso en Alemania, así como la utilización del mismo en el campo educativo. Centrándonos en la integración educativa, se revisará la estructura del sistema educativo alemán y los diferentes modos de atención a la diversidad cultural en la escuela, uno de los cuales es la Escuela de jornada completa. Se pretende asimismo dar una visión sobre el actual debate en Alemania acerca de la integración.

A continuación, en el cuarto capítulo, se presenta el trabajo de campo, la concepción del mismo – incluida la metodología utilizada – y las buenas prácticas que serán analizadas.

El análisis de los resultados se llevará a cabo en el quinto capítulo, que se centrará en el concepto de integración de la escuela y sus estrategias de atención a la diversidad, el acceso y la participación del alumnado, y, por último, las relaciones entre los diferentes actores escolares.

La tesis concluye con dos capítulos, dedicados a hacer un resumen de las principales conclusiones extraídas de la etnografía y a la bibliografía.

2. SOCIEDAD, INMIGRACIÓN E INTEGRACIÓN EN ALEMANIA

La República Federal de Alemania es, con 80,8 millones de habitantes (Destatis, 2015a) el país más poblado de la Unión Europea. Alemania cuenta con un gobierno menos centralizado que el resto de los países europeos (Kerbo, 2003), donde los dieciséis Estados federados (o “*Länder*”) que la integran tienen un peso importante. La gestión de las competencias estatales se encuentran dividida según la Ley Fundamental de la República Federal de Alemania² entre la Federación y los Estados federados y “compete a los *Länder* siempre que la presente Ley Fundamental no disponga o admita una disposición en contrario” (Artículo 30). Esto se traduce en una mayor responsabilidad por parte del Gobierno federal “a la hora de establecer las políticas, mientras que la aplicación de esas políticas corresponde más bien a los cuerpos administrativos de las regiones o *Länder*.” (Kerbo, 2003: 336).

Desde el punto de vista económico, el país se encuentra en una situación privilegiada: Alemania es la mayor economía de la Unión Europea – y la tercera más fuerte del mundo – (Mischke, 2013) y se sitúa entre los mayores exportadores mundiales de mercancías, llegando a ocupar el primer puesto entre 2003 y 2008 (Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación, 2015).

Otro aspecto a destacar del país es el referido a la tasa de riesgo de pobreza, que se sitúa por debajo de la media de la Unión Europea: 16% frente al 17% en el año 2011 (Mischke, 2013). El bajo nivel de pobreza³ y desigualdad en Alemania se debe en gran parte a las ayudas y subsidios otorgados por el estado (Kerbo, 2003). No obstante, y a pesar de su bajo nivel, la desigualdad está presente y se hace sobre todo visible al comparar los Estados federados del este y del oeste del país. El origen de esta diferencia se remonta a la reunificación alemana, que supuso el comienzo de un período de desigualdades, debido a la gran diferencia existente entre la zona

² La Ley Fundamental de la República Federal de Alemania es vinculante, desde la reunificación del país en 1990, para todo el territorio alemán (Lohmar y Eckhardt, 2013).

³ La tasa de riesgo de pobreza es “el porcentaje de personas que viven en hogares cuya renta total equivalente está por debajo del umbral de pobreza” y el umbral de pobreza “se fija en el 60% de la mediana de los ingresos por unidad de consumo de las personas” (Instituto Nacional de Estadística, 2014).

oriental y la occidental. Esta situación ha llegado hasta nuestros días, y a “pesar de los miles de millones de dólares que invirtió la Alemania rica tras la unificación (...) es cada vez mayor.” (Kerbo, 2003: 338). Uno de los aspectos que muestran esta desigualdad, es la tasa de desempleo, que alcanza cuotas más altas en el este que en el oeste del país. Por ejemplo, la tasa de desempleo para la zona este era del 10% en marzo de 2014 frente a un 6% en el oeste (Bundesagentur für Arbeit, 2010). Esta diferencia se observa también en los salarios, que son inferiores en la Alemania oriental (Kerbo, 2003).

Por otra parte, hay ciertos grupos de la población que, independientemente de su lugar de residencia dentro del territorio alemán, ocupan una posición vulnerable y sufren con más frecuencia las consecuencias de la desigualdad en el país. Este es el caso de las personas de origen inmigrante, quienes se diferencian social y económicamente del resto de la población, llegando su tasa de riesgo de pobreza a doblar la de los habitantes autóctonos (Fuhr, 2012). Este grupo cuenta en promedio con menos recursos financieros; y por ejemplo, en el año 2011, ganaron al mes una media de 200 euros menos que la población autóctona (Tucci, 2013). Una de las posibles explicaciones a esta situación, es el puesto de trabajo ocupado por las personas de origen inmigrante, que suelen trabajar en posiciones que no exigen ninguna cualificación o para las que se necesita personal escasamente cualificado. Por ejemplo, las personas de origen turco – el grupo minoritario más presente en Alemania –, tienen un nivel de educación “mucho más bajo que el de la mayoría de los alemanes, y cuando no están desempleados, la mayoría de estas minorías sólo [sic] pueden conseguir trabajos de baja cualificación y remuneración” (Kerbo, 2003: 344).

También en lo que concierne el acceso al mercado laboral, se observan diferencias entre la población con o sin origen inmigrante. El porcentaje de población activa con un trabajo a tiempo completo es para el grupo de personas de origen inmigrante de un 42% mientras que para los autóctonos asciende a 50% (Tucci, 2013).

La Delegada del Gobierno Federal para Inmigración, Refugiados e Integración reconoce que este grupo se caracteriza, en comparación con la población “sin origen extranjero”, por unas bajas cualificaciones profesionales y escolares, una mayor ocupación en empleos mal remunerados y sin prestigio, bajos ingresos y desempleo (Die Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration, 2012) y sostiene que estos datos ponen de relieve “la gran importancia de la integración” (Die Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration, 2012: 23).

A través de los puntos mencionados se puede constatar una cierta situación de desventaja para la población de origen inmigrante frente a la población autóctona en lo que se refiere al mercado laboral (desempleo, salarios) en Alemania. A continuación se profundizará en el tema de la inmigración, revisando su desarrollo hasta la época actual, con el fin de lograr una mejor comprensión de la situación de los inmigrantes en el país germano y el debate de la integración, que hoy en día ocupa un lugar destacado tanto en la agenda política como en los medios de comunicación.

2.1. La inmigración en Alemania

La Organización de Naciones Unidas (ONU) cifró en el año 2013 en 232 millones los migrantes⁴ internacionales, es decir, el número de personas que viven fuera de su país de origen (United Nations, 2013). Esta cifra, equivalente al 3,2% de la población mundial, ha venido aumentando drásticamente en las últimas décadas. Mientras que en 1975 el número de migrantes era de 84 millones, en el año 2000 ya había aumentado a 175 millones (Angenendt, 2005). Estos datos, sin embargo, no tienen

⁴ El Diccionario de la Real Academia Española define este término como el que “migra o emigra”. El verbo migrar, a su vez, incluye tanto “inmigrar” como “emigrar” (Real Academia Española, 2012).

en cuenta la migración irregular⁵, por lo que las cifras reales se pueden considerar más elevadas (Engagement Global, 2012).

Alemania es desde los años noventa del siglo pasado, el país con más inmigración de Europa (Birsl y Solé, 2004; Engagement Global, 2012) y es designada como un “país de migración⁶”; debido a su gran cantidad de inmigraciones y emigraciones (Sternberg, 2013). La historia de la inmigración en Alemania se remonta al siglo XVII, cuando llegan al país los hugonotes – uno de los grupos de inmigrantes más grande de la historia de Alemania – procedentes de Francia y exiliados a causa de su fe (Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration, 2005: 35).

Si bien durante los siglos siguientes – XVIII, XIX y la primera mitad del XX – predomina en Alemania la emigración (Sternberg, 2013), fueron también documentados desplazamientos de algunos grupos significativos de inmigrantes, como los llamados “polacos del Ruhr”; trabajadores procedentes de Polonia que se instalaron a finales del siglo XIX en la cuenca del Ruhr para trabajar en las minas de carbón (Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration, 2005: 35).

Entre 1800 y 1930 siete millones de alemanes emigraron debido a motivos económicos y políticos (Münz et. al., 1999). Durante este período, la emigración dominante era hacia América, tanto del Norte como del Sur. Tras la toma del poder por parte de los nacionalsocialistas tuvieron lugar desplazamientos masivos, llegando a abandonar el país medio millón de personas, la mitad de ellas judíos (Sternberg, 2013).

⁵ “El término «migraciones irregulares» se suele emplear para describir diversos fenómenos de personas que ingresan o permanecen en un país del cual no son ciudadanos, violando las leyes nacionales. El término se aplica a los migrantes que ingresan o permanecen en un país sin autorización, a los solicitantes de asilo rechazados que no respetan una orden de expulsión y a las personas que evaden los controles migratorios mediante matrimonios no consumados o de conveniencia. Estos distintos tipos de migraciones irregulares suelen agruparse bajo diferentes denominaciones: migraciones no autorizadas, indocumentadas o ilegales.” (GCIM, 2005: 34).

⁶ Traducción hecha por la autora del original en alemán. Todas las traducciones al español a lo largo de este trabajo de obras utilizadas en lengua extranjera (alemán e inglés), han sido realizadas por la autora.

La Segunda Guerra Mundial supuso grandes pérdidas humanas y materiales; cabe mencionar que tan solo la campaña emprendida contra los judíos europeos terminó con seis millones de personas asesinadas. Hasta el final de la guerra en 1945 murieron veintisiete millones de soldados y veinticinco millones de civiles (Deutsche Welle, 2005). El final de la guerra desencadenó una “migración de masas provocada por trastornos profundos, destierros y repatriaciones, así como por la reorganización del mapa político y territorial de Europa” (Birsl y Solé, 2004: 44). Entre los grupos de afectados se encontraban las “personas desplazadas” (la mayor parte de ellos, trabajadores forzados), que fueron repatriadas al final guerra; de tal modo que, si al término de la guerra había en Alemania entre unos 10 y 12 millones de desplazados, en 1946 permanecían en el país tan solo 500.000. En la mayoría de los casos, los desplazados que permanecieron en Alemania eran personas mayores, enfermas o con alguna discapacidad que les impedía ser activos laboralmente. (Oltmer, 2005). Simultáneamente se produjo un movimiento migratorio del este al oeste, como consecuencia de la caída del nacionalsocialismo. Ciudadanos que habían sido trasladados a países ocupados de la Europa Oriental en el marco de la política de “divulgación de la cultura alemana”⁷, comenzaron a regresar hacia el oeste. Sin embargo, sus esfuerzos por establecerse en el oeste fueron infructuosos; siendo desterrados de nuevo debido a las resoluciones tomadas en las conferencias de guerra de las fuerzas aliadas:

“El primer censo demográfico realizado el 29 de octubre de 1946 registró en las cuatro zonas de ocupación más de 9,6 millones de alemanes desterrados provenientes de Europa oriental. 3,6 millones estaban en la zona de ocupación soviética y casi 6 millones en las zonas occidentales. Para cuando se realizó el siguiente censo demográfico en 1950 la cifra de desterrados en las zonas de ocupación occidentales, o sea en la República Federal de Alemania, había aumentado más de dos millones, por lo que el 16% de la población eran refugiados y desterrados (cf. W. Benz 1992). A la zona de ocupación soviética entraron unas 500.000 personas más, de manera que el número de refugiados y desterrados aumentó a 4,1,

⁷ NS-Volkstumspolitik.

millones, lo cual correspondía al 22% de la población (cf. Datenreport 1999 2000: 27).” (Birsl y Solé, 2004: 45).

La división de Alemania y la creación en 1949 de dos estados alemanes independientes, provocó un movimiento migratorio de la República Democrática Alemana (RDA) hacia la República Federal de Alemania (RFA).

La gran cantidad de muertos, prisioneros de guerra, mutilados, así como los judíos asesinados y exiliados limitaba la población activa en Alemania. Pero, además de pérdidas humanas, la Guerra supuso también pérdidas materiales. La mayor parte de las ciudades alemanas habían sufrido grandes daños, al igual que sus áreas industriales, las cuales habían sido uno de los principales objetivos de los bombardeos aéreos. Alemania se encontraba sumida en su reconstrucción pero se enfrentaba a una escasez de mano de obra de baja y media cualificación. Para poder llevar a cabo el Plan Marshall⁸ necesitaba una mano de obra mucho mayor; por este motivo, Alemania se decide finalmente a reclutar trabajadores extranjeros y firma acuerdos bilaterales⁹ con distintos países para la contratación de fuerza laboral. El primero de estos convenios fue firmado con Italia en 1955, el cual, sin embargo, no llegó a alcanzar el volumen esperado, debido a que seguía entrando en el país mano de obra procedente de la RDA (Birsl y Solé, 2004). La construcción del muro de Berlín en 1961 supuso el fin de la inmigración procedente de la RDA¹⁰ y un nuevo aumento de la escasez de mano de obra (Sen y Goldberg, 1994).

Tras el primer convenio con Italia, se firmaron sucesivamente acuerdos con España y Grecia (1960), Turquía (1961), Portugal (1964) y Yugoslavia (1968) para la contratación de los llamados “*Gastarbeiter*” o “trabajadores invitados” (Fassmann y Münz, 1996). Acuerdos similares fueron firmados en 1963 con Marruecos y en 1965 con Túnez (Meier-Braun, 2013a); sin embargo, estos no cumplieron con las

⁸ Plan a través del cual los Estados Unidos prestaron ayuda financiera a Alemania con el fin de reavivar su economía (Kerbo, 2003).

⁹ “*Anwerbeabkommen*”.

¹⁰ Hasta la construcción del Muro de Berlín se habían desplazado de la RDA a la RFA entre 2,7 y 3,7 millones de personas (Birsl y Solé, 2004).

expectativas, debido a que ambos países tenían ya en funcionamiento un “sistema migratorio laboral” con Francia (Birsl y Solé, 2004).

El mayor número de trabajadores extranjeros llegó a Alemania entre los años 1968 y 1973. En este período llegaron a entrar en el país entre 500 y 1.000 trabajadores al día, lo que suponía por término medio 387.000 inmigrantes al año (Münz et. al., 1999). En el verano de 1964 se constató que ya habían entrado en la República Federal de Alemania un millón de trabajadores invitados; y en 1970 era ya el país europeo con una mayor cifra de residentes extranjeros: un total de tres millones de extranjeros – equivalente al 4,9% de la población total –, que habían llegado a Alemania por motivos laborales (Fassmann y Münz, 1996).

Estos contratos se basaban en un primer momento en el principio de rotación: los “*Gastarbeiter*” podían permanecer en el país durante un período máximo de dos años y estaban ligados a un puesto de trabajo determinado en una determinada empresa. Sin embargo, en el año 1971 se suspendieron estas limitaciones que implicaban una rotación constante de los trabajadores y se permitió a estos “trabajadores invitados” quedarse por un período de tiempo más largo en Alemania. Por ejemplo, a los *Gastarbeiter* que habían trabajado más de cinco años en Alemania, se les otorgaba automáticamente un permiso de trabajo por otros cinco años más. Como consecuencia de esto, comienzan a primar las largas estancias o incluso la permanencia de estos trabajadores extranjeros en Alemania y, consecuentemente, la llegada de su familia para la reagrupación familiar (Münz et. al., 1999).

El aumento del paro en 1973, la crisis del petróleo y la crisis económica significaron el fin de este período y de la contratación de trabajadores extranjeros. En ese año los *Gastarbeiter* en Alemania sumaban ya 2,6 millones – de los cuales 605.000 eran turcos – y se había alcanzado la saturación del mercado laboral (Deutsche Welle, 2007).

Con el fin de la contratación de mano de obra extranjera, los trabajadores que habían perdido su trabajo tuvieron que regresar a su país de origen. Tan solo los

trabajadores que contaban todavía con un puesto de trabajo, o que ya estaban jubilados, pudieron permanecer en Alemania. Además, para los trabajadores provenientes de países no miembros de la Unión Europea¹¹ regía la prohibición de reingreso al país en cuanto salieran del mismo; lo cual afectaba sobre todo a los *Gastarbeiter* procedentes de la antigua Yugoslavia y Turquía¹². Esto obligaba a muchos trabajadores a escoger entre regresar a su país de origen o quedarse en Alemania para siempre. Como consecuencia, muchos trabajadores decidieron fijar su residencia en Alemania y traer a sus familias (Birsl y Solé, 2004). La mayor parte de los *Gastarbeiter* que optaron por quedarse en Alemania fueron los de nacionalidad turca (Fassmann y Münz, 1996).

El Gobierno federal intentó infructuosamente durante la década de los ochenta poner fin a la inmigración permanente a través de la aprobación de diferentes leyes – como la “Ley de ayuda al retorno” (*Rückkehrhilfegesetz*) o el apoyo brindado para la ampliación del convenio de asociación entre Turquía y la UE –, las cuales no tuvieron la eficacia deseada por haber llegado demasiado tarde: “para ese entonces muchos inmigrantes, principalmente los turcos, ya habían decidido quedarse para siempre y su decisión era irrevocable” (Birsl y Solé, 2004: 48).

La inmigración de fuerza laboral originaria de otros Estados miembros fue disminuyendo cada vez más, gracias a la libertad de circulación de los ciudadanos de la Unión Europea y la mejora de las economías de los nuevos países miembros (Birsl y Solé, 2004). Sin embargo, a partir del año 1987 se produce una nueva ola de inmigración en Alemania, motivada por razones políticas y económicas. Por una parte llegan a Alemania un gran grupo de solicitantes de asilo, en su mayoría kurdos y procedentes de la ex Yugoslavia. Por otra parte, debido al *boom* económico de los

¹¹ En el presente trabajo se utiliza la actual designación “Unión Europea” y sus siglas UE, en lugar de la antigua designación “Comunidad Europea” o CE, que era la vigente en el período de tiempo que se está describiendo.

¹² Para los trabajadores provenientes de Italia, Grecia, España y Portugal no se aplicaba la prohibición de reingreso (o solo temporalmente) dado que, algunos de estos países eran ya miembros de hecho de la Unión Europea, y otros de ellos disponían de una opción de adhesión (Birsl y Solé, 2004).

años 1990 y 1991 llegaron a Alemania nuevos trabajadores extranjeros, esta vez procedentes en gran parte de la Europa del este.

En lo que respecta a la República Democrática Alemana, la inmigración laboral comienza en los años ochenta y la mayoría de los inmigrantes realizan su entrada en el país a partir de 1986, en el marco de acuerdos bilaterales con Argelia, Angola, Cuba, Mozambique y Vietnam. Poco antes de la reunificación, trabajaban en la RDA unos 90.000 inmigrantes, llamados “*Vertragsarbeiter*” (trabajadores de contrato) (Weiss, 2013). Tras la reunificación, no obstante, los Estados federados del este de Alemania se vieron marcados por la emigración hacia el oeste del país; hecho que no se logró compensar a pesar de la inmigración recibida, compuesta por “*Spätaussiedler*” (emigrante de origen alemán de los estados de Europa del Este), judíos procedentes de Rusia, solicitantes de asilo y refugiados, que eran enviados por asignación a los Estados federados orientales (Weiss, 2013). Incluso hoy en día, el porcentaje de inmigrantes en los “nuevos Estados federados¹³” sigue siendo menor que en el resto del país: Mientras que en Alemania occidental el porcentaje de familias de origen inmigrante alcanzó en el año 2010 un 32%, en Alemania oriental fue de un 15% (Destatis, 2012) .

A finales de los años noventa del siglo pasado, la política de migración alemana comienza a experimentar un cambio de enfoque, que parece acercarla a las políticas de migración de la Unión Europea. Este cambio se ve reflejado en la modificación del Derecho de nacionalidad – vigente desde 1913 y basado en el *Ius sanguinis* – la introducción de la “*Green Card*”¹⁴ y la aprobación de la primera Ley de inmigración (*Zuwanderungsgesetz*) del país (Birsl y Solé, 2004).

Los turcos siguen representando en la actualidad la primera minoría en Alemania, lo cual se explica por varias razones: su llegada a Alemania como *Gastarbeiter*, la

¹³ Denominación utilizada comúnmente tras la reunificación alemana para designar a los Estados federados pertenecientes a la antigua RDA.

¹⁴ “*Green Card*” es el nombre de un programa del gobierno alemán, llevado a cabo entre los años 2000 y 2004 para facilitar la inmigración laboral de personal cualificado del sector de la informática, no perteneciente a países miembros de la UE (Kolb, 2005).

reagrupación familiar y la llegada a Alemania como consecuencia de la formación de redes étnicas, que estructuran la inmigración (Fassmann y Münz, 1996). Otro grupo importante de inmigrantes en Alemania lo forman actualmente los “*Aussiedler*”, personas de ascendencia alemana provenientes de los países del antiguo bloque socialista – en especial de la antigua Unión Soviética –. Entre 1990 y 2000 llegaron a Alemania más de dos millones de “*Aussiedler*” (Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration, 2005: 35). Los perseguidos políticos y los refugiados de guerra conforman asimismo un grupo de inmigrantes bastante significativo en Alemania.

“En resumen, con respecto a la estructura migratoria de Alemania se puede afirmar que desde que terminó la Segunda Guerra Mundial aproximadamente 16 millones de inmigrantes de Europa oriental con vinculación sanguínea al pueblo alemán han inmigrado y/o han buscado asilo en el actual territorio de la República Federal, es decir, en Alemania oriental y occidental. A fines del siglo XX la población extranjera en Alemania había alcanzado casi 7,4 millones de personas, 1,24 millones de las cuales eran refugiados. Por consiguiente, la mayoría de los inmigrantes son trabajadores que entraron al país en la década de los sesenta y de los setenta y sus familias, las cuales ya viven en Alemania desde hace tres generaciones.” (Birsl y Solé, 2004: 51).

Desde el comienzo de la actual crisis financiera, Alemania ha comenzado a recibir de nuevo a un gran número de inmigrantes, no solo procedentes de la Europa del este, sino también de los países de la zona mediterránea (Sternberg, 2013; Filtzinger y Catanese, 2015):

“Inmigración y emigración dependen, entre otros, de factores económicos, políticos y sociales del país de origen. La actual situación económica en España y Grecia motiva que jóvenes emigren a Alemania. Ellos esperan encontrar aquí mejores perspectivas laborales.” (Die Bundesbeauftragte für Migration, Flüchtlinge und Integration, 2012: 19).

En 2013 Alemania registró el número más alto de inmigrantes de los últimos veinte años, unos 1,2 millones; al mismo tiempo que 789.193 residentes abandonaron el país (Deutsche Welle, 2014).

A 31.12.2014 la población total de Alemania ascendía a 81.197.500 habitantes, de los cuales 8.152.968 son extranjeros (Destatis, 2015b).



Tabla 1: Población extranjera por Estado federado a 31.12.2014.

Fuente: Destatis, 2015a.

2.2. Población de origen inmigrante

A principios del siglo XXI aparece el término “población de origen inmigrante” (“*Bevölkerung mit Migrationshintergrund*”¹⁵) en algunos trabajos sobre rendimiento escolar (Kemper, 2010). Este concepto se hace rápidamente un hueco en las estadísticas oficiales, debido a que la clasificación de la población en ciudadanos “alemanes” y “extranjeros” parecía haber dejado de reflejar adecuadamente la realidad del país (Die Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration, 2012).

El microcenso¹⁶ comienza usar esta terminología en 2005 y justifica su uso subrayando que permite “comprender mejor los procesos de integración, incluso después de la adquisición de la nacionalidad” (Die Beauftragte für Migration, Flüchtlinge und Integration, 2012: 23), al mismo tiempo que saca a la luz “la situación específica de la segunda y tercera generación, sobre todo en los ámbitos de educación y mercado laboral.” (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, 2010: 9-10).

El nacimiento de este término está ligado al cambio de enfoque de la política de migración alemana – mencionado anteriormente – y, más concretamente, a la reforma del Derecho de nacionalidad, llevada a cabo en el año 2000.

Hasta 1999, la obtención de la nacionalidad alemana se basaba únicamente en el derecho de sangre (“*Ius sanguinis*”), hecho que ocasionó la no nacionalización de los hijos de los primeros extranjeros residentes en Alemania (Münz et al., 1999). El 1 de enero de 2000, a través de la reforma mencionada, entra en vigor en el país el derecho del suelo (“*Ius Soli*”); por el cual la nacionalidad alemana es adquirida automáticamente por el niño al nacer, siempre que los progenitores cumplan unos determinados requisitos. De esta manera, el hijo de dos extranjeros nacido en Alemania, obtendrá la nacionalidad alemana, si al menos uno de sus progenitores

¹⁵ Esta expresión es normalmente traducida por “población de origen inmigrante” o “población de origen extranjero”. A lo largo del presente trabajo se utilizarán ambos términos indistintamente.

¹⁶ El microcenso es una encuesta por hogar representativa de las estadísticas oficiales en Alemania, que comenzó a realizarse en 1957. Presenta datos de la estructura de la población y de su situación social y económica (Destatis, s.f.).

vive legalmente en el país desde hace ocho años y tiene un derecho de residencia ilimitado (Lämmermann, 2013).

Tras esta reforma, sin embargo, el discurso oficial comienza a remarcar que los problemas de integración no se solucionan simplemente a través de la adquisición de la nacionalidad alemana (Die Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration, 2007); y es en este punto, donde cobra fuerza el término „de origen inmigrante“; que pretende sensibilizar “sobre los déficits y las oportunidades específicas de la segunda y tercera generación” (Die Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration, 2012: 23). Son consideradas personas de origen inmigrante:

“todos los inmigrantes en el territorio de la República Federal de Alemania a partir de 1949, así como todos los extranjeros nacidos en Alemania y todos los nacidos en Alemania como alemanes que cuenten como mínimo con un progenitor que sea inmigrante o nacido extranjero en Alemania.” (Destatis, 2013: 6).

Este término viene a ampliar la definición de inmigrante, incluyendo también a los descendientes de estos nacidos en Alemania. Dado que la reforma del Derecho de nacionalidad entró en vigor en el año 2000, este término puede referirse incluso a la tercera generación.

Aproximadamente dieciséis millones de personas en Alemania son de origen extranjero, lo que equivale a un 19,7% del total de la población total (BAMF, 2015b). Dentro de este grupo, seis millones de personas han nacido ya en Alemania (Destatis, 2014). Cabe destacar también que la mayor parte de las personas de origen inmigrante poseen un pasaporte alemán (8,8 millones), frente a 7,2 millones con nacionalidad extranjera. Dentro de la población de origen inmigrante y nacionalidad extranjera 2,6 millones son ciudadanos de la Unión Europea. Por otra parte, la mayoría de las personas de origen extranjero y pasaporte alemán provienen

de Turquía (aproximadamente tres millones), seguidos de Rusia, Kazajistán e Italia (Meier-Braun, 2013a).

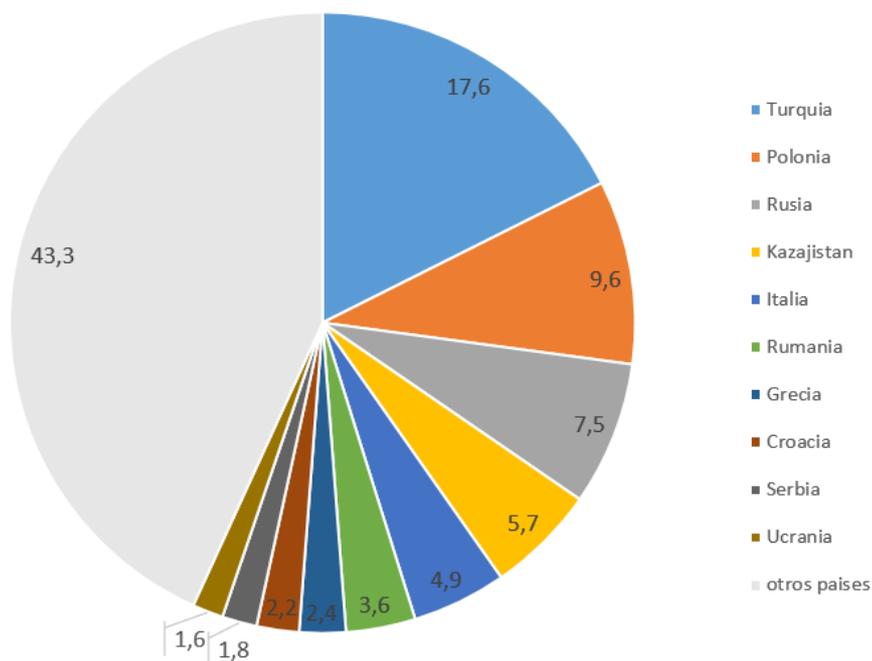


Tabla 2: Personas de origen inmigrante en Alemania según país de procedencia o país de procedencia de uno de los progenitores, 2013.

Fuente: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, 2015.

En cuanto a la distribución geográfica de la población de origen inmigrante en el interior de Alemania, se constatan todavía hoy en día – veinticinco años después de la caída del Muro de Berlín – grandes diferencias entre el este y el oeste del país. En el año 2013, el 96,6% de la población de origen inmigrante residía en los Estados federados del oeste de Alemania y Berlín; frente a tan solo un 3,4% en Estados de la antigua RDA (excepto Berlín). Por ejemplo, el porcentaje de población de origen inmigrante alcanzaba ese año en Turingia tan solo un 3,5% frente a un 28,3% en Hamburgo¹⁷ (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, 2015).

¹⁷ Turingia es un Estado federado situado en el centro geográfico de Alemania, con una población a 10.04.2014 de 2.160.840 personas. Antiguamente formaba parte de la RDA. Por su parte, Hamburgo, en el norte del país, pertenecía antes de la reunificación alemana a la RFA. Su población a 10.04.2014 alcanzaba los 1.746.342 habitantes (Statistisches Ämter des Bundes und der Länder, 2015).

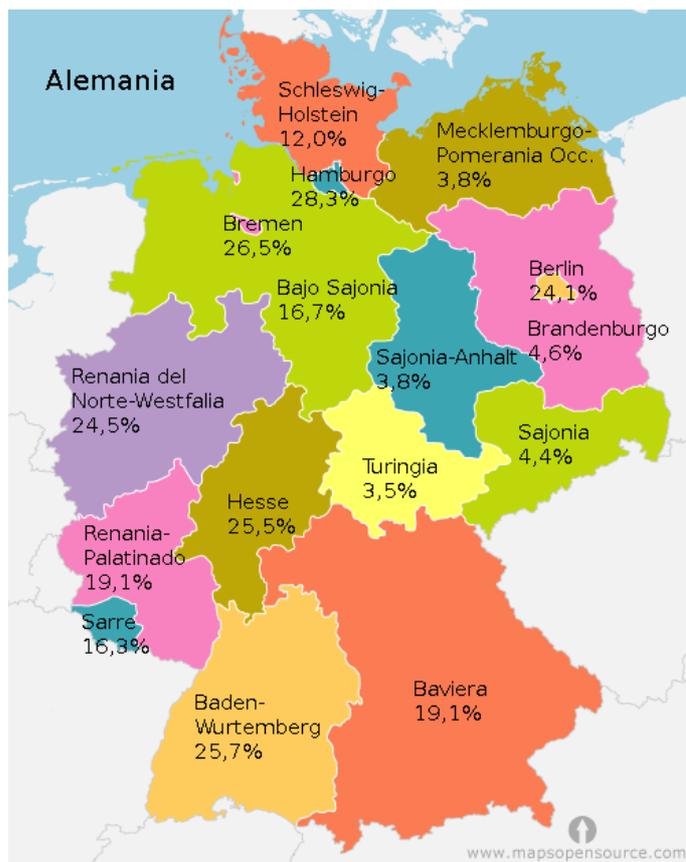


Tabla 3: Porcentaje de población de origen inmigrante en Alemania por Estado federado, 2013.

Fuente: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, 2015.

Si bien la categoría “de origen inmigrante” ha reemplazado ampliamente a la de “extranjero”, no se encuentra exenta de críticas; debido, entre otros aspectos, a la consideración como “migrantes” de personas que han nacido y crecido en Alemania (Meier-Braun, 2013b); así como a la clasificación de las mismas bajo una categoría que las separa de la población general (Filtzinger y Catanese, 2015).

Probablemente estas críticas y discusiones provoquen en el futuro un cambio de terminología. Sin ir más lejos, en Berlín se ha dejado de tener en cuenta a la tercera generación en las estadísticas, considerando solamente “de origen extranjero” a las personas que inmigraron o a sus hijos (Meier-Braun, 2013b). En otros informes y estadísticas oficiales queda reflejada también la controversia que rodea a esta categoría. Así pues, mientras que los datos del microcenso disponibles hacen referencia a la “población de origen inmigrante”, el 9° Informe de la Delegada del

Gobierno Federal para Inmigración, Refugiados e Integración sobre la situación de los extranjeros en Alemania¹⁸ utiliza tres categorías distintas “con/sin origen inmigrante”, “con/sin experiencia migratoria” y “nacionalidad” (Die Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration, 2012).

A pesar de las discusiones actuales acerca de la idoneidad de esta categoría y de las nuevas propuestas que han ido surgiendo para superar su aparente inadecuación, el término “población de origen inmigrante” será el utilizado a lo largo del presente trabajo, debido a que es el manejado actualmente en las estadísticas oficiales y en el que se basan programas e iniciativas.

¹⁸ „9. Bericht der Beauftragten der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration über die Lage der Ausländerinnen und Ausländer in Deutschland“.

3. INTEGRACIÓN Y EDUCACIÓN

“Hasta 1998/99 la política del gobierno alemán partía del axioma de que Alemania no era un país de inmigración (...) Este enfoque existió incluso en la fase de contratación de mano de obra extranjera, ya que en aquel momento se partió de la base de que los inmigrantes laborales estaban en Alemania sólo [sic] como “trabajadores invitados” y que volverían a salir del país en cuanto disminuyera la demanda de mano de obra en la economía” (Birsl y Solé, 2004: 51).

El reconocimiento oficial de Alemania como un país de migración a finales de los años noventa supuso un cambio de actitud respecto a la integración de los inmigrantes, que pasó a ser un tema de gran importancia en la agenda política. La integración de personas de origen inmigrante se convirtió en el objetivo de variadas políticas y programas; y conllevó asimismo la creación de diferentes grupos de trabajo, que tanto a nivel estatal como federal conforman un amplio panorama de actores, en el que la sociedad civil juega también un papel importante.

Por todo ello se considera necesario detenerse a reflexionar sobre el concepto de integración, que será analizado a continuación; no solo desde un punto de vista terminológico, sino que se revisará también el enfoque dado al mismo por el Gobierno alemán, las instituciones involucradas en este proceso, las medidas adoptadas para promover la integración de los inmigrantes y, por último, su imagen en los medios de comunicación.

3.1. El concepto de integración

Si bien el término “integración” es muy utilizado actualmente en el discurso político y social sobre la inmigración¹⁹, existe una cierta ambigüedad en cuanto a lo que este concepto implica. Así, por ejemplo, Malgesini y Giménez hacen referencia a la

¹⁹ Según Malegisi y Giménez el término integración es “posiblemente el más usado en el campo de la política social de inmigración” (2000: 245).

diferente connotación de “integración” en la Unión Europea y América Latina (2000: 245):

“Mientras en Europa, particularmente en la Unión Europea, integración es un vocablo usado generalmente por positivo y como modelo de política social a seguir respecto a los inmigrantes, en Latinoamérica, especialmente en los países donde la población indígena es bien mayoritaria (Guatemala) o muy relevante (México, Perú, etc.), el término integración está muy desprestigiado y en desuso tras ser sometido a fuertes críticas.”

El término integración es utilizado para “expresar la relación entre las partes y un todo, en nuestro contexto la relación entre las minorías y la mayoría que conforman un determinado conjunto societal” (Dietz, 2007: 192). Especialmente se centra en la atención a minorías y el afrontamiento y convivencia con diferencias; a la vez que hace referencia a un proceso que recurre comúnmente a la homogeneización para borrar las mismas y “monoculturalizar” (Dietz, 2007; Hernández Sánchez, 2009). Este “proceso homogeneizador” u otras iniciativas “integradoras” suelen ser desarrolladas e implementadas por las sociedades mayoritarias:

“Podemos pensar si la integración es un problema creado por la sociedad mayoritaria como respuesta a la percepción de los diferentes y, por tanto, la necesidad de integrar parte de la sociedad mayoritaria: es esta quien tiene que hacerlo. Pero, no hay aportaciones sobre la posición de quienes tienen que integrarse y de si ellos lo desean o no. Parece, por consiguiente, que es un discurso que procede del grupo mayoritario que expresa la postura y el deseo del mismo, pero también, y a la vez, como una estrategia de este frente a los diferentes.” (Hernández Sánchez, 2009: 13)

En Alemania, la Agencia Federal para la Educación Política (bpb)²⁰ considera la integración como un proceso de “incorporación social y política de personas o grupos de población que se diferencian, por ejemplo, por su pertenencia étnica, religión,

²⁰ La Agencia Federal para la Educación Política (Bundeszentrale für politische Bildung, bpb) es un instituto federal adscrito al Ministerio Federal del Interior, que tiene como objetivo “el fomento de la educación cívica, promover la comprensión de cuestiones políticas, consolidar la conciencia democrática y reforzar la disposición para la colaboración en el ámbito político” (Erlass über die Bundeszentrale für politische Bildung (BpB) in der Fassung vom 24. Juni 1992).

idioma, etc.” (Schubert y Klein, 2011). Además de esta referencia a las diferencias, se suele hacer alusión en Alemania a la larga duración de este proceso (Meier-Braun, 2013a; Heckmann, 2013, Die Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration, 2007): “La mayoría de las veces dura una generación y más hasta que los inmigrantes se adaptan” (Meier-Braun, 2013a: 16).

Al hacer referencia a la duración del proceso de integración, surge la cuestión de ¿cuándo se considera que un individuo está integrado?; es decir, ¿cuándo termina este proceso?, ¿qué características tiene una persona integrada? En la práctica no parece fácil encontrar una respuesta a estas preguntas; ya que, como subraya Meier-Braun, no suele haber un consenso sobre lo que implica el proceso de integración o lo que significa “estar integrado”: “(...) por lo general no se determina a qué normas y valores concretamente tienen que adaptarse los inmigrantes y cuál es por último, el ejemplo a seguir de extranjero adaptado o “alemán integrado”. (Meier-Braun, 2013a: 16).

La Oficina Federal para Migración y Refugiados en un intento por subsanar esta falta de referencias, menciona las obligaciones que debe asumir el inmigrante para lograr una integración exitosa; las cuales incluyen, además del conocimiento del idioma alemán, el respeto y acatamiento de las leyes:

„Integración es un proceso de larga duración. Su objetivo es incluir en la sociedad a todas las personas que viven en Alemania de manera permanente y legal. Debe de hacerse posible una participación igualitaria de los inmigrantes. Para ello los inmigrantes tienen la obligación de aprender alemán, así como conocer, respetar y acatar la Constitución y las leyes.” (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, 2010: 14).

Esta definición, no obstante, reduce el grupo meta de la integración a aquellas personas “de residencia permanente y legal”, creando nuevas cuestiones al respecto: ¿a partir de qué período de tiempo se considera que una persona reside de manera permanente en Alemania?, en los casos de regularización de expedientes de

inmigrantes: ¿la integración solo es deseable a partir del momento en que es clarificada su situación y declarado como inmigrante legal? Si tenemos en cuenta que estos procesos pueden prologarse bastante tiempo, ¿no se pierde a través de esta definición de la integración y demarcación de su grupo meta un tiempo valioso y clave para la misma? En lo que concierne a las obligaciones y deberes fijados por la Oficina Federal para Migración y Refugiados, cabe destacar que estos van destinados tanto a la sociedad mayoritaria como al inmigrante; debiendo la primera facilitarle una participación igualitaria al segundo; esto, sin embargo, a cambio de varias condiciones: a) el aprendizaje del idioma alemán, b) el aprendizaje de la Constitución y leyes alemanas, y, c) el respeto y cumplimiento de la Constitución y las leyes alemanas.

El Ministerio Federal alemán del Interior (BMI) concretiza algo más los aspectos que se incluyen dentro de estos tres grupos de obligaciones:

“Una condición necesaria para esto, es que las personas que vienen aquí con expectativas de asentarse a largo plazo aprendan el idioma alemán y se esfuercen en adquirir conocimientos básicos de nuestra historia y la creación de nuestro Estado. En este sentido, se trata especialmente de la importancia del orden liberal-democrático de Alemania, el sistema de partidos, la estructura federal, el Estado social, la igualdad de oportunidades y la libertad de culto. Los inmigrantes tienen que conocer, respetar y cumplir la Constitución y las leyes alemanas.”
(Bundesministerium des Innern, s.f.).

Cabe destacar, que varias de las obligaciones de los inmigrantes, recogidas en este fragmento, se corresponden con el ideario de supuestas carencias que la sociedad mayoritaria presume en este grupo:

“(…) cuando tengo un problema con un alumno, que pertenece a una cultura en la que la mujer no tiene nada que decir [no tiene poder de decisión] y yo hablo siempre con la madre, estoy perdiendo el tiempo, porque ella no puede cambiar nada. Y si el padre se niega a venir a la escuela y tomar contacto conmigo, entonces yo tengo muchas dificultades”
(Entrevista Directora GGS, 14.10.2011).

“el padre no quiere hablar conmigo porque soy una mujer, él tiene un problema (...) no respetan la democracia” (Entrevista Directora GGS, 14.10.2011).

En este sentido, Dietz (2007) sostiene que el análisis de las medidas diseñadas para integración de los grupos minoritarios debe de comenzar por los imaginarios que la sociedad mayoritaria tiene sobre los mismos, “tal como son políticamente institucionalizados e instrumentalizados”:

“Del sinfín de posibles criterios de “discriminación” institucional para categorizar y con ello “problematizar” a los “otros” – como son, por ejemplo, la edad, el género, el origen geográfico, la residencia actual, la lengua materna, la religión practicada, la “cultura”, la identificación “étnica”, la ciudadanía y/o nacionalidad, las pautas de comportamiento, etc. –, las instituciones generan una combinación específica de criterios a fin de detectar o negar la existencia de diversidad, generando con esto su particular y característica “gramática de la diversidad”. (Dietz, 2007: 194).

La importancia de un buen conocimiento del idioma como requisito fundamental en el proceso de integración es destacada continuamente en estos discursos, y tanto la Delegada del Gobierno Federal para Inmigración, Refugiados e Integración, como el BMI y la Oficina Federal para Migración y Refugiados la incluyen en su definición de este proceso, como una de las obligaciones a cumplir por el inmigrante. La Delegada del Gobierno Federal para Inmigración, Refugiados e Integración considera que sin conocimientos del idioma alemán, el inmigrante permanecerá “como un espectador pasivo” (Die Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration, 2012: 15).

“La integración lleva primero al idioma, a la educación y a la formación. Unos buenos conocimientos de alemán son la base para el éxito educativo y una vida independiente. Son también el requisito para un acceso equitativo de personas de origen inmigrante a la educación, la formación, el trabajo, la economía y la sociedad. La promoción del alemán es por esto un pilar importante para una política de integración activa.” (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, 2010: 14).

No se debe asumir, sin embargo, que el dominio del idioma de la sociedad acogida es garantía de una integración exitosa; en tanto que “el dominio de los aspectos verbales de la comunicación no asegura, por sí solo, el conocimiento y el manejo de las claves simbólicas que definen el contexto sociocultural, necesarias para una “relativa” integración.” (García Castaño y Granados Martínez, 2002: 74). García Castaño y Granados Martínez equiparan el proceso de integración con el proceso de socialización infantil, el cual no se limita solamente al aprendizaje lingüístico:

“(…) cada uno de nosotros es socializado en diferentes normas y reglas sociales, algunas de las cuales resultan difícilmente accesibles a nivel consciente. Cuando un inmigrante extranjero llega a una cultura diferente los problemas que encuentra para vivir no se limitan a la fluidez lingüística o a su situación jurídica. Tienen que empezar a aprenderlo todo desde el principio, como si hubieran nacido de nuevo en un contexto completamente diferente al que conocían, aunque utilizando en muchas ocasiones recursos cognitivos construidos en su lugar de origen. Podríamos comparar el proceso de aprendizaje que un inmigrante debe realizar en la sociedad de acogida con los procesos de socialización infantil. Los padres a menudo no se dan cuenta de las reglas y normas que están transmitiendo a sus hijos, quienes parecen aprender sin ninguna dificultad. La diferencia con los inmigrantes es que los niños no poseen siempre un conjunto de normas y reglas previamente aprendidas y consolidadas como los inmigrantes extranjeros que interfieren constantemente con los nuevos procesos de aprendizaje. Es decir, el “nuevo miembro” de la “cultura” no aprende sin saber nada, tienen que aprender junto a lo que ya sabe.” (García Castaño y Granados Martínez, 2002: 92).

La inclusión de obligaciones en el proceso de integración se enmarca dentro del principio central de la política de integración social promovida por el estado: “promover y exigir”²¹ (Die Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration, 2012). Es decir, promover la integración de los inmigrantes, exigiéndoles a cambio el cumplimiento de unas directrices marcadas por la sociedad mayoritaria:

²¹ „Fördern und fördern“.

“El objetivo es incluir en la sociedad a todas las personas que viven en nuestro país de manera legal y permanente, otorgándoles sus derechos e imponiéndoles obligaciones. (...) [La integración] presupone la disponibilidad de la sociedad mayoritaria para la acogida, así como la disponibilidad de los inmigrantes para aceptar las reglas del país receptor y esforzarse en su propia integración.” (Bundesministerium des Innern, s.f.).

De esta manera, las obligaciones señaladas anteriormente, son subrayadas de nuevo y descritas como valores a asumir para una integración exitosa:

“Existen numerosos ejemplos de una integración exitosa – muchas personas de origen inmigrante han encontrado su lugar en nuestra sociedad. (...) Para una buena convivencia se necesitan la voluntad colectiva y la disposición de reconocer todos los valores fijados en la Constitución alemana y asumir responsabilidades para nuestra sociedad.” (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, 2010: 10).

Por otra parte, debido a la situación actual del país, que se enfrenta a una escasez de mano de obra cualificada y depende de la captación de personal extranjero, se ha comenzado a proclamar de manera continua la importancia de la inmigración en el discurso oficial: “para que Alemania permanezca competitiva internacionalmente, necesitamos personal cualificado extranjero” (Die Beauftragte für Migration, Flüchtlinge und Integration, 2012: 21). En aras de lograr este objetivo, el BMI llama a convertir a Alemania en un lugar de residencia “atractivo para personas de origen inmigrante” (Bundesministerium des Innern, 2010); para lo cual se promueve un cambio de postura frente al tratamiento de los inmigrantes y de la integración, que plantea “alejarse de una orientación basada en déficits y pasar a una orientación que se base en el potencial” (Die Beauftragte für Migration, Flüchtlinge und Integration 2012: 21). Pese a este cambio de perspectiva, sigue primando en Alemania un enfoque “deficitario”, que bajo su lema de “promover y exigir”, impone unas obligaciones al inmigrante – basadas en sus supuestas carencias – al mismo tiempo

que promueve actividades, que les ayudarán a superar estos déficits, “facilitando” su integración en la sociedad mayoritaria.

3.1.1. Integración vs. Asimilación

Un discurso del primer ministro turco, Recep Tayyip Erdoğan, en el que hacía referencia a la integración y asimilación de los ciudadanos de origen turco en Alemania, fue el detonante de una gran polémica. En un encuentro con jóvenes de origen turco en Berlín en el año 2008, Erdoğan afirmó lo siguiente: ““Hay que hacer lo que hay que hacer para lograr la integración”, les dijo Erdoğan, “pero le digo 'no' a la asimilación. Las personas tienen que aceptar sus diferencias” (...)” (Bolívar Manaut, 2008).

Dos años más tarde (2010), en un discurso pronunciado en la ciudad de Colonia, afirmó también:

“La asimilación es un crimen contra la humanidad. Ustedes deben de saber esto. Sin embargo, debemos también considerar lo siguiente: En la Alemania de hoy en día, en la Europa actual, en el mundo de hoy en día, ustedes no pueden seguir viéndose como “el otro”, aquel que solo está aquí de manera temporal. Ustedes no deben de verse así” (Süddeutsche Zeitung, 2010).

El ejemplo de Erdoğan ilustra la discusión actual sobre los términos integración y asimilación, que a veces son entendidos como opuestos; aunque, a este respecto, no existe una posición única. Por ejemplo, Peter Philipp (2008) en un artículo en la Deutsche Welle, describe la relación entre estos dos términos en el contexto alemán:

“Sin decirlo abiertamente lo que demanda Alemania es la “asimilación”, así nace el término de “cultura de referencia alemana”: si los inmigrantes buscan un papel en nuestra sociedad entonces deben ser como nosotros. Un argumento muerto puesto que el trabajador de Anatolia, el médico de Irán o el peticionario de asilo de África no comenzarán a cocinar y comer platos alemanes o a leer sólo [sic] literatos alemanes por estar aquí. Además resulta una ficción pensar que los alemanes si lo hacen.

“Integración” significa que todos aquellos que viven en un país tienen acceso al todo, lo comparten sin importar de donde vienen sin importar su religión. “Asimilación”, por el contrario, es una decisión individual.” (Peter Philipp, 2010).

Comúnmente el concepto integración suele ser contrapuesto al de “asimilación” (Dietz, 2007); implicando, este último, la pérdida por parte del grupo minoritario de “sus rasgos culturales característicos y su identidad étnica diferencial” (Dietz, 2007: 192) al integrarse en el nuevo grupo.

“Con la política asimilacionista “el recién llegado es despojado de su anterior cultura completamente, y es virtualmente remodelado en cualquier faceta, desde el vestido hasta la ideología”. El asimilacionismo, continúa Bernard, “niega o ignora los muchos dones que son aportados por el inmigrante a su nuevo hogar, y el impacto de sus ideas, talentos y esperanzas sobre la comunidad que le ha admitido.” (...) (Bernard en Malgesini y Giménez, 97:203)” (Hernández Sánchez, 2009: 10-11).

La asimilación implica un proceso de cambio, de adaptación, unilateral; es decir, solo por parte del inmigrante. Una vez que este haya adquirido la cultura de la sociedad de acogida y abandonado la suya propia, desaparecerá su condición de “diferente”: “Es entonces cuando la sociedad de adopción le reconocerá como uno de los suyos, produciéndose así la plena integración del inmigrante.” (Retortillo et al., 2006: 126). Es decir, el responsable de su integración es el propio inmigrante; mientras que la sociedad de acogida se encarga tan solo del reconocimiento del éxito o fracaso de dicho proceso, no siendo responsable del mismo. La asimilación se basa en un principio de homogeneidad, tanto como punto de partida como meta (Retortillo et al., 2006); ya que parte de la base de que la sociedad receptora es culturalmente homogénea²² y tiene como objetivo la adquisición por parte del inmigrante de esta cultura, para perpetuar la homogeneidad inicial del grupo.

²² Como sostienen Retortillo et al., la homogeneidad de la sociedad de acogida es la base del proceso de asimilación; ya que “si se admitiera la diversidad surgiría la duda sobre qué tradiciones o grupos etnoculturales deberían asimilarse y cuáles no” (2006: 126).

Las teorías asimilacionistas “han sido fuertemente denostadas y no sólo [sic] desde el punto de vista ético, sino también desde sus preconcepciones de homogeneidad etc.” (Retortillo et al., 2006: 127).

En contraposición a asimilación, la integración

“se aplica cuando en el proceso de integración ambas partes implicadas, tanto la minoría como la mayoría, interactúan, negocian y generan – de forma bidireccional, no unidireccional, como en el caso de la asimilación – espacios de participación y de identificación mutua que transforman a todos los actores partícipes, no únicamente al grupo minoritario (Valverde, Begley y Piedra García, 2005).” (Dietz, 2007: 192)

No obstante, la asimilación puede ser considerada también como “una propuesta de integración” (Hernández Sánchez, 2009:10). Esta postura es compartida por Del Olmo, que considera que el término integración “nos remite inconscientemente a la idea de asimilación, cambio y adecuación de unos a otros, pero no viceversa” (2009: 171).

3.2. Actores en la política de integración social en Alemania y herramientas de los mismos

La crisis del petróleo de 1973 y la consiguiente prohibición del reclutamiento de mano de obra extranjera se identifica, a menudo, como el momento en el que debería haberse puesto en marcha una verdadera política de integración en Alemania. Sin embargo, no es hasta finales de los años noventa, con el reconocimiento de Alemania como país de migración, que el estado se ve inmerso en un debate sobre la “crisis de la integración” (Michalowski, 2007). Se puede considerar que este cambio de perspectiva se originó de la siguiente manera:

“Aunque con muchas limitaciones, es a partir de 1990 cuando se contempla reglamentariamente la posibilidad de que un extranjero pudiera obtener un permiso de residencia no temporal, para vivir de forma permanente en Alemania (Adam y otros, 2008). Hecho que marcó, en cierta forma, el inicio

de una nueva etapa para los gobernantes alemanes. En efecto, a partir de ese momento, la población inmigrante se comenzó a considerar como parte integrante de su sociedad y no como hasta entonces se había hecho, como meros trabajadores invitados con permiso de residencia temporal.” (Llorent Bedmar y Terrón Caro, 2013: 115).

La política de integración comenzó a institucionalizarse en Alemania tras la aprobación de la Ley de Inmigración (“*Zuwanderungsgesetz*”) en 2005 (Weiss y Alan, 2013), elevando la integración a la categoría de “imperativo legal” (Llorent Bedmar y Terrón Caro, 2013: 116) y pasando a considerarla como “una tarea clave de nuestro tiempo” (Die Beauftragte für Migration, Flüchtlinge und Integration, 2007: 27):

“Alemania es un país de migración. Todos los que viven en nuestro país, deben encontrar aquí su patria y participar en la vida en todas sus facetas. Personas de la tercera o incluso cuarta generación no deben sentirse más como inmigrantes o ser considerados como tales. Ellos pertenecen ya desde hace mucho tiempo.” (Die Beauftragte für Migration, Flüchtlinge und Integration, 2012: 22).

En el ámbito de las políticas de inmigración e integración alemanas se encuentran involucradas numerosas instituciones a diferentes niveles (Estado federal, Estados federados y municipios), cada una de ellas con diferentes responsabilidades (Geiß, 2013a).

En lo que respecta al primer nivel, el Estado federal, existen seis organismos que tienen alguna responsabilidad en las políticas de inmigración e integración: Ministerio Federal del Interior (BMI), Oficina Federal para Migración y Refugiados (BAMF), Ministerio Federal de Trabajo y Asuntos Sociales, Delegado del Gobierno Federal para Inmigración, Refugiados e Integración, Ministerio Federal de Familia, Tercera Edad, Mujeres y Juventud y, por último, Ministerio de Asuntos Exteriores.

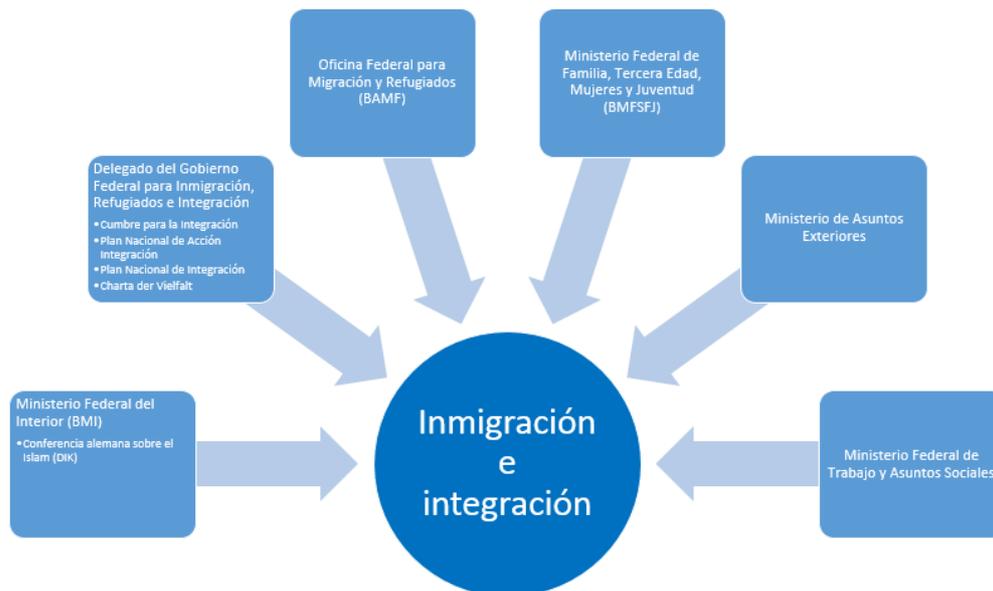


Tabla 4: Inmigración e integración en Alemania: actores y herramientas (nivel federal).

El BMI es responsable del derecho de residencia, de libre circulación / UE, de asilo y refugiados, de nacionalidad, así como desde 2005²³ de las medidas de integración de conformidad con la ley de inmigración²⁴ (Geiß, 2013a). El BMI:

“apoya y financia proyectos tendentes a mejorar la integración de los inmigrantes. Preferiblemente los destinados a optimizar sus habilidades sociales, fomentar su participación activa en la vida social y política, favorecer la mutua aceptación entre la población autóctona y la inmigrante, facilitar su cohesión social y prevenir la delincuencia, violencia y adicción.” (Llorent Bedmar y Terrón Caro, 2013: 117).

Desde el año 2006, el BMI organiza la Conferencia alemana sobre el Islam²⁵ (DIK, por sus siglas en alemán), considerada por el Gobierno federal como el instrumento “más importante de diálogo con la comunidad musulmana” (Strüning, 2013). El

²³ Hasta esa fecha, las atribuciones mencionadas eran realizadas por el Ministerio Federal de Trabajo y Asuntos Sociales.

²⁴ *Zuwanderungsgesetz*. „Desde 2005 en Alemania, con la nueva ley de inmigración, se permite la entrada de trabajadores altamente cualificados de cualquier sector. Para el resto, persiste la restricción.” En la ley destacan los aspectos como las ventajas para los nuevos inmigrantes (sobre todo para los trabajadores altamente cualificados, independientemente de donde procedan) y el fomento de la integración (Gesetz zur Steuerung und Begrenzung der Zuwanderung und zur Regelung des Aufenthalts und der Integration von Unionsbürgern und Ausländern (Zuwanderungsgesetz) vom 30 Juli 2004).

²⁵ *Deutsche Islam Konferenz*.

objetivo de esta conferencia, en la que participan representantes del Estado federal y de los *Länder*, de municipios y de organizaciones musulmanas, es “mejorar la integración religiosa, social y política de los cerca de cuatro millones de musulmanes que viven en Alemania” (Deutsche Welle, 2010).

La entrada en vigor de la ley de inmigración de 2005 supuso la atribución de tareas adicionales a la Oficina Federal para Migración y Refugiados (BAMF), que pasa a ser responsable de los cursos de integración, del programa de integración y de los informes sobre la migración (Geiß, 2013a). Los campos de actuación del programa de integración incluyen la promoción lingüística (tanto del idioma alemán en una edad temprana, como la utilización de la lengua de origen), el aumento del éxito educativo y la promoción de la participación social y aseguramiento de la calidad (Bundesministerium des Innern, 2010).

La BAMF fue también la creadora de la plataforma de información sobre la integración en Alemania, disponible desde el 2007, que tiene su propia página en internet²⁶ con extensa información sobre – entre otros – programas para la integración, inmigración en Alemania o el proceso de adquisición de la nacionalidad alemana. En la última década la BAMF ha pasado de ser “una simple autoridad decisoria a ser un centro de competencia para la migración y la integración” (BAMF, 2015).

Por su parte, el Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales se encarga de las políticas de empleo (consideradas de gran importancia para la integración); mientras que a su vez, el Ministerio Federal de Familia, Tercera Edad, Mujeres y Juventud (BMFSFJ) es el “responsable de la promoción de jóvenes inmigrantes” (Geiß, 2013a: 192), y al mismo se encuentra adscrita la Oficina para la antidiscriminación del Estado federal. El BMFSFJ “ofrece una serie de medidas exclusivas para la promoción e integración de los jóvenes menores de 27 años” (Llorent Bedmar y Terrón Caro, 2013: 117).

²⁶ www.integration-in-deutschland.de

La responsabilidad del Ministerio de Asuntos Exteriores en materia de inmigración e integración recae en la concesión de visados para los casos de visita o de reagrupación familiar.

El último de los organismos mencionados a nivel estatal es el Delegado del Gobierno Federal para Inmigración, Refugiados e Integración, cargo creado en 1978 tras la constatación por parte del Gobierno federal de la necesidad de una mejora en la integración de los trabajadores extranjeros y sus familias (Geiß, 2013b: 192). En un primer momento, se situó al “Delegado del Gobierno Federal para Inmigración, Refugiados e Integración”²⁷ bajo el techo del Ministerio Federal de Trabajo y Asuntos Sociales; y más tarde, entre los años 2002 y 2005 pasó a formar parte del Ministerio Federal de Familia, Tercera Edad, Mujeres y Juventud. La labor del delegado consistía en “tratar la situación de la población extranjera y elaborar propuestas para superar los problemas” (Geiß, 2013b: 197). En 2005 la canciller alemana, Angela Merkel, decidió colocar directamente esta posición en la Cancillería, para “revalorizar” el cargo, otorgándole a su titular el rango de un Secretario de Estado Parlamentario (Die Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration, 2007).

El Delegado para Inmigración, Refugiados e Integración es responsable de la coordinación de proyectos importantes de la política de integración del Gobierno federal (Die Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration, 2007). Entre sus principales responsabilidades se encuentran la de promover la integración de los inmigrantes residentes de manera permanente en Alemania, posibilitar una convivencia armoniosa entre alemanes y extranjeros; y, “especialmente apoyar al Gobierno federal en el desarrollo de su política de integración, teniendo en cuenta también aspectos político y sociales, así como los

²⁷ En un principio fue designado “Delegado para la promoción de la integración de los trabajadores extranjeros y sus familiares”.

relativos al mercado laboral” (Gesetzliche Grundlagen des Amtes der Integrationsbeauftragten. § 92 Amt der Beauftragten, 2005).

El Delegado para Inmigración, Refugiados e Integración es responsable de la organización de la Cumbre para la integración, que se viene realizando desde el año 2006. La Cumbre para la integración se originó para concentrar en un único Plan Nacional de Integración (NIP) las actividades sobre inmigración llevadas a cabo a diferentes niveles – estado y sociedad – en aras a conseguir una política de integración sostenible (Engin, 2013: 201). Con este objetivo, los participantes de la cumbre (miembros de partidos políticos con representación parlamentaria, de sindicatos y organizaciones confesionales, así como otros grupos de la sociedad y miembros de organizaciones de inmigrantes) fueron divididos en seis grupos de trabajo, que discutieron y prepararon recomendaciones para la mejora de las condiciones para la integración, que serían recogidas después en el NIP (Meier-Braun, 2013a). Los grupos de trabajo se centraron en los siguientes aspectos: cursos de integración; idioma alemán; educación, formación y mercado de la formación; situación de mujeres y niñas; actividades de integración in situ y actividades de integración para el fortalecimiento de una sociedad conjunta (Engin, 2013). El NIP, presentado oficialmente por la canciller federal durante la segunda Cumbre para la Integración el 11 de julio de 2007, recoge 150 actividades y compromisos voluntarios del Gobierno federal; así como 250 compromisos voluntarios adicionales por parte de los Estados federados, municipios y agentes no estatales (Die Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration 2007). Entre los objetivos formulados en el NIP destacamos que los Estados federados pretenden “reducir claramente la cuota de abandono escolar entre los jóvenes de origen inmigrante”²⁸; así como acercar el nivel de educación y la cualificación de este grupo al nivel medio de los alumnos autóctonos. Además, el NIP formulaba también la mejora de los

²⁸ Según Meier-Braun (2013) este objetivo era demasiado ambicioso y no se pudo llegar a cumplir en el plazo previsto, es decir, 2012.

cursos de integración y la organización de un apoyo lingüístico temprano. (Die Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration, 2007: 27).

“Un lugar central en el Plan Nacional de Integración lo ocupan los campos de acción en integración lingüística, educación, integración laboral y social, así como el tema evaluación de la promoción de la integración. Ninguno de estos ámbitos de acción se encuentran aislados en la práctica, todos se caracterizan por dependencias y solapamientos. Los éxitos de integración en un área determinada hacen más probables los éxitos en otras áreas.” (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, 2010: 12).

Con el NIP se hace frente a la integración desde una nueva perspectiva, que “reconoce el potencial de los inmigrantes y lo refuerza, en lugar de centrarse solo en sus déficits.” (Die Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration, 2007: 27). Este nuevo enfoque de la política de integración, prevé no obstante también sanciones para “aquellos que se resistan a integrarse” (Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, 2007).

La cuarta Cumbre para la integración, celebrada el 3 de noviembre de 2010 fue el punto de partida del Plan Nacional de Acción Integración (NAP-I, por sus siglas en alemán), que pretende definir los objetivos en materia de integración del NIP de manera más vinculante (Engin, 2013). El NAP-I, aprobado en el marco de la quinta Cumbre para la integración, es presentado como un desarrollo más específico o un perfeccionamiento del NIP (Engin, 2013) y “se centra en hacer comprobables la obtención de los objetivos políticos dentro de un período temporal claramente definido” (Die Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration, 2012: 45), pues permite transformar actividades de integración efectivas, que contaban con el estatus de proyecto y consiguientemente una duración limitada, en una oferta regular, garantizando así su sostenibilidad (Engin, 2013). La integración de inmigrantes se deja de entender como una tarea especial de carácter temporal, y pasa a verse más bien como una tarea de larga duración, que debe ser tratada de

manera sostenible y estructurada (Die Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration, 2012). En comparación con el Plan Nacional de Integración, cabe destacar que se han aumentado dos áreas temáticas: “Salud y Cuidado” e “Inmigrantes en la administración pública.” (Die Beauftragte für Migration, Flüchtlinge und Integration, 2012). Además, un aspecto de máxima importancia en el NAP-I es la mejora de la situación educativa de los alumnos de origen inmigrante; para lo cual se dispone un aumento de las actividades para la enseñanza del idioma (Engin, 2013).

Desde el 2007 existe una “Conferencia de los ministros de integración de los Estados federados” – en la que participa también el Delegado para Inmigración, Refugiados e Integración – que coordina la política en materia de integración y asegura el intercambio de información y experiencias entre los diferentes *Länder*. A nivel de los Estados federados es interesante mencionar la experiencia de Berlín y Renania del Norte-Westfalia, los cuales aprobaron Leyes de Integración que pretendían fijar “un marco legal a las tareas del estado en lo concerniente a la integración y asegurar los derechos de las personas de origen inmigrante” (Weiss und Alan, 2013: 125). Sin embargo, tanto la Ley de Integración de Renania del Norte-Westfalia como la de Berlín no establecen regímenes obligatorios y son consideradas más bien como una declaración de intenciones (Weiss y Alan, 2013).

La Ley de Integración de Renania del Norte-Westfalia se limita a mencionar que combatirá cualquier forma de discriminación y fomentará la participación activa contra la discriminación de personas de origen inmigrante; aspecto que implica la actuación de la sociedad de acogida, un elemento novedoso en este tipo de políticas:

“Las dos hasta ahora leyes disponibles sobre la participación de personas de origen inmigrante debe ser vistas como un paso importante para la integración. Su mérito es, por primera vez tener en cuenta las tareas y obligaciones de la sociedad de acogida para una integración exitosa.” (Weiss y Alan, 2013: 127).

El Gobierno federal, para facilitar la integración de las personas de origen inmigrante, ha instaurado en los últimos años diversos reglamentos jurídicos, como la implantación de la *Blue Card* en el derecho nacional o una mejora en el reconocimiento de las cualificaciones profesionales obtenidas en el extranjero (Die Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration, 2012: 16). De esta manera, la Ley para el reconocimiento de las cualificaciones profesionales obtenidas en el extranjero²⁹ debe ser entendida como una expresión de “la consideración del rendimiento que los inmigrantes han realizado en su vida” (Die Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration, 2012: 16).

3.3. La integración en los medios de comunicación: el debate público

La sociedad alemana tiene en general una imagen negativa del inmigrante, al que no reconoce un posible potencial y ve con frecuencia “como un peligro para la cultura alemana” (Wagner, 2006: 183).

La imagen que la sociedad tiene de los inmigrantes y su integración está altamente influenciada por el tratamiento que los medios de comunicación les dan a los mismos (Geißler, 2013). En Alemania este campo ha sido analizado de manera intensiva, llegando a la conclusión que la inmigración y la integración son a menudo presentados en un contexto negativo, pudiéndose hablar incluso de un “negativismo en la presentación mediática de los inmigrantes” (Geißler, 2013: 162).

A día de hoy la investigación sobre la imagen de los inmigrantes en los medios de comunicación alemanes ha puesto de relieve dos aspectos significantes; por un lado, que estos no ocupan ningún lugar central en los medios, y, por otro, que son objeto de una presentación estereotipada (Lünenborg et al., 2011). En este sentido, un estudio realizado en 2006 por la emisora pública Westdeutscher Rundfunk sobre el uso de la televisión por los inmigrantes turcos en Alemania, reveló que los

²⁹ Entrada en vigor el 01.04.2012.

encuestados consideraban que la televisión alemana “propaga estereotipos” sobre la población inmigrante:

“72 por ciento de los inmigrantes turcos considera que “la imagen que se presenta en la televisión acerca de los turcos es negativa”, y 75 por ciento desearía que en los programas alemanes de televisión se exhibiera más información acerca de Turquía.” (DW WORLD/Elm, 2006)

Según Geißler (2013), el enfoque negativo que los medios dan a los inmigrantes, se basa fundamentalmente en tres aspectos: los inmigrantes como amenaza a la seguridad (terroristas, etc.), como receptores de ayudas sociales (una carga para el estado de bienestar) y, por último, como grupo problemático (Geißler, 2013).

El primero de estos aspectos afecta especialmente a los inmigrantes de origen musulmán. En efecto, la imagen de este grupo ha venido deteriorándose desde el 11 de septiembre de 2001 (Kolmer y Schatz, 2015; Farrokhzad, 2006; Jäger, 2010), debido a los terroristas islamistas y los grupos armados: “La cobertura del Islam se centra en la violencia, guerra y terrorismo (...) La contribución del Islam y de los musulmanes a la vida social y cultural en la sociedad occidental está virtualmente ausente en las noticias.” (Kolmer y Schatz, 2015: 4). Esto afecta no solo a los hombres, sino también cada vez más a las mujeres musulmanas:

“Desde comienzos de los años 90 existe una imagen enemiga del Islam, (...). Las jóvenes inmigrantes ya no son vistas solamente como “turcas con pañuelo en la cabeza” o víctimas reprimidas, sino que tienen la reputación de ser “fundamentalistas” e infiltrarse en nuestra sociedad occidental.”(Farrokhzad, 2006: 77).



Ilustración 1: Amenaza terrorista en Alemania³⁰. (Anitschka 2010).

En la ilustración “Amenaza terrorista en Alemania” de Anitschka (2010), la autora nos presenta “Alemania después del debate sobre integración”, un buen ejemplo sobre la imagen actual de la mujer musulmana en Alemania. La ilustración muestra una pareja alemana que, al ver a una mujer con burka a la salida de un supermercado, comentan: “parece sospechosa”, “vamos a avisar de esto inmediatamente al Ministerio del Interior”.

El caricaturista Götz Wiedenroth realizó la viñeta “Moderna sala de audiencia con cinta transportadora” (2008) para ilustrar el caso de un inmigrante ilegal en Alemania de origen turco, que tras haber cometido treinta y nueve delitos, seguía en libertad. En esta se muestra a un inmigrante que, a través de la cinta transportadora, pasa de libertad condicional a la categoría de “criminal peligroso”, bajo la mirada del juez, que se dirige a él diciendo “Ah, tú de nuevo, Recep. Entonces, hasta la próxima vez”. Recep (nombre de origen turco) muestra tres tarjetas con las que se describe: “Soy

³⁰ *Terrorgefahr in Deutschland* (Anitschka, 2010).

inmigrante”, “Vivo del dinero de los demás”, “Soy de origen musulmán”. A través de estos rasgos con los que se caracteriza al inmigrante, se pone de relieve el enfoque negativo antes mencionado.



Ilustración 2: Moderna sala de audiencia con cinta transportadora (Götz Wiedenroth, 2008).

Esta imagen negativa de los inmigrantes procedentes de países musulmanes, contrasta con la imagen positiva de los inmigrantes europeos. En el artículo “Der deutsche Traum” (“El sueño alemán”) del semanario “Der Spiegel” este último grupo es descrito de la siguiente manera: “Una nueva generación de inmigrantes viene a Alemania: los europeos desplazados por la crisis. Son jóvenes, con una buena formación y hablan varios idiomas.” (2013: 31).



Ilustración 3: Portada del semanario "Der Spiegel" 09/2013: "Los nuevos trabajadores invitados (Gastarbeiter). La joven élite europea para la economía alemana".



Ilustración 4: Portada del semanario "Der Spiegel" 13/2007: "Meca Alemania. La islamización silenciosa".

Esto parece indicar que, además del trasfondo migratorio, hay otros aspectos que influyen en la imagen que la sociedad alemana tiene de los grupos de inmigrantes. Lünenborg et al. señalan que, a pesar de la introducción del concepto "personas de origen inmigrante"

"se puede comprobar un cambio lingüístico en lo que concierne a las denominaciones trabajador invitado, extranjero o migrante utilizadas con anterioridad, sin embargo los estereotipos subyacentes no se han eliminado en absoluto. Tanto en el discurso corriente como en el mediático, la profesora americana, la artista danesa y la deportista de élite polaca no suelen ser descritas como inmigrantes. Sin embargo, la madre turca es considerada como el prototipo [de mujeres inmigrantes] en el discurso público. La clasificación como inmigrante remite por lo tanto no solo a una diferencia étnica. Hace visible que aquí el sexo, la etnicidad y clase o grupo social, así como la religión están entrelazadas." (Lünenborg et al., 2011: 16).

En los últimos años, dos acontecimientos, de gran repercusión pública, han marcado las discusiones sobre el tema de la integración. Por una parte, la publicación en 2010

del libro del socialdemócrata Thilo Sarrazin³¹ “*Deutschland schafft sich ab – Wie wir unser Land aufs Spiel setzen*”³² y, por otra, el descubrimiento en noviembre de 2011 de la serie de asesinatos perpetrados por el grupo Clandestinidad Nacionalista³³ (CNS) (Die Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration, 2012).

Sarrazin (2010) analiza en su libro la evolución de la sociedad alemana desde mediados del siglo pasado y advierte del peligro de una inmigración continua, que puede llevar a la pérdida de la identidad y cultura alemanas; es decir, a la “desintegración” del país. Destaca la falta de integración de los inmigrantes, sobre todo de origen musulmán (Turquía, África, Oriente Medio y Próximo, ex Yugoslavia), y considera que este colectivo “problemático” se caracteriza por su dependencia de las ayudas públicas, menor rendimiento escolar, segregación espacial, religiosidad y alta fertilidad. La mayor fertilidad de los inmigrantes musulmanes es vista por Sarrazin como una amenaza, sobre todo en relación con la baja tasa de reproducción de las mujeres alemanas:

“El hecho de que en Alemania nazcan por encima del promedio muchos niños en las capas sociales con un nivel educativo bajo, con una inteligencia a menudo por debajo del promedio, nos convierte en promedio por razones puramente demográficas en más tontos.” (2010: 100).

El libro originó una discusión “única hasta el momento” sobre la integración en Alemania (Meier-Braun, 2013a: 23), a pesar de que los datos aportados por Sarrazin han sido rebatidos a través de varias revisiones (Meier-Braun, 2013a), como un estudio realizado por la Universidad Humboldt de Berlín (Die Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration, 2012).

³¹ Político alemán, antiguo miembro del partido SPD (Partido Socialdemócrata de Alemania) y ex directivo del Deutsche Bundesbank (Banco Central Alemán).

³² “Alemania se desintegra. Cómo ponemos en juego nuestro país”.

³³ *Nationalsozialistischer Untergrund*.

Tanto el libro y el debate que generó con su publicación, vienen a mostrar que el tema de la integración es todavía un tema “quebradizo” en Alemania (Meier-Braun, 2013a: 22). Si bien el “debate Sarrazin” causó algún perjuicio, ya que “tras esto los inmigrantes contemplaban la convivencia en Alemania con menos confianza que el año anterior” (Meier-Braun, 2013a: 24), no ha causado sin embargo “ningún daño duradero” (Die Bundesbeauftragte für Migration, Flüchtlinge und Integration, 2012: 12).

No obstante, algunos inmigrantes han manifestado no sentirse seguros en el país, como consecuencia de la serie de asesinatos de la CNS³⁴, acaecidos entre los años 2000 y 2006 (Die Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration, 2012). La Delegada del Gobierno para la Inmigración, Refugiados e Integración considera la devolución de la confianza a estas personas como una tarea de toda la sociedad: “es necesario ayudar a las víctimas de violencia racista y de extrema derecha, así como instaurar una prevención adecuada contra el racismo” (Die Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration, 2012: 14).

Según el barómetro europeo elaborado por la Comisión Europea: “casi dos tercios de los alemanes se mostraron en contra de acoger inmigración procedente de países de fuera de la UE” (Deutsche Welle, 2015). Geißler (2011) aboga por un cambio de enfoque de los medios de comunicación para contribuir a una visión positiva de la inmigración y una mejora de la integración. Para esto sería necesario lograr una reducción del negativismo en la presentación de los temas de integración e inmigración, alcanzando un equilibrio adecuado entre los contextos negativos y positivos.

³⁴ A la CNS le son atribuidos varios asesinatos, entre ellos, los “asesinatos del Bóforo” (nueve inmigrantes asesinados, ocho turcos y un griego). El fiscal general federal definió como objetivo de este grupo el “asesinar, sobre todo a ciudadanos extranjeros, por sus convicciones xenófobas” (Generalbundesanwalt, 2011).

3.4. Sistema educativo alemán

Antes de pasar a centrarnos en el tema de la integración a través de la educación, es necesario presentar el sistema educativo alemán. Por esto se analizará a continuación su evolución, estructura y sus retos principales.

3.4.1. Evolución del sistema educativo alemán y estructura actual

El sistema escolar de hoy en día es el resultado de un largo desarrollo, “impulsado por la invención de la imprenta, la Reforma y la Contrarreforma, así como la aparición de los estados nacionales en Europa en el siglo XVII y principios del XIX” (Jacobi, 2013). En la historia de Alemania nunca se ha llegado a conseguir un sistema de educación unificado (Anweiler citado en Kotthoff, 2011). Hasta la creación del Imperio alemán en 1870, Alemania estaba formada por diferentes estados, por lo que el desarrollo en materia educativa evolucionó de manera muy irregular. El Imperio alemán (1871-1918) tampoco supuso un cambio en política educativa, que continuó siendo un tema de los diferentes estados; situación que tampoco cambió en la posterior República de Weimar (1918-1933).

En lo que respecta a la escolaridad obligatoria, esta fue introducida en Prusia en el año 1717, mediante el Reglamento general para las escuelas rurales, que establecía la asistencia obligatoria para niños de entre cinco a trece o catorce años de edad (Jacobi, 2013). La Constitución de la República de Weimar en su Artículo 145 amplía la escolarización obligatoria hasta los 18 años de edad (Jacobi, 2013).

Con la Ley de la Escuela Primaria (“*Reichsgrundschulgesetz*”) de 1920, que introdujo una escuela primaria común de cuatro años de duración, se creó la primera regulación obligatoria para la totalidad del Imperio alemán (Kotthoff, 2011:31). Sin embargo, esto no se mantuvo mucho tiempo, ya que al término de la Segunda Guerra Mundial, los aliados se hicieron cargo del sistema educativo en las zonas ocupadas; y de esta manera, mientras que en la parte occidental de Alemania se continuó con las estructuras existentes antes de la guerra, en la zona soviética se llevó a cabo una

completa reestructuración del sistema educativo, dando paso al establecimiento de una escuela de ocho años de duración.

Tras la reunificación de Alemania en 1990 y la constatación de que una armonización de los dos sistemas educativos existentes no sería posible, el sistema educativo occidental fue extendido a los nuevos Estados federados del este del país (Kotthoff, 2011; Schulte, 2005) a través del Tratado de Unificación³⁵. La introducción efectiva del sistema escolar de la Alemania occidental en los nuevos Estados federados se dio por terminada en el curso académico 1992/93 (Lohmar y Eckhardt, 2013).

No obstante, y pesar de este proceso de armonización, existen numerosas diferencias entre los sistemas educativos de los distintos Estados federados (Kotthoff, 2011:34), debido a la competencia en materia de educación a nivel federativo. Esto es así en lo relativo a la formación escolar y no sería del todo válido al hablar de la formación profesional y universitaria, donde existen competencias parciales a distintos niveles. La Ley Fundamental otorga a los Estados federados competencia exclusiva “en tres materias de alcance federal: la educación escolar (y, en gran parte, también la superior), la seguridad interna (incluidas las funciones de policía) y el autogobierno municipal” (Rodríguez de Santiago, 2010: 49). De esta manera, a menos que la Ley Fundamental (*Grundgesetz – R1*) otorgue los poderes legislativos al Estado federal, son los Estados federados los que tienen la facultad de legislar.

La Ley Fundamental recoge algunas disposiciones fundamentales en cuestiones relativas a la educación, cultura y ciencia; como por ejemplo, garantiza la libertad de creencia, de conciencia y de confesión (Artículo 4), la igualdad ante la ley (Artículo 3), la libertad de profesión, la prohibición del trabajo forzoso (Artículo 12) o los derechos de los padres (Artículo 6.2). Además, la Ley Fundamental en su Artículo 7 sobre el sistema escolar, establece que este, en su totalidad, está sometido a la

³⁵ *Einigungsvertrag – R2.*

supervisión del Estado (Artículo 7.1.) y aborda otras cuestiones como la enseñanza religiosa y la creación de escuelas privadas.

El Gobierno central coordina los diferentes sistemas educativos de los *Länder* a través de la Conferencia Permanente de los Ministros de Cultura de los Estados Federados de la República Federal de Alemania³⁶ (KMK por sus siglas en alemán), creada en 1948 y que constituye la “institución más importante para la coordinación de la política cultural entre los distintos Estados federados” (Grupo de trabajo “Informe Educativo del Instituto Max Planck”, 1992: 431). La KMK tiene la misión de ocuparse de los “asuntos de política cultural de alcance suprarregional con vistas a tomar decisiones conjuntas en defensa de sus intereses comunes” (Grupo de trabajo “Informe Educativo del Instituto Max Planck”, 1992: 431). Las resoluciones de la KMK tienen el estatus de recomendaciones (Lohmar y Eckhardt, 2013) y van dirigidas a los Estados federados, quienes a su vez se encargarán de implementarlas. De esta manera, se consigue una cierta estandarización y equivalencia en materia de educación en los diferentes *Länder*. “La KMK (...) se ha convertido en un aparato muy eficiente de planificación y coordinación suprarregional.” (Grupo de trabajo “Informe Educativo” del Instituto Max Planck, 1992: 431). De entre los acuerdos realizados al amparo de la KMK destacan el Convenio de Hamburgo (*Hamburger Abkommen*) y la Decisión de Constanza (*Konstanzer Beschluss*).

A través de la Decisión de Constanza (1997), la KMK situó el tema de la calidad educativa en un lugar central. Este primer paso llevó a la KMK en el año 2002 a preparar un acuerdo para coordinar las medidas de aseguramiento de la calidad, las cuales fueron implementadas por los Estados federados. Otra medida relacionada

³⁶ “Los órganos de la KMK son el pleno – la representación de los Ministros de Cultura –, la presidencia – con un Presidente elegido anualmente por ellos – y las comisiones y subcomisiones alternantes encargadas de tratar las cuestiones que afectan a las respectivas áreas de gestión. (...). Cada uno de los *Länder* tiene un voto en el pleno y en las comisiones. Las decisiones sobre cuestiones de política cultural sólo pueden ser tomadas por unanimidad.” (Grupo de trabajo “Informe Educativo” del Instituto Max Planck, 1992: 431). “Está constituida por los ministros de educación regionales, y fue establecida por consenso entre los *Länder*. Los temas de que se ocupa aspiran a uniformar en todo el territorio nacional cuestiones como la duración de la educación obligatoria, el comienzo y fin del año escolar, vacaciones y el reconocimiento de certificados de estudios. Si bien los acuerdos logrados requieren ser aprobados por el Parlamento de cada *Länder* a través de una ley, la necesidad de reconocimiento de los certificados escolares en todos los estados presiona para que las decisiones se tomen conforme a las recomendaciones del KMK.” (Morduchowicz y Arango, 2010: 18).

con este aspecto, fue la introducción de estándares educativos (*Bildungsstandard*) para el certificado de educación secundaria y el certificado escolar de grado medio (*Hauptschulabschluss* y *Mittlerer Schulabschluss* respectivamente), vinculante para todos los Estados federados. En el año 2004 fue creado el Instituto para el Desarrollo de la Calidad en Educación³⁷, el cual “revisa y desarrolla estándares educativos en cooperación con los Estados federados” (Lohmar y Eckhardt, 2013: 42).

Por otra parte, el Convenio de Hamburgo (1964) es considerado como:

“la piedra angular en la cual se basan las estructuras comunes fundamentales del sistema educativo en la República Federal de Alemania. Incluye las siguientes disposiciones generales: el comienzo y duración de la enseñanza obligatoria a tiempo completo, las fechas de inicio y fin del año escolar, la duración de las vacaciones escolares, así como la designación de diferentes instituciones escolares y su organización (tipos de escuela, etc.), el reconocimiento de exámenes y certificados de estudios y la designación de las escalas de notas para los informes escolares.” (Lohmar y Eckhardt, 2013: 41).

La enseñanza obligatoria comienza en Alemania en el sexto año de vida del niño y se extiende durante nueve años³⁸ (Lohmar y Eckhardt, 2013). Es decir, la educación a tiempo completo es obligatoria desde los seis a los quince o dieciséis años (dependiendo del Estado federado). Cabe también la posibilidad de asistir a la escuela a tiempo parcial, extendiéndose en este caso la obligatoriedad de asistencia hasta los dieciocho años (CREADE, 2006).

El financiamiento de las escuelas públicas procede de tres fuentes distintas, el Estado, los Estados federados y los municipios; si bien estos dos últimos proporcionan más del 90% del presupuesto (Lohmar y Eckhardt, 2013).

La KMK sostiene que el sistema educativo alemán se caracteriza, además de por su carácter federativo, por su “pluralismo social e ideológico” (Lohmar y Eckhardt, 2013:

³⁷ *Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen*.

³⁸ En Berlín, Brandeburgo, Bremen y Turingia la escolaridad obligatoria es de diez años. En Renia del Norte-Westfalia la educación obligatoria se diferencia según el tipo de escuela; siendo de nueve años para los estudiantes que acuden a un *Gymnasium*, y de diez años para los estudiantes de los otros tipos de escuelas (Lohmar y Eckhardt, 2013).

11). En este sentido, Lohmar y Eckhardt (2013) hacen referencia en el documento “El sistema educativo en la República Federal de Alemania 2011/2012 – Una descripción de las responsabilidades, estructuras y desarrollos en políticas educativas para el intercambio de informaciones en Europa” al idioma y la religión en el contexto escolar.

En lo que concierne al idioma, cabe destacar que no hay ninguna norma legislativa que contemple el uso de un lenguaje de instrucción determinado; no obstante, el alemán es el idioma utilizado normalmente. Si bien hay algunas excepciones, como en el caso de ciertas escuelas privadas, escuelas bilingües y, en las escuelas públicas, que ofrecen en ocasiones cursos en lengua materna para los alumnos de origen extranjero – cuyo idioma materno no sea el alemán –. Además, la República Federal de Alemania firmó en 1998 la Carta Europea de las Lenguas Regionales o Minoritarias, que establece:

“Las lenguas minoritarias a efectos de la Carta Europea de las Lenguas Regionales o Minoritarias en la República Federal de Alemania son el danés, el alto sorabo el bajo sorabo, el frisón septentrional y el frisón del Sater, así como la lengua romaní de los Sintis y Roma de nacionalidad alemana; la lengua regional según la Carta en la República Federal de Alemania es el bajo alemán” (BOE núm. 222 del 15 de septiembre del 2001).

Como consecuencia de esto existen, por ejemplo en el estado de Schleswig-Holstein, escuelas alternativas (*Ersatzschulen*) de carácter privado donde las clases son impartidas en danés; a las cuales pueden acudir niños de la minoría danesa (Lohmar y Eckhardt, 2013).

En lo que concierne a la religión, la Ley Fundamental garantiza la libertad de credo y también establece la enseñanza religiosa como parte del currículo de las escuelas públicas; que será impartida de acuerdo a la doctrina religiosa de la comunidad en cuestión (Art. 7.3). El poder de decisión sobre la participación del alumno en las clases de religión recae en los padres; sin embargo, a partir de los doce años de

edad, la decisión tomada por los padres solo será válida si cuenta con el consentimiento del hijo³⁹. A partir de los catorce años de edad, es el propio alumno quien tomará esta decisión; a no ser que la legislación del Estado federado correspondiente estipule lo contrario. Los alumnos exentos de la materia de religión, reciben – en la mayoría de los Estados federados – lecciones de ética, que tienen como objetivo:

“proveer una educación ética básica y hacer posible que el alumno realice juicios razonados y actúe de manera responsable. También tiene en cuenta la diversidad de creencias y visiones del mundo a través del diálogo y el examen de convicciones y tradiciones socialmente relevantes.”
(Lohmar y Eckhardt, 2013).

Prácticamente en la mitad de los Estados federados se ofrecen clases para alumnos de confesión judía, ortodoxa y de otras creencias. Sin embargo, en lo que concierne a la religión islámica, esta no ha podido todavía ser establecida oficialmente en los currículos de las escuelas alemanas. Si bien ciertos aspectos de la religión islámica están siendo impartidos en algunos *Länder*, esto tan solo tiene lugar en el marco de la enseñanza de lengua materna para los alumnos de origen inmigrante (Lohmar y Eckhardt, 2013).

La supervisión de la educación general y la formación profesional recae en el área de responsabilidad de los Ministerios de Educación y Asuntos Culturales de los Estados federados, que representan la máxima autoridad en esta materia. Entre sus labores se encuentran las siguientes:

“Las labores del Ministerios de Educación y Asuntos Culturales de los Estados federados y de las autoridades educativas subordinadas a los mismos incluyen la organización, planificación, gestión y supervisión del sistema educativo en su totalidad. La esfera de influencia de los Estados federados también incluye la regulación detallada de la misión de la escuela y sus objetivos educativos y docentes” (Lohmar y Eckhardt, 2013: 51).

³⁹ Esto viene establecido en la Ley sobre la educación religiosa de los niños (“*Gesetz über die religiöse Kindererziehung – RIF*”).

La KMK divide a los actores e instrumentos de consultación educativa en dos grandes grupos; en lo que respecta al sector educativo primario y secundario, existen organismos de “consulta interna” y “consulta que involucra agentes sociales en general” (Lohmar y Eckhardt, 2013).

El primer grupo incluye la conferencia de los profesores (*Lehrerkonferenz*) – en la cual se toman decisiones sobre temas educativos y de enseñanza –, la conferencia de la escuela (*Schulkonferenz*) – órgano que coordina la cooperación entre la dirección de la escuela, profesores, padres, alumnos y en algunos casos, otros organismos externos que cooperen con la escuela – y, por último, la participación de los alumnos⁴⁰ mediante la elección de representantes de clases o cursos escolares. Por su parte, entre los organismos que incluyen “agentes sociales en general”, se encuentra la “participación de los padres” y otros grupos sociales. La participación de los padres juega un papel fundamental:

“El Estado es fundamentalmente responsable de la escolarización de los niños según el Artículo 7, I párrafo de la Ley Fundamental. No obstante, el derecho del Estado a regular la educación de los niños en la escuela está limitado por el derecho de los padres a educar a sus hijos (...)” (Lohmar y Eckhardt, 2013: 62).

La participación de los padres está regulada de diferentes maneras en los Estados federados; sin embargo, normalmente puede tener lugar a dos niveles: A un nivel inferior, en las clases (*Klassenelternversammlung* o *Klassenpflegschaft*) y a otro más elevado, a nivel de la totalidad de la escuela (*Schulelternbeirat* o *Elternvertretung*).

No obstante, existen más posibilidades:

“En un nivel más alto encontramos consejos regionales de padres a nivel del Estado federado (*Landeselternbeirat*), a veces organizados según los diferentes tipos de escuela. Finalmente, los organismos representantes se

⁴⁰ Los alumnos eligen representantes entre sus compañeros de clase o curso para que velen “por sus intereses de acuerdo con el principio de representación. Los representantes de los alumnos juntos constituyen el Parlamento del alumnado (*Schülerparlament*, también conocido como *Schülerrat* o *Schülerausschuss*). Este órgano elige uno o más alumnos como portavoces de la escuela.” (Lohmar y Eckhardt, 2013: 60).

combinan para crear un único Consejo federal de padres a nivel nacional (*Bundeselternrat*), para así proporcionar un foro informativo para padres de alumnos sobre los desarrollos en materia de política educativa y asesorar a los padres sobre asuntos relacionados con la escuela.” (Lohmar y Eckhardt, 2013: 63).

El sistema educativo alemán se encuentra dividido en cinco secciones: educación para la primera infancia, educación primaria, educación secundaria, educación terciaria y formación continua. (Lohmar y Eckhardt, 2013).



Tabla 5: Estructura del sistema educativo alemán.

Como afirma Kotthoff (2011: 35) podríamos llamar a este sistema, un sistema “multi-central” ya que se trata de un sistema descentralizado en favor de los Estados federados; los cuales – a su vez – administran la educación de una manera centralizada, delegando poca responsabilidad a los municipios.

Todo esto tiene como consecuencia la existencia de diferentes tipos de escuelas en los Estados federados. Por ejemplo, la estructura del sistema escolar en la educación secundaria está compuesta por varios tipos de escuelas que otorgan certificados distintos (los cuales dan acceso a diferentes formaciones): *Hauptschule*, *Realschule*,

Gymnasium y *Gesamtschule*. No obstante, algunos Estados federados han implantado tipos adicionales de escuelas de nivel secundario:

ESTADO FEDERADO	TIPO ADICIONAL DE ESCUELA EN NIVEL SECUNDARIO
Baden-Wurtemberg	Werkrealschule
Baviera	Mittelschule, Wirtschaftsschule
Berlín	Integrierte Sekundarschule
Brandeburgo	Oberschule
Bremen	Sekundarschule, Oberschule
Hamburgo	Haupt- und Realschule, Stadtteilschule
Hesse	Verbundene Haupt- und Realschule, Förderstufe
Mecklemburgo-Pomerania Occidental	Regionale Schule
Baja Sajonia	Zusammengefasste Haupt- und Realschule
Renania-Palatinado	Realschule plus
Sarre	Erweiterte Realschule
Sajonia	Mittelschule
Sajonia-Anhalt	Sekundarschule
Schleswig-Holstein	Gemeinschaftsschule, Regionalschule
Turingia	Regelschule, Gemeinschaftsschule

Tabla 6: Tipos adicionales de escuelas secundarias por Estado federado.

Fuente: KMK, 2012.

Gracias a este esquema de los tipos de escuelas adicionales en secundaria en los diferentes Estados federados alemanes, podemos entender la complejidad de la que habla Brenner (2006) al describir el sistema educativo alemán, que llega a contar en

educación primaria y secundaria con treinta tipos diferentes de escuelas. No obstante, Schulte (2005) ve en esta variedad de centros educativos una ventaja, que residiría en la posibilidad de ver en la práctica la conveniencia y eficacia de ciertos proyectos antes de implantarlos a nivel nacional.

Thränhardt (2012) considera que esta complicada arquitectura del sistema escolar es la causa de la variación de las estadísticas y los estudios entre los diferentes Estados federados, que constatan, por ejemplo, los mejores resultados de los *Länder* del sur de Alemania (como Baviera) en comparación con los del norte del país.

Detengámonos a analizar un poco más de cerca los tres primeros niveles del sistema educativo alemán – educación para la primera infancia, educación primaria y secundaria – que juegan un papel relevante en el caso de estudio que se presenta en este trabajo.

3.4.2. La educación para la primera infancia

La Educación preescolar es responsabilidad del sector de bienestar infantil y juvenil (Lohmar y Eckhardt, 2013). A nivel estatal la responsabilidad sobre este sector recae en el Ministerio Federal de Familia, Tercera Edad, Mujeres y Juventud; mientras que a nivel de los Estados federados son los Ministerios de Juventud y Asuntos Sociales y los Ministerios de Educación y Asuntos Culturales las autoridades competentes. Dado que la escolaridad obligatoria comienza con el sexto año de vida del niño, la asistencia a instituciones preescolares es voluntaria.

En Alemania existen tres diferentes tipos de centros preescolares; el “*Kindergarten*” (jardín de infancia), el “*Schulkindergarten*” y las “*Vorklassen*”. A los seis años de edad, el niño se incorpora a la escuela primaria, siempre y cuando se considere que ha alcanzado la madurez suficiente para acudir a este centro; en caso contrario, deberá asistir al *Schulkindergärten* o a la *Vorklasse* (CREADE, 2006).

La educación para la primera infancia no forma parte del sistema escolar, por lo que está muy poco regulada y no existen planes lectivos ni directrices (Schulte, 2005:156), cabe destacar también su carácter no gratuito.

El Derecho de asistencia a una guardería (SGB VIII, Kinder- und Jugendhilfegesetz, § 24) para niños a partir tres años está vigente en el país desde 1996; y, pese a la no obligatoriedad de la misma, las autoridades recomiendan el uso de estas instituciones:

“Cada niño a partir de los 3 años tiene derecho a una plaza en una guardería o kindergarten. Se debería hacer uso de este derecho ya que en las guarderías (también llamadas “Kita”) los niños encuentran amigos, compañeros de juego y tienen la oportunidad de aprender alemán jugando. Los padres tienen que contribuir con los costos de la atención a los niños en la guardería. La suma a pagar depende de los ingresos. (...) Para poder optar a una plaza de guardería cerca de su casa debería informarse con bastante tiempo de antelación.” (Die Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration, 2005: 212).

Desde el 1 de agosto de 2013 existe también el Derecho de atención a la primera infancia (SGB VIII, Kinder- und Jugendhilfegesetz, §24), que establece el derecho a una promoción temprana de la educación, dirigida a niños a partir del primer año de edad y que será llevada a cabo en centros de atención diurna (*Tageseinrichtung*) o guarderías (*Kindertagespflege*) (BMFSFJ, 2014).

Edelmann (2012) y Leseman (2008) sostienen que la asistencia por parte de niños de familias inmigrantes a instituciones preescolares puede ayudar a reducir sus desventajas en materia de educación; lo que tendría consecuencias positivas tanto para la integración, como para la igualdad. De hecho, a menudo se considera la no asistencia a una institución preescolar como la causa fundamental de la baja competencia en el idioma alemán de los niños de origen inmigrante (Diefenbach, 2007; Heinrich-Böll-Stiftung, 2004); justificando así los peores resultados escolares de este grupo.

Las estadísticas revelan que tanto los niños de familias inmigrantes como de clases sociales bajas, asisten en menor número a instituciones preescolares (Grgic et al., 2010). En el año 2009 el 95% de los niños alemanes de entre 3 y 5 años asistieron a un centro preescolar frente al 85% de los niños de familias inmigrantes. Para el grupo de edades comprendidas entre los 0 y 3 años estos porcentajes son del 25% para los niños alemanes y del 10% para los niños de familias inmigrantes (Grgic et al., 2010). Si tomamos el ejemplo del Estado federado de Renania del Norte-Westfalia, nos encontramos con que el porcentaje de escolarización anticipado (preescolar) de niños de origen extranjero llega a ser incluso un tercio menor que el de los niños alemanes (Ramsauer, 2011).

Probablemente factores como el insuficiente número de plazas en los centros preescolares, la poca información de los padres o las barreras económicas – el coste de la educación preescolar puede ser un factor decisivo – juegan un papel importante a la hora de limitar la entrada de ciertos grupos sociales. Además de esto, en algunos de los países de origen de los inmigrantes no son muy comunes los parvularios y guarderías, por eso se considera que algunas familias tienen que familiarizarse primero con estas organizaciones (Heinrich-Böll-Stiftung, 2004).

Por otra parte, cuando los niños procedentes de familias de clases bajas y con un bajo nivel de educación – muchas de ellas familias inmigrantes – acceden a la educación escolar, suelen participar en actividades de peor calidad (Edelmann, 2012); aspecto que se podría explicar también a través de factores económicos, ya anteriormente mencionados, o una información insuficiente sobre alternativas educativas – ya que se supone que no están todavía integrados en redes sociales, las cuales actúan como sistema de apoyo y de información y a través de las que se produce el intercambio de opiniones y recomendaciones –. (Betz et al., 2011; Ramsauer, 2011).

Neumann y Karakosoglu (2011) sostienen que el momento de entrada en el sistema educativo es determinante para el éxito escolar y la igualdad de oportunidades; lo

que viene a apoyar la posición – presente desde mediados de los años noventa – que insiste en la importancia de la asistencia de los niños de origen inmigrante a instituciones preescolares (Edelmann, 2012), de manera que puedan aprender alemán antes de comenzar en la escuela primaria. Esta postura considera los centros preescolares como una institución que prepara al alumno para su entrada en el sistema escolar obligatorio. Sin embargo, no se debe olvidar que estas instituciones, al no formar parte del sistema educativo obligatorio, no cuentan con personal pedagógico formado para la enseñanza de alemán como segundo idioma; por lo que su influencia en la promoción del idioma podría ser limitada.

3.4.3. La educación primaria

El período de escolarización obligatoria comienza en Alemania con la escuela primaria ("*Grundschule*"), la cual comprende cuatro cursos escolares (salvo en los Estados federados de Berlín y Brandeburgo, donde tiene una duración de seis años).

“El papel de la escuela primaria es guiar al alumno desde unas formas de aprendizaje del nivel preescolar más orientadas hacia el juego a unas formas de aprendizaje escolar más sistemático y además adaptar la forma y el contenido de los programas de enseñanza para ajustarlos a los diferentes requisitos y capacidades de cada alumno (...).

La escuela primaria ve su función como el fomento de niños con diferentes formas y capacidades de aprendizaje, de tal manera que puedan desarrollar una manera de pensar, aprender y trabajar independiente, y proporcionarles la experiencia de relacionarse con otra gente. De esta manera los niños adquieren una base sólida que les ayuda a encontrar su camino y actuar en su ambiente y los prepara para el proceso de aprendizaje en las escuelas secundarias.” (Lohmar y Eckhardt, 2013: 103).

No obstante, no se trata aquí de una escuela “inclusiva”, a la que tienen acceso todos los niños a partir de su sexto año de edad; sino que los alumnos con algún tipo de deficiencia o dificultades de aprendizaje son relegados a escuelas especiales:

“Para las alumnas y los alumnos con necesidades pedagógicas especiales, cuya promoción no pueda ser garantizada de manera adecuada en una

escuela general, hay diferentes tipos de escuelas especiales [*Sonderschulen*] correspondiente a los distintos tipos de discapacidades, en algunos Estados federados son también llamadas escuelas de apoyo [*Förderschulen*], centros de apoyo [*Förderzentren*] o escuelas para discapacitados [*Schulen für Behinderte*].” (KMK, s.f.).

Esto convierte, por ejemplo, a alumnos que no hayan sido capaces de alcanzar los objetivos del grupo durante dos veces consecutivas, en potenciales candidatos para ser transferidos a una escuela de educación especial (Tillmann, 2008):

“Al final de la escuela primaria (para los alumnos de once años) un 4% de todos los niños (cerca de 400.000) en todo el territorio federal se encuentran en una escuela especial para niños con necesidades especiales de aprendizaje [*Lernbehinderte*]. (...) Esta separación viene emparejada desde finales del S. XIX con la finalidad de liberar las escuelas “normales” de los casos especialmente problemáticos y de esta manera aumentar en ellas la eficiencia del aprendizaje.” (Tillmann, 2008: 159-160).

La cuota de alumnos separados de la trayectoria educativa convencional y enviados a una escuela de educación especial, muestra en todos los Estados federados una presencia más elevada de estudiantes de origen extranjero en comparación con el número de estudiantes autóctonos (Gogolin et al., 2003); hecho que suele ser justificado por la falta de un dominio perfecto del idioma alemán (Ramsauer, 2011).

Los alumnos de la escuela primaria son organizados en clases según su edad; y mientras durante los dos primeros cursos escolares la mayor parte de las lecciones son impartidas por un único profesor – “el profesor de la clase” –, a partir del tercer curso va aumentando el número de profesores del alumnado, a través de asignaturas impartidas por responsables de una determinada materia, para ir de este modo preparando a los alumnos para la transición a la escuela secundaria, donde la norma es la presencia de un profesor por asignatura (Lohmar y Eckhardt, 2013).

Los temas tratados en la escuela primaria se centran en la lectura, el aprendizaje y la aritmética (Lohmar y Eckhardt, 2013). La jornada escolar es bastante corta y tiene solo lugar durante la mañana. Por regla general la escuela comienza a las ocho de

la mañana y se extiende hasta las doce del mediodía. Esto se traduce en un total de veinte a treinta horas lectivas (de cuarenta y cinco minutos cada una) por semana (Schulte, 2005).

Debido a la no obligatoriedad de la educación preescolar, se han constatado algunas carencias idiomáticas en los alumnos en el momento de su entrada en la escuela primaria; motivo por el cual se han puesto en marcha diferentes programas preventivos. En el caso del Estado federado de Renania del Norte-Westfalia, el Ministerio de Educación puso en marcha en el año 2007 el programa “Delfín 4”, para examinar el nivel de alemán de los niños dos años antes de su escolarización obligatoria. Los niños que tengan unos conocimientos insuficientes del idioma alemán recibirán clases de apoyo en sus respectivos centros preescolares. Por otra parte, los niños que no hayan participado anteriormente en el test Delfín 4, deberán realizar una prueba de alemán en el momento de su matriculación en la escuela primaria. A partir de este momento, las clases suplementarias de lengua alemana que necesiten los escolares serán impartidas en la escuela primaria (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2010b). Sin embargo, “los niños que hayan recibido clases adicionales de alemán en un parvulario no necesitarán asistir a un curso de alemán suplementario” (Stadt Köln, 2013a).

En general, el alumno debe de asistir a la escuela primaria local; sin embargo, en Renania del Norte-Westfalia desde el curso escolar 2008/2009 prevalece la decisión de los padres a la hora de decidir la escuela primaria en la que matriculará a su hijo, no estando ya obligado a asistir al centro más cercano a su domicilio (Lohmar y Eckhardt, 2013).

En la ciudad de Colonia – perteneciente al Estado federado anteriormente mencionado – el ayuntamiento ha publicado un folleto sobre “Informaciones destinadas a los padres de alumnas y alumnos de las escuelas primarias”⁴¹ en el que recoge los diferentes tipos de escuelas primarias de la ciudad:

⁴¹ Este folleto está disponible en español, así como en otros idiomas.

“Escuelas primarias de educación común: en escuelas primarias de educación común se dan clases y se educa a niños con diferentes religiones de manera conjunta. Solo las clases de religión se imparten por separado.

Escuela primaria confesional: en escuelas primarias confesionales se dan clases y se educa a los niños a base de una religión, por ejemplo protestante o católica.

Escuela concertada y escuela privada: Las escuelas concertadas no son mantenidas por el Estado pero en su mayoría están financiadas con recursos de la Administración Pública. Las escuelas privadas se financian con recursos privados, como por ejemplo una cuota que los padres tienen que pagar o donaciones. En Alemania la mayoría de las escuelas son públicas o concertadas.

Escuela abierta de jornada completa: En las escuelas abiertas de jornada completa los niños están, en general, desde las 8 de la mañana hasta las 4 de la tarde en la escuela. Por la mañana tienen las clases y por la tarde hay ayudas para hacer los deberes y actividades de ayuda al aprendizaje o de refuerzo, como por ejemplo ayudas suplementarias en Lengua.

Enseñar y aprender de forma bilingüe: Actualmente hay en Colonia una escuela primaria con un itinerario germano-francés, una escuela primaria con un itinerario germano-turco y tres escuelas primarias con itinerarios germano-italianos.” (Stadt Köln, 2013a).

La duración de la escuela primaria en Alemania puede parecer muy corta en comparación con los sistemas educativos de otros países. Desde finales de los años cincuenta se han formulado recomendaciones sobre la necesidad de prolongar el sector de educación primaria, aunque estas no han tenido consecuencias.

A lo largo de cuatro cursos escolares, la escuela primaria alemana tiene que hacer frente a dos problemas de transición: el primero es la entrada del alumno en el sistema educativo obligatorio, y el segundo es su distribución – a través de una selección – en los distintos modelos de escuelas de educación secundaria (Schulteis, 2012).

“El progreso educativo es normalmente examinado a través de un seguimiento constante de los procesos de aprendizaje y del uso de controles escritos. En el primer y segundo curso el foco recae en la

observación directa de los alumnos. En el tercer curso, los alumnos comienzan a familiarizarse con exámenes escritos en ciertas asignaturas.” (Lohmar y Eckhardt, 2013: 109).

La escuela primaria se convierte durante el cuarto curso escolar en un lugar de estrés y crea una situación para la cual “ni los padres ni los alumnos están suficientemente preparados” (Brenner, 2006:39); ya que a su término los alumnos serán distribuidos en los diferentes tipos de escuelas secundarias, atendiendo a sus necesidades y capacidades. Este sistema supone una cierta desventaja para los alumnos que se desarrollen un poco más tarde, puesto que serán enviados a una modalidad de escuela que no es quizás la adecuada para ellos y su potencial no será aprovechado de una manera óptima (Schulte, 2005; Sievers, 2012). El sistema educativo alemán cuenta con dos mecanismos para tratar con los escolares que no alcancen el rendimiento esperado durante la escuela primaria; los cuales serán bien enviados a escuelas especiales o deberán repetir un curso (Tillman, 2008).

En lo que concierne al paso de los niños de familias inmigrantes por la escuela primaria, este parece durar de promedio más tiempo que para los niños alemanes, siendo más elevadas sus posibilidades de repetir algún curso: Durante los tres primeros años escolares el riesgo de repetir un curso es cuatro veces mayor para alumnos de origen inmigrante que para los autóctonos (Ramsauer, 2011; Leyendecker, 2012; Tillmann, 2008).

3.4.4. La transición a la educación secundaria

El sistema de educación secundaria se caracteriza por su división en diferentes itinerarios educativos, que otorgan distintos certificados y condicionan la trayectoria del alumno, encaminándole a un centro más académico o a uno de formación profesional.

Con la selección de los alumnos y su distribución en los diferentes tipos de escuelas secundarias se persigue una homogeneización de las aulas; objetivo que ha sido

alcanzado, pues comparaciones internacionales muestran la escuela secundaria alemana como la más homogénea (Tillmann, 2008).

De esta manera, los alumnos son separados y organizados en los tres tipos de escuelas secundarias: *Gymnasium*, *Hauptschule* y *Realschule* – en algunos Estados federados existe además una “*Gesamtschule*”, que integra los tres tipos de escuelas anteriores –. Este proceso se inicia con la entrega por parte del profesor de primaria, junto con las notas del cuarto curso, de una recomendación sobre qué tipo de escuela secundaria es adecuada para el alumno. En algunos Estados federados esta recomendación es vinculante y en otros no. En el caso de Renania del Norte Westfalia, el municipio de Colonia nos explica el proceso de “recomendación para la escuela secundaria” en el folleto “Informaciones para los padres de alumnas y alumnos de escuelas primarias” de la siguiente manera:

“En Alemania hay diferentes tipos de escuelas secundarias: escuelas secundarias de educación básicas (Hauptschulen) y medias (Realschulen) así como institutos de bachillerato (Gymnasien) y escuelas integradas (Gesamtschulen). Los maestros de la escuela primaria recomiendan en el boletín intermedio de cuarto curso uno de los tipos escolares para su hijo. En el caso de que no estén de acuerdo con la recomendación, los padres deben dirigirse en horario de citas de la escuela secundaria deseada para poder inscribir a su niño a unas clases de prueba (de una duración de tres días, en alemán *Prognoseunterricht*) en la Oficina de Educación (Schulamt). Estas clases se imparten por un maestro de la escuela primaria y un profesor de la escuela secundaria bajo la dirección de un funcionario de la Supervisión Escolar de la Oficina de Educación.

Si el funcionario de la Supervisión Escolar y los representantes de las escuelas no opinan por unanimidad tras las pruebas que el modelo escolar deseado es el idóneo, entonces el niño tiene que ir a la escuela recomendada” (Stadt Köln, 2013b).

El tipo de escuela adjudicado es muy importante porque, aunque en muchos Estados federados los dos primeros años son llamados de orientación – durante los cuales se puede revisar todavía la recomendación sobre el tipo de centro –, la movilidad entre los diferentes modelos de escuelas secundarias es limitada y funciona solo “hacia

abajo”; por ejemplo, “de un *Gymnasium* a una *Realschule* o *Hauptschule*” (Kotthoff, 2011:39). Esta movilidad hacia abajo de alumnos que no son capaces de alcanzar unos determinados rendimientos, conduce a la concentración de estos en escuelas de bajo rendimiento, como la *Hauptschule* (Kotthoff, 2011).

3.4.5. La educación secundaria

La educación secundaria se encuentra dividida en dos niveles: la educación secundaria inferior (*Sekundarstufe I*) y la educación secundaria superior (*Sekundarstufe II*). La función de los cursos de la educación secundaria inferior es “preparar al alumno para los cursos de educación del nivel de educación secundaria superior, necesario para el acceso a la formación profesional o a la universidad” y se basa en “el principio de la educación general básica, la especialización individual y el estímulo de los alumnos de acuerdo con sus habilidades” (Lohmar y Eckhardt, 2013: 113).

En algunos Estados federados se entra directamente en la escuela secundaria I después de terminar la escuela primaria; sin embargo, en otros *Länder* existe una fase de orientación, que dura dos años (excepto para el *Gymnasium*). Esta compleja organización de la educación secundaria, a través de diferentes caminos (Kotthoff, 2011) es para Brenner un claro indicio de que el problema se encuentra “precisamente en la escuela primaria” (Brenner, 2006:39).

A continuación se presentarán los diferentes tipos de escuelas de educación secundaria.

3.4.5.1. La Hauptschule

“La *Hauptschule* proporciona una educación general básica (...) y normalmente se extiende entre el quinto y el noveno curso escolar” (Lohmar y Eckhardt, 2013: 117).

Al término de la misma, el alumno puede acceder a la formación profesional (Brenner, 2006: Schulte, 2005).

La *Hauptschule*, creada como resultado del Acuerdo de Hamburgo – firmado por la KMK en 1964 –, vino a reemplazar a la “*Volksschule* superior”, que era el tipo de escuela con mayor número de alumnado, especialmente de las clases sociales más bajas. Con la *Hauptschule* se perseguía crear el tercer pilar principal de la escuela secundaria, una escuela tan importante como los otros dos tipos ya existentes. Sin embargo, el resultado fue distinto; ya que el número de alumnos matriculados en la *Hauptschule* no ha dejado de disminuir. Desde principios de los años sesenta hasta mediados de los noventa, el número de alumnos del *Gymnasium* – que da acceso a la formación universitaria – casi se ha triplicado, mientras que el número de alumnos de la *Hauptschule* se ha reducido a la mitad (Schulte, 2005). Por ejemplo, mientras que a la *Volksschule* superior asistían entre el 70 y el 80% de los jóvenes de 13 años en los años cincuenta, este porcentaje para la *Hauptschule* en el año 2009 era tan solo del 17% (Kotthoff, 2011).

No solo el número de alumnos ha ido disminuyendo, sino que se ha constatado también una reducción en la calidad de la *Hauptschule*, debido al agrupamiento en ella de los alumnos de más bajo rendimiento escolar (Brenner, 2006). Esto ha llevado a que hoy en día la *Hauptschule* sea conocida habitualmente como la escuela “de los restos” (“*Restschule*”), ya que aquí terminan los alumnos que no son capaces de acceder a los otros tipos de escuela secundaria, y esto es algo que la mayoría de las familias intenta evitar. De esta manera, la *Hauptschule* se ha ido convirtiendo cada vez más en un lugar para el “alumnado con problemas”, para niños de familias de bajas clases sociales o para niños de origen no alemán (Schulte, 2005). De hecho, la mayoría de los alumnos de la *Hauptschule* provienen de familias de origen inmigrante (Berner y Przygoda, 2012).

Estos aspectos parecen augurar pocas probabilidades de supervivencia a la *Hauptschule*. Dada la disminución continua del alumnado y la preferencia del mercado laboral por certificados más prestigiosos (como los otorgados por la

Realschule o el *Gymnasium*) el cierre de la *Hauptschule* es solo una cuestión de tiempo (Kotthoff y Pereyra, 2009).

3.4.5.2. La *Realschule*

La *Realschule* proporciona a los escolares una “educación general más extensa” (Lohmar y Eckhardt, 2013) y normalmente se extiende desde el quinto hasta el décimo curso escolar. Como indica su nombre está orientada a las necesidades prácticas, “reales” y el certificado otorgado por la misma ofrece al alumno la opción de continuar su trayectoria educativa a través de la formación profesional o decantarse por una escuela que, con la obtención de un bachillerato especializado, lo cualifique para el acceso a la enseñanza universitaria.

Esta escuela fue creada como un tipo de escuela “intermedia” y se encuentra entre el *Gymnasium* y la *Hauptschule*. Su currículo es bastante parecido al de la *Hauptschule*, pero ofrece además de una formación general más amplia, un segundo idioma opcional.

Al término de la *Realschule* los alumnos pueden acceder a la segunda fase superior del *Gymnasium* o a otros tipos de formación profesional secundaria (como la “*Fachoberschule*”), que a su vez dan acceso a colegios técnicos y otras instituciones de formación superior. Aproximadamente un tercio de los graduados en la *Realschule* continúan sus estudios en el sector secundario superior (Kotthoff, 2011).

3.4.5.3. El *Gymnasium*

El *Gymnasium* proporciona a los escolares una “educación general intensiva” (Lohmar y Eckhardt, 2013: 118), al término del cual se obtiene el bachillerato, que da acceso directo a la universidad. En el *Gymnasium* se incluyen los cursos de educación secundaria I (general) y secundaria II (superior); comprendiendo desde el quinto curso hasta decimotercero o duodécimo – según el Estado federado – (Lohmar

y Eckhardt). El primer período, la educación secundaria I, abarca del quinto al noveno o décimo curso; comprendiendo la educación secundaria II los cursos restantes.

El *Gymnasium* es el tipo de escuela secundaria más visitada y el preferido de las clases medias y altas que aspiran a conseguir el título de bachillerato (Brenner, 2006). La gran popularidad del *Gymnasium* se debe a que es el camino “más directo para la educación universitaria, además de ofrecer más posibilidades de conseguir mejores puestos en el mercado laboral” (Kotthof, 2011:41).

A continuación se presenta a modo de ejemplo, la transición del alumnado colonense en el curso 2010-11 – según sexo y nacionalidad (extranjeros vs. alemanes) – de la escuela primaria a los distintos centros de educación secundaria

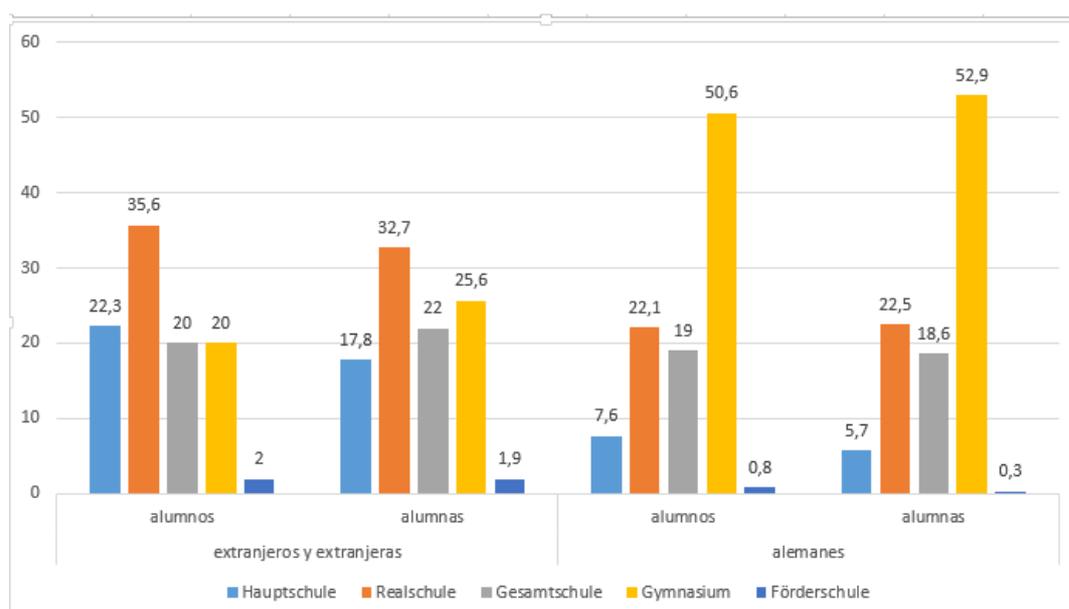


Tabla 7: Transición en Colonia de la escuela primaria a la escuela secundaria. Curso escolar 2010/11.

Fuente: Berner y Przygoda, 2012.

En la gráfica se puede ver como el porcentaje de alumnos alemanes que acceden a un *Gymnasium* (50-52%) es mucho mayor que el de alumnos extranjeros (20-25%).

En el caso de considerar la población de origen inmigrante, esta diferencia se acentuaría todavía más.

Debido a la reestructuración de la enseñanza universitaria, con la creación de nuevos grados y másteres, se estudia la reducción de la duración del *Gymnasium* a ocho años, que supondría uno de los “principales instrumentos para reducir la duración de la escolarización en Alemania, todavía considerada muy larga a nivel de las comparaciones internacionales” (Kotthoff y Pereyra, 2009: 10).

3.4.5.4. La *Gesamtschule*

El cuarto tipo de escuela de educación secundaria, la *Gesamtschule*, fue creada originalmente para intentar reemplazar la rígida separación vertical del sistema escolar en tres tipos de centros; agregando un modelo que incluiría a todos los alumnos en una escuela.

Inicialmente fue introducida como un experimento educacional en la Alemania occidental a mediados de los años sesenta (Deutscher Bildungsrat, 1969). Al final de su período de prueba, la Conferencia de Ministros de Cultura declaró el reconocimiento de los certificados de la *Gesamtschule*, lo que significó la aceptación de este tipo de escuela como un centro oficial de educación secundaria.

Al término de la educación secundaria I o inferior el alumno recibe un certificado que le dará acceso a la educación secundaria superior, que incluye la educación superior general y la formación profesional, y se sitúan dentro de la educación posobligatoria.

En el siguiente esquema se presenta el sistema educativo alemán a través de sus diferentes niveles educativos y escuelas, indicando los itinerarios que un alumno puede seguir al término de la educación primaria.

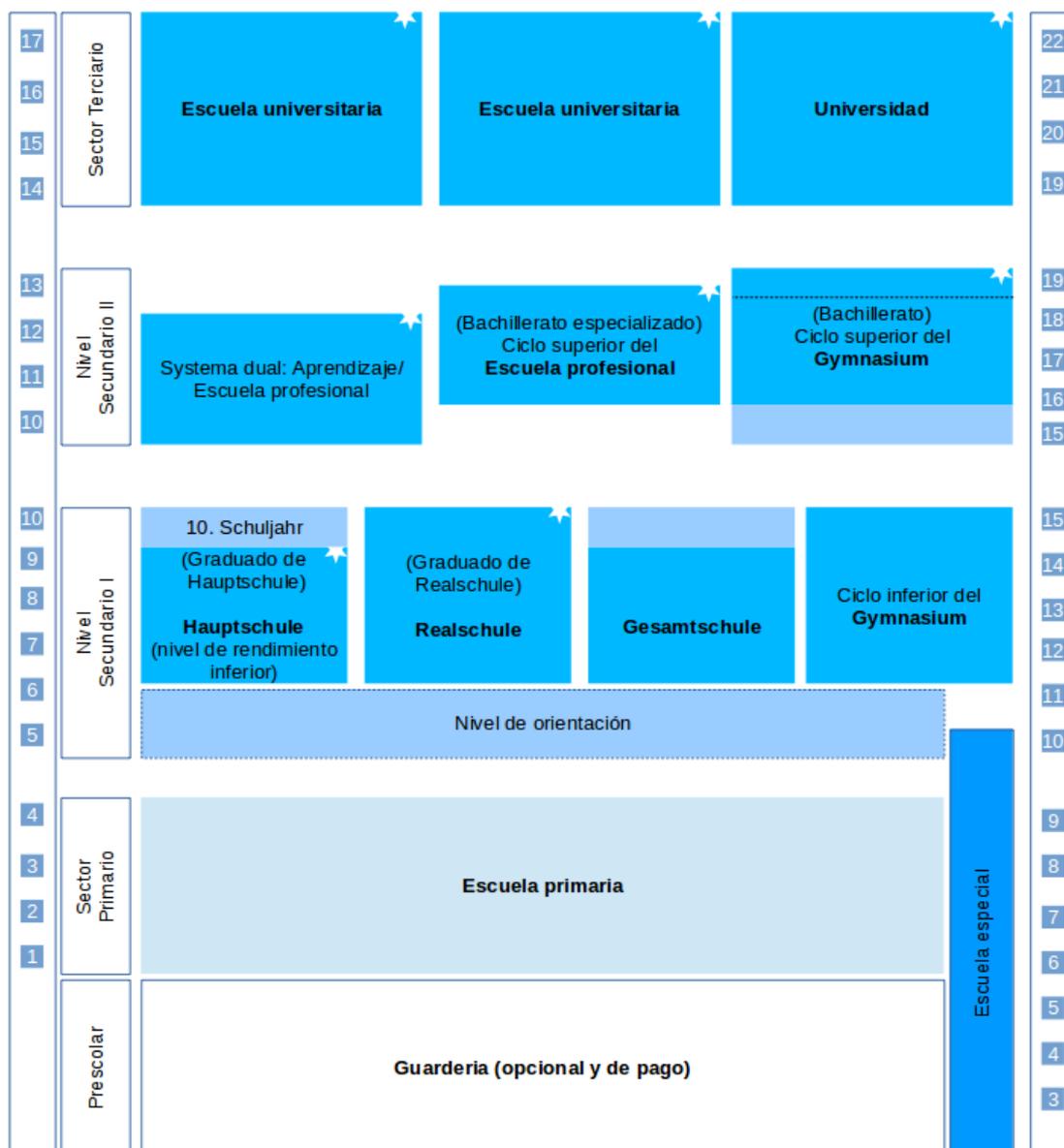


Tabla 7: Sistema educativo alemán.

Fuente: Lohmar y Eckhardt, 2013.

3.4.5.5. Factores selectivos en la transición educativa al sector secundario

En el sistema educativo alemán, el origen social y étnico del alumno tiene una considerable influencia en su éxito o fracaso educativo (BAMF, 2010; Steinbach, 2006); advirtiéndose grandes disparidades entre alumnos sin y con origen inmigrante (BMBF, 2012; Herwartz-Emden, 2005) en lo que concierne tanto a la participación como a sus logros educativos.

Debido a la selección del alumnado según su rendimiento, al final de la escuela primaria tan solo un 80% de los alumnos que comenzaron juntos la escuela, siguen en el mismo grupo. La gran parte del 20% restante la constituyen niños de clases sociales bajas y, sobre todo, de familias de inmigrantes (Tillmann, 2008).

Las diferencias entre los escolares con y sin origen extranjero, patentes ya en la escuela primaria, se irán acentuando a lo largo del nivel secundario (BAMF, 2010); hecho que trae aparejada la obtención de títulos escolares de “menor calidad⁴²” por parte de alumnos de origen inmigrante:

“Niños de origen inmigrante tienen más dificultades para acceder a niveles educativos más altos y para permanecer allí, en consecuencia, su cuota en estudiantes de bachillerato y participación en estudios es más baja: 23 por ciento de los escolares extranjeros asistieron en el curso escolar 2007/2008 a un instituto (alemanes: 46 por cien).” (BAMF, 2010: 17).

Tillmann sostiene que la separación en diferentes trayectorias educativas no se lleva solamente a cabo atendiendo al rendimiento escolar, sino que también influyen otros factores “extraoficiales”, como el origen social del alumno (Tillmann, 2008; Schultheis, 2012). Por ejemplo, solo el 12% de los hijos de obreros van a un *Gymnasium* frente al 70% de los hijos de los funcionarios. Para los alumnos de origen inmigrante las expectativas son todavía peores: el 50% de ellos van a una *Hauptschule* y tan solo el 9% a un *Gymnasium*.

Baumert et al. (2010) analizan la influencia de diferentes factores, primarios y secundarios, en la transición a la educación secundaria. El influjo que otorgan a cada uno de estos factores puede verse en el esquema siguiente, que muestra la importancia del origen social.

⁴² Por “menor calidad” se entiende títulos educativos otorgados por instituciones escolares consideradas de menor rango. Véase el apartado sobre los diferentes tipos de escuelas secundarias en Alemania.

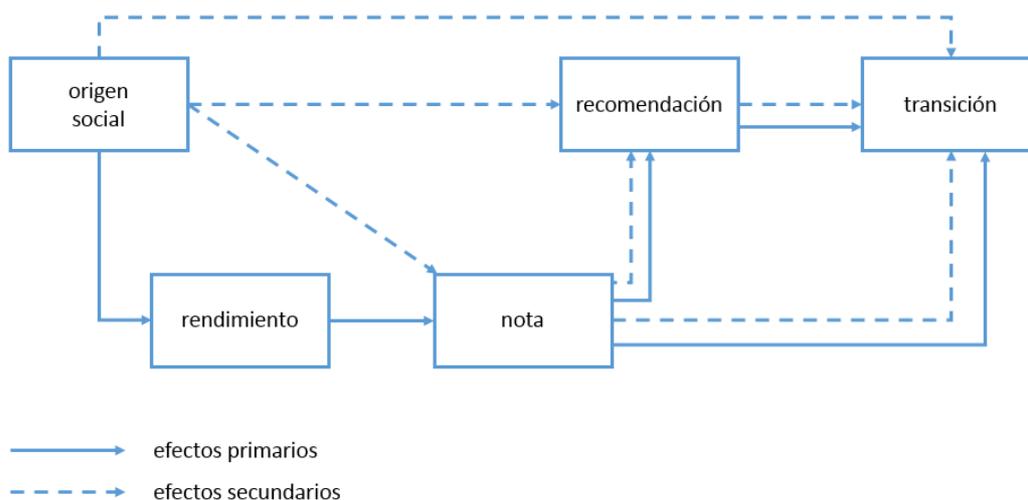


Tabla 8: Factores primarios y secundarios que influyen en la transición a la educación secundaria, según Baumert et al. (2010).

La selección continua en aras de una mayor homogeneidad, tiene consecuencias negativas en los grupos de rendimiento más bajo. Los escolares con bajo rendimiento escolar serán enviados a una *Hauptschule* o a escuelas especiales; en las que se encuentran en gran número los alumnos de origen inmigrante. Entre los argumentos utilizados para justificar esto, se citan a menudo los lingüísticos: los conocimientos de lengua alemana de este grupo son considerados como insuficientes (Ramsauer, 2011), lo que provoca que, incluso cuando el alumno ha obtenido buenas notas, lo deriven a estos otros tipos de escuela, pese a que en ellas no se promueva especialmente la mejora de los conocimientos idiomáticos (Diefenbach, 2007).

Steinbach (2006) afirma que la desigualdad entre alumnos con y sin origen inmigrante no afecta únicamente al tipo de certificado obtenido, sino también a las notas, que suelen ser más bajas para los alumnos de origen extranjero. En lo que respecta a la tasa de abandono escolar, también se constata una diferencia, siendo esta mayor para los alumnos de origen inmigrante. El porcentaje de población sin un certificado escolar básico en el año 2009 alcanzaba solo al 2% de los alemanes, siendo un 14% más alto para las personas de origen inmigrante (Rühl y Gostomski, 2012). Todos

estos factores, sitúan a los niños y jóvenes inmigrantes en una situación de desventaja de cara a su futuro laboral (Heinrich-Böll-Stiftung, 2004).

“Los éxitos educativos abren las oportunidades de participación en otros sectores de la sociedad, sobre todo en el mercado laboral. A la inversa, déficits en integración en el ámbito educativo tienen consecuencias individuales, sociales y económicas.” (BAMF: 2010: 17).

En esta misma dirección, Tillmann (2008: 168) afirma que:

“Cuanto mejor sea el certificado de estudios académicos o de formación profesional, el peligro de ser desempleado será menor. Sin un certificado escolar se tienen menos posibilidades de conseguir un puesto de aprendiz, y sin un título de formación profesional se es, muy a menudo, desempleado.”

En lo que concierne al grupo de jóvenes de origen inmigrante esto se traduce en una baja representación en las universidades – en comparación con el alumnado autóctono – una mayor dificultad para conseguir un puesto de aprendizaje en el marco de los programas de formación profesional (Ramsauer, 2011) y, finalmente, la ocupación en puestos de trabajo peor cualificados (Rühl y Gostomski, 2012). A este respecto, Muñoz Sedano sostiene:

“Hasta el momento, la escuela, más que una vía de promoción para la segunda generación de emigrantes, consiste en una vía de confirmación del bajo nivel socioprofesional de la primera generación y a pesar de tener una escolarización completa en los países de acogida en que se ha nacido, la segunda generación ocupa aún la misma categoría socioprofesional que sus padres.” (1998: 109).

Este enfoque basado en la “herencia de la desventaja” es también compartido por Tillmann, que culpa al sistema educativo alemán de instruir “a los niños de clases sociales bajas en certificados escolares bajos [de peor calidad], contribuyendo a una herencia de la desventaja para toda la vida” (2008: 168). No obstante, y como afirma Franzé, es “evidente que en las experiencias educativas de las minorías y en sus

trayectorias educativas y laborales, actúan factores que no crea la escuela, pero que son “aumentados” por ella en la medida de su desconocimiento” (2008: 128).

Otro elemento que puede tener relevancia es la concentración de alumnos extranjeros en determinados centros educativos. Un estudio llevado a cabo en la región de Renania del Norte-Westfalia sobre segregación espacial, llegó a la conclusión de que la mayoría de los extranjeros viven a menudo junto a familias alemanas de clase baja – en edificios sociales o no renovados – en barrios obreros u otros de los que la población autóctona se ha ido apartando (Geißler, 2008). Los niños y jóvenes que crecen en estos barrios pobres carecen de lugares para desarrollar su aprendizaje e incentivar su desarrollo (Mack, 2008). Mack sostiene que generalmente no tienen la posibilidad de asistir a ninguna escuela que facilite una formación que dé posteriormente acceso a la universidad; de tal manera que se produce una perpetuación de la exclusión. Un factor que agrava esta situación es la dependencia más frecuente de familias extranjeras de las ayudas públicas, siendo su cuota de ayuda social, de 8,7%, casi tres veces más alta que para la población autóctona (Destatis, 2006).

Diefenbach, Becker y Lauterbach analizan diferentes factores que pueden influir en la situación de desventaja educativa de determinados grupos de alumnos, los cuales se podrían agrupar en tres niveles: micro, macro (Diefenbach, 2007) y meso (Becker y Lauterbach, 2007).

Las condiciones macro son las que se sitúan a nivel de la sociedad, del sistema escolar y de los tipos de escuela; como por ejemplo, los reglamentos de instituciones o los estereotipos sociales. Un posible factor de riesgo para los alumnos escolares de familias inmigrantes es el llamado por Gomolla y Radtke (2000; 2002) “discriminación institucional”. Estos autores llegaron a la conclusión de que el éxito

en la escuela no solo depende del rendimiento de los escolares y citan algunos de los argumentos revisados anteriormente; como el déficit lingüístico o la “otredad”⁴³

En el nivel micro se hallan las características de los alumnos, los padres y los profesores. Lesemann (2008) sitúa aquí factores como la pobreza, la clase social baja, las tradiciones religiosas o la ya comentada “herencia de la desventaja”. Las malas notas obtenidas en las escuelas por los alumnos de familias inmigrantes se consideran el resultado de su bajo equipamiento de capital humano – entre otras cosas –. También pueden influir la formación de los padres y el salario familiar, factores que tienen que ver con el tiempo y la atención que se puede dedicar al apoyo escolar, y con la inversión en educación (Diefenbach, 2007; Schultheis, 2012). El concepto de capital juega un papel importante, debido a que un camino académico más largo implica también gastos adicionales (Kristen y Dollmann, 2012).

Por último, el nivel meso enmarca las condiciones del contexto, como las características de la escuela, la clase o del vecindario (Kristen y Dollmann, 2012). La calidad y la oferta estructural de un centro educativo varía considerablemente en las diferentes regiones y, a veces incluso dentro de una misma localidad (Brenner, 2006). Dado que el alumno, por norma general, visitará una escuela cercana a su domicilio, estos factores podrían influir en su trayectoria educativa.

La selección de alumnos y su distribución en las diferentes modalidades de escuelas secundarias sigue provocando muchos debates sobre su idoneidad. Ursula Neumann y Yasemin Karakosoglu (2011) defienden que es necesario evitar esta selección tan temprana, ya que la fijación de un determinado tipo de escuela, sobre todo en el caso de la *Hauptschule*, crea un espacio para la producción de estereotipos negativos y determinadas expectativas, que repercuten negativamente sobre todo en niños y jóvenes de familias inmigrantes.

⁴³ Los inmigrantes y sus hijos o nietos (segunda y tercera generación) son todavía vistos por los profesores como culturalmente “otros”. Con la insistencia en la cultura o nacionalidad se crea una distancia y se despierta una sensación, en la que dos o más culturas homogéneas se sitúan contrapuestas, una frente a la otra (“los alemanes”, “los turcos”, etc.) (Sievers, 2012). Aquí se cae en el dualismo “propio” y “extranjero”: domina la idea de que “solo existe la propia cultura alemana y la otra, la extranjera” (Brenner, 2006:139).

3.5. Integración y educación

El término “integración” se utiliza actualmente de manera constante en los discursos sobre la inmigración y especialmente al “hablar de inmigrantes en las escuelas” (Hernández Sánchez, 2009: 5). Aproximadamente un cuarto de los 16,5 millones de personas de origen extranjero en Alemania tienen menos de 25 años (Destatis, 2014), una edad relevante en lo que concierne a la educación (BAMF, 2010). El inicio del proceso de integración a una edad temprana es considerado un aspecto clave para el éxito del mismo (BAMF, 2010; 2012). El discurso oficial sobre la integración a través de la educación, hace especial hincapié en las consecuencias que tendrá para el futuro una integración fallida; que dificultará el acceso en edad adulta a ciertos sectores sociales (BAMF, 2010).

La heterogeneidad “es un gran reto para el sistema educativo y la tarea de la integración a través de educación” (BAMF, 2010: 78). Una especial dificultad surge del hecho de que la diversidad cultural, lingüística y religiosa se va “reflejando poco a poco en los currícula, libros de texto, prácticas pedagógicas, colaboración con los padres, así como en la formación y reclutamiento del personal pedagógico” (BAMF, 2010: 79). La gestión de la heterogeneidad, es vista por la KMK y las organizaciones de personas de origen inmigrante como un cometido urgente, dejando constancia de esto en la Declaración conjunta⁴⁴ realizada en Berlín en el año 2007. Las instituciones educativas se enfrentan así a una doble tarea: “reproducir las estructuras y rutinas específicas de una nación; y por otra parte, reconocer y relacionarse con diferencias culturales y desigualdades socioculturales en el día a día” (Baumann, 2004: 1). Esta doble tarea es difícil de realizar, debido a que la escuela se caracteriza por una fuerte homogeneidad (Del Olmo y Hernández, 2004; García Castaño y Rubio Gómez, 2011), que transforma la diversidad en imperceptible.

“La educación supervisada por el estado ha sido reconocida ya hace tiempo como un mecanismo esencial a través del cual las naciones estado

⁴⁴ *“Integration als Chance – gemeinsam für mehr Chancengerechtigkeit”. Gemeinsame Erklärung der Kultusministerkonferenz und der Organisationen von Menschen mit Migrationshintergrund.*

convierten niños en ciudadanos o individuos, en personas políticas y esto tiene unos efectos fundamentales sobre la persona enculturizada así en una nueva identidad civil y/o cívica.” (Baumann, 2004: 2).

Siguiendo a Díaz de Rada (1996: 16) la “institución escolar reconoce la particularidad de ciertos colectivos, pero sólo [sic] a costa de considerarlos como agregados de individuos, o como desviaciones del modelo general de sociedad”. Más aún, y como mencionan García Castaño y Rubio Gómez, la diversidad en la escuela suele traer aparejada una primera “adscripción de estos “nuevos escolares” al grupo de aquellos que necesitan algún tipo de compensación educativa, todo ello basándose de manera implícita en la teoría del déficit.” (García Castaño y Rubio Gómez, 2011: 45). En el caso alemán, esto significaría en ocasiones el traslado del alumno de un centro de enseñanza de educación primaria o secundaria a una “*Förderschule*” (escuela de educación especial).

En el ámbito escolar se suele dar una importancia clave a los “rasgos socioculturales de los entornos primarios de la familia”, como factores “decisivos en las oportunidades educativas y de integración socio-escolar del alumnado, no sólo [sic] del de origen inmigrante / extranjero, sino también del autóctono” (Franzé, 2008: 118):

“Pero si estas condiciones amenazan a los niños y niñas procedentes de los sectores “desfavorecidos” en general, cuando de los menores de origen inmigrante se trata, las pautas culturales agregan un plus diferencial: los usos lingüísticos, la valoración de la educación, las expectativas hacia los hijos y otros valores y pautas de comportamiento o socialización familiar religiosas, disciplinarias, papeles de género, etc. que se atribuyen al origen son percibidos como factores específicos de las familias inmigrantes” (Franzé, 2008: 118).

En el camino hacia el logro de una integración educativa y éxito escolar, se suele considerar la colaboración de la familia y el entorno social del alumno como un aspecto importante (García Castaño et al., 2007; Franzé, 2008). No se debe sin embargo olvidar que la relación entre la familia y la escuela se caracteriza, en primer

lugar, por una relación de poder asimétrica (Garreta Bochaca, 2008), en la que la escuela ocupa un lugar privilegiado. La contribución de la familia al éxito académico del alumno es un tema muy analizado en los últimos años. Mientras Ramsauer (2011) y Thränhardt y Weiss (2012) destacan la gran importancia que tiene para el éxito escolar del alumno; hay también otros casos en los que se culpabiliza a la familia del fracaso escolar; considerando la “cultura de origen” como una “categoría explicativa de actitudes y comportamientos de los progenitores y de las facilidades o dificultades de integración de los menores” (Franzé, 2008: 119). Las familias suelen ser vistas de la siguiente manera:

“El retrato de las familias – de algunos “colectivos” – suele atribuirles un apego excesivo a los “valores tradicionales” y un extremado celo en su preservación. Estas actitudes se encontrarán, según estas atribuciones, relacionadas con los conflictos relativos a la identidad, el “choque cultural” y/o la “falta de referentes” que amenazarán a su descendencia.

Pero no puede obviarse, además, que estas representaciones arrojan sobre la familia inmigrante, pobre, la imagen de debilidad y limitación para “orientar” y “guiar” a sus hijos (...).” (Franzé, 2008: 119).

Franzé afirma que estas formas de visión recuerdan el “modelo de privación cultural”, que se basa en “una imagen culturalmente depravada de las familias (de las minorías y de otros grupos sociales subalternos), a los que se presenta como “sistemas deficitarios.” (Franzé, 2008: 122).

Estudios realizados sobre la relación entre familia y escuela, muestran tres tendencias, relacionadas con “el despliegue de las identidades étnicas” (García Castaño et al., 2007: 198):

“Algunos estudios están mostrando que las prácticas monoculturales e inflexibles dentro del contexto escolar son consideradas amenazas para las identidades étnicas y, junto a ello, otros trabajos manifiestan las dificultades y los conflictos en la construcción de las identidades de los adolescentes migrantes cuando éstos se encuentran “atrapados” entre los valores familiares – que en algunas ocasiones tildan de tradicionales – y los de la escuela – con los que no se identifican, al percibirse como

rechazados en ella –. A estas dos opciones se añaden los discursos de algunos maestros y maestras que defienden que supone una rémora para la integración de los “nuevos escolares” que éstos se mantengan apegados a sus tradiciones, costumbres y, sobre todo, a sus lenguas maternas.” (García Castaño et al., 2007: 198).

Una investigación realizada en Madrid sobre los factores que, según el profesorado intervienen en el rendimiento escolar, concluyó que

“el dominio del idioma (oral o escrito) es el factor señalado por un número importante de profesores, después de los referidos a la “motivación” e “implicación de los padres”, como más influyentes en el rendimiento académico del alumnado extranjero / inmigrante” (Franzé, 2008: 115).

De acuerdo con Franzé (2008), desde el punto de vista del profesorado, los factores más relevantes para el rendimiento escolar son factores externos “que no dependen tanto de su intervención socioeducativa” (2008: 114).

El discurso oficial en Alemania aboga por una cooperación con las familias, remarcando que la integración a través de la educación no se limita al ámbito curricular y es un proceso que atañe al conjunto de la sociedad (BAMF, 2010):

„La promoción de la integración significa sobre todo lo siguiente: establecer la equidad en el ámbito educativo, suprimir las desventajas educativas y asegurar una transición educativa exitosa. A esta tarea se dedican numerosos actores a nivel nacional, regional y municipal, a través de diferentes ofertas dirigidas a niños, jóvenes, adultos, padres y profesionales pedagógicos.” (BAMF, 2010: 78).

El BAMF apuesta por apoyarse en los padres para promover una educación sostenible, proporcionándoles una extensa información sobre el sistema educativo alemán, para que puedan contribuir al éxito educativo. Destaca además, explícitamente, el papel de la madre en este proceso, a quien supone una gran importancia en el éxito educativo de la próxima generación (BAMF, 2010). De hecho, uno de los temas prioritarios del programa de integración nacional alemán, dentro del

ámbito de “integración y educación”, es la colaboración con los padres de origen inmigrante y el reclutamiento de personal de origen extranjero (BAMF, 2010: 79).

Junto con la colaboración de los padres, el idioma es considerado como un aspecto fundamental en la integración en general, y educativa en particular (BAMF, 2010; Die Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration, 2007):

“La condición más importante para mejorar la educación, elemento clave para la integración social, cultural y económica, es el dominio del idioma alemán” (BAMF, 2010: 164). De esta manera, las ofertas para el aprendizaje del alemán constituyen la médula de los programas para la promoción de la integración tanto a nivel federal, como de los Estados federados. La lengua materna, distinta del alemán, es también incluida en el programa de integración y considerada como un importante recurso para algunos sectores del mercado laboral (BAMF, 2010). Sin embargo, la relevancia de la lengua materna en el mercado laboral, depende del dominio de la misma; y, en este aspecto, el BAMF resalta que los conocimientos del idioma de origen transmitidos por las familias no equivalen en numerosas ocasiones a los estándares idiomáticos del país de origen (BAMF, 2010).

Los alumnos de origen inmigrante son considerados como un grupo y para ellos son diseñados una serie de programas de intervención. Esta búsqueda de homogeneidad es característica de la institución escolar:

“Las leyes los agrupan por su edad de nacimiento, tratando de conseguir la mayor homogeneidad posible con respecto a su proceso de desarrollo físico y mental. Hace algunos años además los grupos (e incluso los colegios) se separaban por sexo. (...) Todos estos criterios están buscando homogeneidad en el grupo, una homogeneidad que permita pensar que cada alumno es igual que el resto del grupo y que, por lo tanto, un profesor se puede dirigir a una clase como si se tratara de una suma de iguales, a los que se suponen los mismos mecanismos para aprender; de esta forma se construye la ficción de la transmisión del conocimiento de uno a varios.” (Del Olmo y Hernández, 2004: 6).

En ocasiones la diversidad e interculturalidad tiende a ser percibida de manera selectiva. García Castaño y Granados Martínez advierten de esto para el caso de España:

“La emigración adulta procedente del centro de Europa y de países del llamado Primer Mundo no ha suscitado estrategias interculturales que procuren su adaptación a la realidad española; más bien parece apreciarse el proceso inverso. Sectores importantes de la esfera económica del país han desarrollado estrategias de adaptación y de acomodación a las costumbres de aquéllos (...)” (García Castaño y Granados Martínez, 2002: 70).

Los autores señalan que para casos de alumnos procedentes del “Primer Mundo” no se han desarrollado en las escuelas programas de mediación intercultural o de cualquier tipo de atención a la diversidad; los cuales, se implantan cuando aparecen alumnos procedentes de países del Tercer Mundo, portadores de culturas más alejadas y asociadas a la “marginación y pobreza”, para que se integren “en la sociedad española olvidándose lo más rápidamente posible de su cultura” (García Castaño y Granados Martínez, 2002: 72):

“Una percepción cercana al “miserabilismo” (Grignon y Passeron, 1992) que al concebir sus prácticas en referencia exclusiva a las dominantes, trata las diversidades como si fuesen “faltas”, y las desigualdades como responsabilidades individuales” (Franzé, 2008: 121).

En el caso de Alemania, para hacer frente a esta diversidad y “encauzarla” en la sociedad mayoritaria a través de la integración, se diseñaron más de 400 medidas que, recogidas en el NIP, tienen como objetivo la mejora de la integración de los inmigrantes. De entre sus objetivos, destaca la intención de los Estados federados de reducir la cuota de abandono escolar de los jóvenes de origen inmigrante y lograr una equiparación con la media general de los escolares, así como un fomento más temprano del aprendizaje del idioma alemán (Die Bundesbeauftragte für Migration, Flüchtlinge und Integration, 2007). El BAMF concreta que el principal objetivo es la

reducción de la cuota de los jóvenes que abandonan la escuela sin la obtención de un título y la mejora de su nivel educativo, para lo cual se han implantado un programa que aspira a reducir el absentismo escolar (BAMF, 2010).

“Integración a través de educación es un beneficio para el conjunto de la sociedad, pero también es una tarea que comprende todos los ámbitos del sistema educativo. En esto se incluyen tres aspectos importantes: la utilización y el fomento de los potenciales traídos, la compensación de los déficits lingüísticos y la supresión de las desventajas en el sistema educativo para las personas de origen inmigrante y sus descendientes.” (BAMF, 2010: 18).

Un informe publicado en el año 2012 presenta los avances realizados en los siete años anteriores, registrados sobre todo en las áreas de educación y mercado laboral. En lo concerniente a educación, las cifras de abandono escolar por parte de alumnos de origen inmigrante han descendido, al mismo tiempo que el número de alumnos de este grupo con titulaciones de enseñanza superior ha aumentado. Asimismo, ha aumentado el número de niños de origen inmigrante que asisten a guarderías (Die Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration, 2012), aspecto que no implica directamente una mejora en la ansiada integración de los mismos; ya que esta no se puede garantizar solamente a través de la asistencia. No obstante, el discurso oficial considera que sigue habiendo muchos puntos pendientes en lo concerniente a la integración y la educación. Entre ellos, la diferencia de resultados entre escolares alemanes y los escolares de familias inmigrantes continúa siendo muy alta (Die Bundesbeauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration, 2012).

Todos estos datos parecen indicar que todavía queda un largo camino por recorrer para lograr la integración a través de la educación, que a nuestro parecer, y de acuerdo con Osuna Nevado, podría presentarse de la manera siguiente:

“Un aula con alumnado integrado, es aquella en la que todos se sienten cómodos y partícipes del aprendizaje. Donde nadie es tratado mejor ni peor, sino de acuerdo a sus capacidades y características propias, ya sean

de índole física, psíquica, social, económica, religiosa, etc. Integración/inclusión es igualdad de oportunidades y velar para que los chavales aprendan y asuman valores de justicia y respeto hacia los demás, pero también hacia ellos mismos.” (Osuna Nevado, 2009: 224).

3.5.1. Modelos de atención a la diversidad cultural en la escuela

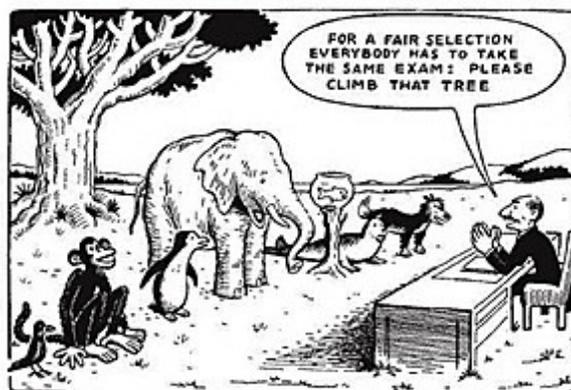


Ilustración 5: *Chancengleichheit* (Hans Traxler, 1983).

Los modelos de atención a la diversidad cultural en la escuela aparecen en el proceso de emigración mundial (Schmidtke, 1988) y el consecuente surgimiento de las sociedades “multiculturales”. Al igual que García Castaño y Granados Martínez (2002) partimos de la comprensión de la sociedad como multicultural “como convivencia de diversas culturas (de nacionalidad o de etnia, y también de clase social, de género, de religión, etc.) en un plano de desigualdad estructural con caracteres diferenciadores y jerarquizadores de las mismas.” (García Castaño y Granados Martínez, 2002: 64).

Antes de continuar, conviene aclarar lo que se comprende por “cultura”, término que aparece continuamente en todos estos conceptos. Franzé (2008: 121) advierte sobre lo inadecuado del concepto “homogeneizante, estático y esencialista de cultura”; y, teniendo en cuenta esta crítica, entendemos la cultura como un proceso, algo que no es “inmutable”, sino que cambia y se transforma continuamente (García Castaño y Granados Martínez, 2002). A su vez, la diversidad cultural sería:

“la variedad de estrategias y comportamientos ideados por el hombre para sobrevivir y perpetuarse como grupo a través de sus descendientes, a lo largo del tiempo y del espacio. (...) Adoptando esta perspectiva, cualquier diferencia en el estilo de vida, con respecto a las normas y los valores que explican el comportamiento, puede ser entendida como producto de la diversidad cultural, de manera que, en términos relativos todos diferimos, en alguna medida, de nuestros semejantes, y por lo tanto todos nosotros quedamos implicados en el concepto de “diversidad cultural”. De la misma forma que todos diferimos de los demás, al mismo tiempo, también somos semejantes al resto de seres humanos.” (Hernández Sánchez, 2009: 80-81).

De ahí, la interculturalidad vendría a ser:

“el modo en que los diversos grupos sociales gestionan sus diferencias en un marco de participación democrática y, por ende, formalmente igualitaria (de equidad y justicia social). Pero los grupos sociales, en cualquier forma de organización social son grupos cultural, social e ideológicamente identificados con unos intereses en común (esto es, una misma posición objetiva en la estructura social), constituidos a su vez por subgrupos con intereses distintos a los del primer nivel (piénsese en la situación de las mujeres en las sociedades androcéntricas, por ejemplo). La interacción entre grupos discurre por tanto sobre un marco de relaciones de dependencia, de sumisión, de exclusión o de discriminación. Dicho marco se alimenta, se ajusta, se actualiza, se define y redefine permanentemente desde el sustrato cultural que delimita el juego de relaciones entre grupos.” (García Castaño y Granados Martínez, 2002: 64).

La diversidad cultural se encuentra en el origen del movimiento pedagógico de educación intercultural (Malgesini y Giménez, 2000). En Europa se pueden distinguir cuatro etapas, que acordes a los movimientos migratorios, marcan la relación entre cultura y sistema escolar (Muñoz Sedano, 1998).

La primera etapa, tras la Segunda Guerra Mundial, caracterizada por una ola inmigratoria hacia los países industrializados. En esta época, el perfil del inmigrante es masculino y las causas de la inmigración de motivo económico; sin intención de permanecer definitivamente en el país de acogida (Muñoz Sedano, 1998). Los programas o soluciones ideados para tratar abordar la diversidad cultural en esta

primera etapa, se basaban generalmente en programas de “educación compensatoria” para reducir las desigualdades de los niños “culturalmente diferentes” y fueron realizados en la década de los sesenta en los Estados Unidos, y ya, más tarde, en los años setenta en Europa (Malgesini y Giménez, 2000: 127). Se pretendía “únicamente que los hijos de los inmigrados aprendan la lengua de la cultura mayoritaria y se incorporen a los programas educativos vigentes” (Muñoz Sedano, 1998: 105). La interculturalidad en este período se asociaba a problemas lingüísticos y de bajo rendimiento escolar por parte de los alumnos de origen inmigrante (Besalú, 1994).

Estos primeros programas fueron, no obstante, criticados por su enfoque asimilacionista (Besalú, 1994) y por:

“considerarlos muy reducidos, con escasa e insuficiente respuesta al desafío de la diversidad. Se cuestionó asimismo la forma de abordar la diferencia cultural, concretamente se vio la necesidad de ir a una concepción pedagógica más global y de valorizar la diferencia en vez de estigmatizarla. Se fue produciendo el paso a una educación intercultural “basada en el intercambio, la interacción, la solidaridad y la reciprocidad entre los niños de culturas distintas” (Puig i Moreno, 1991, 16).” (Malgesini y Giménez, 2000: 127).

La crisis económica de 1973 marca el comienzo de un segundo período, caracterizado por políticas restrictivas de inmigración y ciertas políticas de reagrupación familiar (Muñoz Sedano, 1998). Se descubre entonces “la identidad cultural: el problema del inmigrante es que se halla entre dos sistemas autónomos de identidad sin posibilidad de integrarlos” (Muñoz Sedano, 1998: 106) y se comienzan a implantar “programas de atención multicultural dentro de la educación compensatoria” (Muñoz Sedano, 1998: 106). La Directiva del Consejo de 25 de julio de 1977 relativa a la escolarización de los hijos de los trabajadores migrantes (77/486/CEE) dispuso la enseñanza de la lengua del país de acogida a los hijos de los inmigrantes, de manera adaptada a “las necesidades específicas” de los mismos;

de la misma manera abogaba por la colaboración con el país de origen para enseñar la cultura y la lengua materna. A raíz de esto hubo muchos proyectos piloto, sobre todo para las didácticas de esa enseñanza. (Peñalva Vélez y Sotés Elizalde, 2009).

En los años ochenta el perfil medio del inmigrante en Europa ha cambiado, como consecuencia de las políticas de reagrupación familiar (Muñoz Sedano, 1998). Este nuevo perfil del inmigrante marca el tercer período, caracterizado por un cambio en el enfoque de la interculturalidad, que dio paso a análisis más complejos y ricos (Malgesini y Giménez, 2000; Besalú, 1994). El objeto de la educación intercultural dejan de ser solo los hijos de inmigrantes extranjeros, para pasar a ser todos los alumnos; con este paso, comienza a hablarse de “educación para la alteridad o de educación para todos” (Besalú, 1994: 116).

Las resoluciones en materia educativa han venido reflejando planteamientos interculturales desde finales de los años sesenta. La Conferencia de Educación Pública de Ginebra (1968) adoptó la siguiente resolución (en Aguado Odina, 1997: 99):

“La educación debería ayudar a los jóvenes a adquirir un mejor conocimiento del mundo y de sus habitantes, y formar actitudes que desarrollen en ellos un espíritu de aprecio y respeto mutuo para las otras culturas, razas y estilos de vida”.

Por su parte, en 1976 la Conferencia General de la UNESCO en Nairobi advierte:

“Junto al principio de la autenticidad cultural, conviene situar el concepto de diálogo entre culturas... La especificidad de una parte y las relaciones interculturales de otra aparecen como dos términos complementarios que dan su equilibrio al conjunto de actividades.” (Muñoz Sedano, 1995: 225).

Asimismo, la Conferencia de Ministros de Educación adoptó en Dublín en el año 1983 una resolución recomendando una “educación con una dimensión intercultural” (Aguado Odina, 1997).

Desde los años setenta el Consejo de Europa⁴⁵ viene haciendo recomendaciones para el diseño de políticas de educación intercultural. En su informe del proyecto número 7 especifica las líneas generales que deben orientar a los países europeos en el tratamiento de la interculturalidad:

“1. Se constata que las sociedades se han hecho multiculturales. 2. Igualmente que el multiculturalismo puede ser fuente de riqueza potencial para la sociedad. 3. Se afirma que cada cultura tiene sus especificidades respetables. 4. El interculturalismo no es sólo [sic] un objetivo, sino un instrumento para promover la igualdad de oportunidades y una óptima inserción social de las minorías étnicas y sociales. 5. No se trata de tender hacia el mestizaje cultural, sino de promover el conocimiento de los puntos de vista recíprocos y favorecer la aceptación del otro. 6. Este tipo de propuestas tienen repercusiones en choques y conflictos, dependiendo de las diferencias culturales. Pero, en todo caso, la solución deberá venir del diálogo entre ambas partes. 7. El interculturalismo es sobre todo del otro una elección de una sociedad humanista que se orienta hacia la interdependencia. No afecta sólo [sic] a los inmigrantes, sino a toda la sociedad en general.” (Muñoz Sedano, 1998: 106-107).

No obstante y pese las recomendaciones y pronunciamientos del Consejo de Europa, los Estados miembros se muestran muy recelosos a la hora de modificar sus sistemas educativos y armonizarlos a escala europea, siendo el

“impacto de las recomendaciones de los organismos supranacionales sobre las políticas nacionales sumamente limitado, pues los Estados consideran que la educación es una competencia exclusiva, en la que no admiten interferencias, y siguen actuando como si sus sociedades respectivas fueran perfectamente cohesionadas y coherentes” (Besalú, 1994: 120).

“Por una vez emerge con claridad el papel instrumental, culturalmente homogeneizador y nacionalmente diferenciador, que los Estados otorgan a sus

⁴⁵ El Consejo de Europa es el principal impulsor de la idea de Educación Intercultural y el organismo “supranacional europeo que más ha contribuido a diseñar políticas educativas multiculturales de los años sesenta y setenta” (Besalú, 1994: 117). Desde los años sesenta promueve la enseñanza de la lengua y cultura de origen de los alumnos inmigrantes; y, a partir de los años ochenta y tras la constatación de la poca adecuación de estas medidas ha impulsado el desarrollo de programas de Educación Intercultural (Besalú, 1994).

aparatos educativos.” (Besalú, 1994: 118). En este sentido, el Comité de las Regiones⁴⁶ advierte también de las diferentes acepciones de la educación intercultural en sus Estados miembros:

“que van desde la definición paneuropea a definiciones mucho más limitadas que incluyen solamente, por ejemplo, medios educativos especiales concebidos para satisfacer exclusivamente las necesidades de los inmigrantes, refugiados o grupos étnicos minoritarios” (Comité de las Regiones, 1999: 10).

Por su parte, la OCDE y su centro específico para la investigación y la innovación educativa (CERI) consideran la propuesta sobre educación intercultural del Consejo de Europa más bien como un “ideal ético” y no tanto como un “principio que pueda inspirar las políticas educativas” (Besalú, 1994: 119). La OCDE-CERI critica

“la propuesta de enseñar la cultura de origen de los inmigrantes extranjeros en las escuelas occidentales; considera que toda cultura separada del contexto sociocultural en que se ha desarrollado se desnaturaliza o tiende a crear un universo cultural cerrado, penalizando, en ambos casos, a los portadores de esta cultura.” (Besalú, 1994: 119)

y propugna que la cultura y lengua de origen se desarrollen al margen de los centros educativos y del currículum escolar. (Besalú, 1994).

Un informe de expertos sobre “Políticas de inmigración e integración social de los inmigrantes en la Comunidad Europea” (1990) afirma que la educación intercultural “es la estrategia más coherente para la integración escolar de los inmigrantes” y “aspira a permitir a los alumnos el estudio de los problemas desde puntos de vista diferentes y potencialmente conflictivos, y contribuye a prevenir la aparición de prejuicios y actitudes racistas” (Besalú, 1994: 118).

⁴⁶ Órgano consultivo que representa a los entes regionales y locales de la Unión Europea. La función del Comité de las Regiones (CDR) es exponer los puntos de vista regionales y locales acerca de la legislación de la UE; lo que realiza emitiendo informes, llamados “dictámenes”, sobre las propuestas de la Comisión (Unión Europea, 2015).

El Comité de las Regiones publicó en 1997 una recopilación de iniciativas en el ámbito de la educación intercultural, con el objetivo de favorecer la propagación de ejemplos de prácticas en el ámbito de la educación intercultural, así como “fomentar el intercambio de ideas, experiencias y competencias entre los Estados miembros de la Unión Europea” (Comité de las Regiones, 1999: 9).

Por último, la cuarta etapa se corresponde con la época actual, en la que la situación de los inmigrantes empeora a causa de la recesión económica y el endurecimiento de las políticas inmigratorias europeas (Muñoz Sedano, 1998):

“Educativamente, se reconocen los derechos a la identidad de las minorías culturales y a una educación diferenciada; si bien por influencia de la política general y de la presión social, hay riesgo de fortalecer las corrientes de integración asimiladora en el interior de las escuelas.” (Muñoz Sedano, 1998: 107).

La presencia de inmigrantes en la escuela ha dado lugar a numerosas respuestas para el tratamiento de la diversidad, que pueden agruparse en diferentes enfoques; por ejemplo, Besalú (1991) distingue cinco tipos de educación o escuela⁴⁷, mientras que Muñoz Sedano (1998) clasifica los programas en tres grupos: programas dirigidos por política educativa conservadora (de corte asimilacionista), programas dirigidos por políticas neoliberales y socialdemócratas, y, programas promovidos desde el paradigma sociocrítico. Por su parte, García Castaño et al. identifican tres grandes grupos: “escuela en forma de asimilación y/o compensación educativa”, modelos “multiculturales” que “utilizan el argumento del reconocimiento como forma de gestión de la diversidad cultural” y los de “educación intercultural”. Los dos últimos modelos tienen en cuenta “la diversidad cultural en la gestión de la convivencia”, aspecto que no considera el modelo compensatorio o asimilacionista (García Castaño et al., 2007: 198).

⁴⁷ Escuela segregadora, asimilacionista, integracionista o compensadora, pluralista e intercultural.

El modelo asimilacionista se basa en programas compensatorios, para facilitar rápidamente la adaptación del inmigrante o minorías a la cultura dominante (Besalú, 1991; García Castaño et al., 2007). Se hace frente de esta manera a la diversidad cultural; la cual es vista como un problema “tanto para los alumnos minoritarios, que deben superar sus deficiencias, como para los autóctonos que pueden ver amenazado su nivel académico.” (García Castaño et al., 2007: 199). En este sentido, el idioma y la cultura de la sociedad mayoritaria juegan un papel decisivo, ya que son considerados muy importantes para el éxito de este tipo de enfoques (Besalú, 1991); teniendo como resultado la aparición de programas compensatorios que tienen como objetivo la adquisición de la cultura mayoritaria y lengua vehicular de la escuela.

“para poder participar plenamente en la cultura nacional, los alumnos de minorías étnicas deben ser conducidos a liberarse de su identidad étnica; pues de lo contrario, sufrirán retraso en su carrera académica y se tiene el riesgo de desarrollar la tensión y balcanización étnica.” (Muñoz Sedano, 1998: 123).

Es decir, se parte de la creencia que aquellos culturalmente diferentes se encuentran en desventaja en relación al grupo mayoritario y, por esta razón, se espera igualar sus oportunidades educativas con las de este grupo (García Castaño et al., 2007: 199). Dentro de esta clase se encontrarían modelos que:

“priman la cultura del país de acogida en términos de asimilacionismo – programas de inmersión lingüística, infravaloración e incluso desprecio de la cultura y la lengua de origen, considerando éstas negativas para la integración de las minorías – segregacionistas – inclusión del programa de diferencias genéticas en el que se relaciona el fracaso escolar con las características biológicas – y de compensación – relación del retraso escolar con el ambiente socioeconómico y familiar del alumnado, así como con su cultura y lengua de origen, a las que se califica como menos desarrolladas que las del país de acogida.” (García Castaño et al., 2007: 199).

Siguiendo a García Castaño et al., el modelo multicultural incluiría tres enfoques: “el conocimiento de las diferencias, la promoción del pluralismo y la protección del biculturalismo” (2007: 199). Este modelo multicultural se correspondería con el modelo de educación pluralista de Besalú.

El modelo multicultural valora la diversidad y las diferencias entre las culturas y se orienta al “enriquecimiento cultural de todos los alumnos.” (García Castaño et al., 2007: 199-200):

“Hay que preparar a los estudiantes para que vivan armoniosamente en una sociedad multiétnica, y para ello se deben abordar en el aula las diferencias y similitudes de los grupos, con objeto de que los alumnos comprendan esa pluralidad. Educación multicultural significa aprender acerca de diversos grupos culturales, y ese aprendizaje pasa por la apreciación y aceptación de las diferencias (...). Hay que mantener la diversidad y por ello la escuela debe preservar y extender el pluralismo cultural.” (García Castaño et. al., 2007: 200).

Besalú (1991) señala varias limitaciones de este enfoque; entre las que incluye el tratamiento “monolítico” a los diferentes grupos y la separación de los mismos en la escuela.

“Afirmar que existe una identidad, que realmente se base en el lugar de nacimiento, en la lengua materna o en la etnia, que determine el comportamiento de un extranjero o un español, crea la base para la segregación, la estigmatización del ser principalmente diferente e inferior” (Schmidtke, 1988: 12).

El tercer y último modelo, mencionado por García Castaño et al., es el de educación intercultural, que trata de superar las mencionadas limitaciones del enfoque multicultural (Malgesini y Giménez, 2000; García Castaño et al., 2007). “En este modelo la escuela prepara a los alumnos para vivir en una sociedad donde la diversidad cultural se reconoce como legítima” (Muñoz Sedano, 1998: 126). A través de la interculturalidad aparece una:

“interacción, intercambio, apertura y solidaridad efectiva: reconocimiento de los valores, de los modos de vida, de las representaciones simbólicas, bien dentro de los registros de una misma cultura o bien entre culturas distintas.” (Puig i Moreno, 1991: 16).

El modelo de educación intercultural “se lleva a cabo con todo el alumnado y no sólo [sic] con para el alumnado inmigrante” (Muñoz Sedano, 1998: 127) y “se plantea como un ideal a conseguir para todo el conjunto de la población.” (Muñoz Sedano, 1998: 109):

“la opción intercultural no corresponde únicamente a unos programas específicos para ciertos alumnos aislados sino a una educación para todos y en particular para los niños no minoritarios (los autóctonos) en una reciprocidad de culturas. Se trata pues de una educación centrada en la diferencia y la pluralidad cultural más que una educación para los que son culturalmente diferentes.” (Puig i Moreno (1991) en Malgesini y Giménez, 2000: 132).

Malgesini y Giménez (2000) advierten que el desarrollo de la interculturalidad en la escuela implica la realización de actividades para los tres colectivos implicados; es decir, profesores, alumnos y padres (no solo para los grupos minoritarios, sino también para los padres y alumnos autóctonos). El profesor es considerado el “agente de cambio más importante, pues se halla inmerso en una corriente que él mismo debe tratar de cambiar. El profesor en la interculturalidad debe mostrar las otras culturas y sociedades con rigor, sensibilidad y respeto.” (Malgesini y Giménez, 2000: 134). Dentro de este modelo, no se realiza la “separación física de los culturalmente diferentes” (Malgesini y Giménez, 2000; Puig i Moreno, 1991).

Se invita a la colaboración entre escuela, familia y sociedad (Schmidtke, 1988), ya que la intervención intercultural no debe restringirse al espacio escolar,

“debe hacerse notar en esos otros espacios como muestra de una aceptación recíproca de influencia de todas las culturas en situación de convivencia. (...) Se abre así todo el terreno de la sensibilización en la interculturalidad en la que, entre otros, los medios de comunicación deben

jugar un papel muy importante si son capaces de reinterpretar sus funciones en lo que se refiere a la forma y a la manera en que habitualmente presentan la diversidad: como una forma de diferencia y desigualdad.” (García Castaño y Granados Martínez, 2002: 89).

No se debe tampoco reducir la cultura a un solo factor, se debe contribuir a la “eliminación de la tendencia a estereotipar a los individuos de acuerdo con sus identidades étnicas o la nacionalidad que indica su pasaporte o la lengua en la que hablan sus padres en casa o sus abuelos en los respectivos lugares de origen.” (García Castaño y Granados Martínez, 2002: 89).

Por todo esto, los programas de intervención en ambientes multiculturales tienen que ser diseñados para todos los grupos y no solamente para un grupo minoritario (García Castaño y Granados Martínez, 2002) y deberían caracterizarse por los siguientes aspectos:

“(a) contemplar la diversidad en los contenidos culturales transmitidos; (b) asegurar la diversidad en los métodos de transmisión; (c) fomentar los mayores niveles de conciencia posibles acerca de la diversidad cultural; (d) preparar a los educadores con los recursos cognitivos necesarios para conocer la diversidad y las diferencias culturales existentes en sus entornos; percibir y analizar las desigualdades sociales en las que a veces se traducen las diversidades anteriores, desigualdades en la distribución del poder y los recursos en la sociedad; criticar dicha traducción y construir propuestas de transformación; favorecer la comprensión de las dinámicas de cambio en y entre los grupos; posicionarse crítica y activamente en la acción social; (e) desechar la idea de que siempre es irremediable una exclusión mutua entre, por un lado, la preservación de identidades y peculiaridades étnicas o culturales de grupos minoritarios desfavorecidos y, por otro, la movilidad social ascendente o el acceso a instancias de mayor poder socioeconómico por parte de éstos; (f) elaborar los programas a partir de una combinación entre el análisis de las comunidades concretas en las que se pondrán en marcha y el compromiso con una concepción global, universal, del hecho cultural.” (García Castaño y Granados Martínez, 2002: 93-94).

En la práctica puede resultar difícil analizar qué actividades interculturales se llevan a cabo, ya que como sostiene García Castaño y Granados Martínez para el caso

de España, el “concepto de interculturalidad utilizado en muchas de estas actividades denominadas interculturales respondería mejor a una descripción compensatoria y asimilacionista de la práctica que a una formación intercultural real.” (2002: 83).

3.5.2. La pedagogía intercultural en Alemania

En el caso concreto de Alemania, la pedagogía intercultural surge en los años sesenta (Wagner, 2006) como una educación para extranjeros; la cual:

“Centró totalmente su atención al proceso de la integración de los niños extranjeros, buscando los métodos de aprendizaje de la lengua del país para disminuir la barrera de comunicación, el idioma. En el trabajo los profesores observaron que aprender la lengua alemana no era suficiente sino que también hacía falta conocer a los alemanes en su ambiente cultural.

El siguiente paso fue reconocer que la lengua materna no era un elemento perturbador para la integración, sino una parte muy importante de la identidad de estos niños.” (Schmidtke, 1988: 5).

Como ya se ha visto, a pesar del aumento de la inmigración en Alemania, los políticos se resistían a considerar a Alemania como un “país de inmigración”, creyendo que la inmigración podía ser restringida a permitir la entrada de la fuerza de trabajo necesaria a través del sistema de rotación, que posibilitaba el cambio de un contingente de trabajadores inmigrantes por otro, sin aumentar el número total, dependiente de las necesidades del mercado laboral (Filtzinger y Catanese, 2015). Filtzinger y Catanese (2015) consideran que la política de inmigración Alemania intentó evitar la integración de los nuevos residentes en el país y remarcan el uso del término “*Zuwanderung*”, es decir “migración”, con el consiguiente intento de evitar el uso del término “*Einwanderung*” (inmigración), que evoca una idea más permanente que el primero. A principios del siglo XXI esta situación comienza a cambiar, hecho reflejado en las reformas de las leyes de residencia y nacionalidad.

En los años setenta comenzaron a realizarse investigaciones acerca de los cambios que la inmigración producía en la educación; tema que evolucionó hacia la disciplina “Pedagogía para extranjeros” (*Ausländerpädagogik*). Esta disciplina es de carácter asimilacionista y, como tal, considera la integración como un proceso de asimilación y compensación (Filtzinger y Catanese, 2015). Su campo de actuación se centraba en la integración de la segunda generación de inmigrantes, y más concretamente, en los hijos de los “trabajadores invitados”, que eran considerados como “niños problemáticos” y cuyas dificultades en el sistema educativo eran atribuidas “principalmente a su familia o casos individuales relaciones con su origen extranjero y su otredad cultural” (Filtzinger y Catanese, 2015: 83). Por estos motivos, las actuaciones se basaron en la “adaptación a los estándares educacionales y comportamentales y a los valores de la sociedad receptora” (Filtzinger y Catanese, 2015: 83). Este enfoque de tipo compensatorio y basado en la diferencia, “promovía la estigmatización y situaba la etnicidad y nacionalidad en primer plano” (Filtzinger y Catanese, 2015: 83).

Las críticas recibidas por la “Pedagogía para extranjeros” provocaron la evolución hacia una nueva disciplina, la “Pedagogía intercultural”. A finales de los años setenta y comienzos ochenta del siglo veinte, se comenzaron a realizar estudios internacionales e interculturales comparativos para evaluar la enseñanza en lengua materna y la educación intercultural. “Los primeros métodos para investigar sobre integración fueron propuestos en 1982 pero tan solo comenzaron a establecerse a principios del siglo XXI” (Filtzinger y Catanese, 2015: 79). El objeto de estudio lo constituía la totalidad del alumnado, y no solamente los hijos de inmigrantes:

“El intercambio cultural era visto como un enriquecimiento mutuo. La Educación intercultural tiene el objetivo de determinar la experiencia multicultural de todos los niños y adolescentes de manera tal que se sientan cómodos y puedan usar su experiencia creativa y productivamente para desarrollar la habilidad de actuar y forjar su camino en la vida en una sociedad abierta y caracterizada por la inmigración.” (Filtzinger y Catanese, 2015: 83).

A finales de la década de 1980 y principios de la de 1990 se realizaron trabajos sobre la teoría educacional del desarrollo y se produjo un cambio de perspectiva sobre las cuestiones de inmigración y pluralismo cultural. Por otra parte, la investigación educativa comenzó a prestarle cada vez más atención a la integración de niños extranjeros en las escuelas. Al mismo tiempo surgen otros enfoques, como educación de la diversidad, educación para la paz, educación del desarrollo intercultural, educación de europeización (Filtzinger y Catanese, 2015).

Más tarde, a finales de los años noventa, comienza a hablarse en Alemania de la necesidad de una apertura intercultural; se pretende abrir los servicios sociales locales a las necesidades de los inmigrantes, eliminando barreras de acceso. En este contexto, también “se expresó la necesidad de abrir las escuelas a otras culturas” (Filtzinger y Catanese, 2015: 87). No obstante, esto supone un

“gran reto para los niños, padres y profesores. Asume una aceptación mutua y confianza por parte de las personas involucradas y una apertura hacia la diversidad cultural, nacional, étnica, religiosa, física, sexual y lingüística” (Filtzinger y Catanese, 2015: 87).

Estos enfoques han dado lugar en la práctica a diferentes respuestas educativas; como la escuela inclusiva – ideadas para ser compartidas por niños con y sin minusvalías –, la “*Gemeinschaftsschule*” – modelo educativo alternativo al sistema tripartido – o, las escuelas de jornada completa (Filtzinger y Catanese, 2015).

Desde 2009 el Ministerio de Educación promueve una iniciativa para la investigación en el desarrollo y diagnóstico del lenguaje⁴⁸; lo que viene a explicar el gran número de materiales y terapias surgidos para desarrollar competencias monolingües en el idioma de la sociedad mayoritaria (Filtzinger y Catanese, 2015). Estas iniciativas han sido objeto de numerosas críticas ya que se centran en la adquisición de

⁴⁸ Bundesministerium für Bildung: “*Sprachdiagnostik*” y “*Sprachförderung*”.

competencias en el idioma necesario para la enseñanza, sin tener en consideración una “pedagogía de desarrollo del lenguaje basada en el alumno” (Filtzinger y Catanese, 2015: 81).

En 2011 el Gobierno Federal desarrolló el Plan nacional de acción, bajo el lema “*Zusammenarbeit stärken – Teilhabe verwirklichen*” (Reforzar la cooperación – hacer realidad la participación), que deja atrás las formas de intervención basadas en los déficits y se abre a nuevas perspectivas para la educación (Die Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration, 2011).

3.5.3. PISA y la Escuela de jornada completa

La KMK dispuso en 1997 a través de la Decisión de Constanza la participación de Alemania en los estudios científicos comparativos internacionales de sistemas educativos: “El objetivo es la obtención de resultados probados sobre los puntos fuertes y los débiles de las alumnas y los alumnos en las áreas principales de competencias.” (KMK, s.f.).

Entre estos estudios comparativos internacionales, se encontraba el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA, por sus siglas en inglés), llevado a cabo por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OECD) y que tiene como objetivo la evaluación de los “conocimientos y habilidades necesarios para la participación plena en la sociedad del saber” adquiridos por los estudiantes durante el período de educación obligatoria. PISA pretende “proveer herramientas a los países en el diseño de políticas públicas que beneficien la educación”, ya que a través de sus resultados se puede ver el estado del sistema educativo de un país. Gracias a la evaluación periódica (cada tres años) se puede realizar un seguimiento de los resultados que proporcionan las diferentes políticas públicas adoptadas en materia de educación. El programa permite también la comparación con otros países y de esta manera, “enriquece las posibilidades de aprender de los resultados

específicos obtenidos por los diferentes países en las políticas que van adoptando frente a los datos de la evaluación” (OECD, s.f.).

La evaluación se centra en las competencias de los alumnos en las áreas de lectura, matemáticas y ciencias. El primer estudio, realizado en el año 2000 se centró en las capacidades de lectura, si bien los estudios sucesivos fueron centrándose en otras áreas temáticas: las matemáticas en el 2003 y las ciencias en el 2006.

Los resultados de PISA en el año 2000, causaron una gran conmoción en Alemania, ya que el estudio situó al país por debajo del promedio de la OECD en las tres áreas de competencias estudiadas. Otro de sus resultados, fue que en ningún otro país de la OECD se podía demostrar de manera tan sistemática la relación existente entre los resultados escolares y la situación familiar del alumno; como por ejemplo, en lo que se refiere a la profesión de sus padres, su nivel académico o su origen inmigrante (Wissenschaftlicher Beirat für Familienfragen, 2006). De esta manera:

“A través de los resultados de TIMSS, PISA e IGLU se ha puesto de manifiesto que el control de las medidas en Alemania no basta para alcanzar los rendimientos deseados en el sistema educativo.” (KMK, s.f.)

PISA constata que en el sistema educativo alemán se siguen produciendo desigualdades “condicionadas por la pertenencia a una clase social entre los jóvenes de 15 años” (Geissler, 2009: 8) y pone de relieve la existencia de un “filtro social”, que impide al sistema educativo “sacar provecho real del potencial de rendimiento que ofrecen los niños y jóvenes de las clases menos privilegiadas” y que tiene “dos raíces: una en la familia y otra en la escuela” (Geissler, 2009: 9).

“Tanto las decisiones en torno a la educación que se toman en el seno familiar como las recomendaciones de los docentes en la escuela están condicionadas, a igualdad de rendimientos por parte de los niños, por su pertenencia a una determinada clase social.” (Geissler, 2009: 9-10).

Geissler presenta además algunos ejemplos de este filtro social:

“En caso de obtener buenas notas escolares, casi la totalidad de los padres de clases altas tienen la intención de que sus hijos asistan a un Gymnasium; en las clases bajas, este porcentaje se reduce a sólo [sic] un 38%. En el caso de “selectividad social en la escuela sin relación con el rendimiento”, las recomendaciones de los docentes se orientan – más allá del rendimiento – hacia la pertenencia social de los alumnos.” (Geissler, 2009: 10).

Esto muestra que éxito escolar y las expectativas académicas del alumno dependen en Alemania en gran medida de su origen social y cultural (Solga y Wagner, 2010).

“A igualdad de capacidades (capacidades cognitivas básicas, competencia en lectura), las oportunidades de asistir a un Gymnasium son en la “clase superior de prestación de servicios” (altos funcionarios, empleados directivos, profesionales liberales, trabajadores autónomos con más de 9 empleados) cuatro veces más altas que en los trabajadores cualificados (Baumert y Schümer, 2002, p. 169).” (Geissler, 2009: 11).

En resumen, PISA venía a poner de relieve el carácter profundamente selectivo del sistema educativo alemán, que se muestra en esta evaluación como uno de los “campeones mundiales en discriminación de niños de las clases sociales más bajas” (Geissler, 2009).

Estos resultados provocaron una gran conmoción en todo el país, sin embargo no aportaban nada novedoso, ya que en otros estudios internacionales realizados con anterioridad (como el TIMSS o el PIRLS) Alemania había obtenido también bajos resultados. No obstante, los datos publicados en el informe PISA fueron objeto de una gran atención pública y originaron debates a gran escala. Incluso en el parlamento alemán se realizaron “sesiones PISA” para tratar el problema: “Ya ningún político, ningún científico podrá afirmar que no tenía noticia de que existiera una discriminación por clases.” (Geissler, 2009: 13).

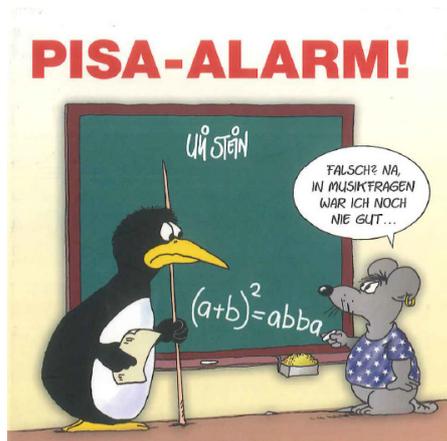


Ilustración 6: Alarma PISA (Stein, 2003).

PISA-Studie verrät, warum deutsche Jugendliche so schlechte Zähne haben

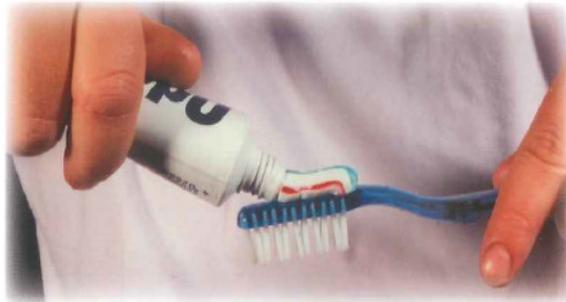


Ilustración 7: El estudio PISA revela (Stein, 2003).

Estas dos ilustraciones pertenecientes al libro “PISA-ALARM!” de Uli Stein (2003) muestran con humor la resonancia que tuvieron los resultados de este estudio. En la ilustración número 6, la respuesta del alumno a una ecuación es “abba”, y tras observar la cara de decepción del profesor, añade: “¿incorrecto? Bueno yo es que en preguntas sobre música nunca he sido bueno...”.

La ilustración 7 enseña una imagen de una persona poniendo pasta dentífrica sobre el mango del cepillo de dientes, al lado del texto: “El estudio PISA revela porque los jóvenes alemanes tienen tan mala dentadura”.

Alemania quería encontrar soluciones para este problema y dirigió su atención a los sistemas educativos de los países “ganadores” de PISA (Kotthoff y Pereyra, 2009:2). De esta manera pudo constatar, que la mayoría de los países que obtuvieron mejores resultados en los estudios comparativos internacionales – como por ejemplo Finlandia – contaban en sus sistemas educativos con modelos de escuelas de jornada completa (Westerhoff, 2005). Las diferentes experiencias internacionales mostraban también que la selectividad social se reduce con la implantación de sistemas de jornada completa, en los que además los alumnos de las clases sociales menos privilegiadas reciben gradualmente mejores oportunidades educativas

(Toppe, 2005). Como consecuencia de esta situación, la KMK fijó en el año 2001 un programa que se centra en siete puntos:

“habilidades lingüísticas, conexión entre las etapas de educación preescolar y primaria, la educación primaria, la atención de los escolares con necesidades especiales, el aseguramiento de la calidad de la enseñanza y las escuelas, el desarrollo profesional de los docentes y la necesidad de cambios del sistema tradicional de jornada escolar alemán incentivando a “jornada completa” en las escuelas” (Kotthoff y Pereyra, 2009: 3).

Así pues, los decepcionantes resultados del estudio PISA dieron un gran impulso para la creación de escuelas de jornada completa (Bertelsmann Stiftung, 2012); las cuales son vistas como la solución a todos los problemas del sistema educativo alemán, tanto de carácter pedagógico como organizativo. Estas ofertas de educación en jornada completa se asocian también a la idea de reducción de las desigualdades sociales y superación de las condiciones de discriminación social.

En esta línea, el gobierno del Estado federado de Renania del Norte-Westfalia espera conseguir con la implantación de escuelas de jornada completa una mejora de la igualdad de oportunidades, así como un mayor apoyo a los alumnos que parecen ser discriminados por el sistema (MSKJ, 2003b).

El Gobierno federal aprobó en el año 2002 el programa de inversiones “Zukunft Bildung und Betreuung” (Futuro Educación y Cuidado), IZBB por sus siglas en alemán, el cual entraría en vigor en 2003 y se centraba en la implantación de las escuelas de jornada completa.

A pesar de que las escuelas de jornada completa son vistas en Alemania como una solución novedosa, es este un concepto que ya existía tiempo atrás en el país.

3.5.3.1. La historia de la escuela de jornada completa en Alemania

Aunque la escuela de jornada completa sea presentada en los últimos años como una respuesta innovadora a los problemas del sistema educativo alemán, esta existía ya y era el modelo de escuela vigente en Alemania hasta mediados del siglo XIX.

La escuela de jornada completa tradicional tenía un horario partido: de ocho de la mañana a doce del mediodía y, tras una pausa de dos horas, la clase continuaba por la tarde de dos a cuatro. Durante la pausa del mediodía tanto los alumnos como los profesores se iban a comer a sus casas con la familia y a descansar; después de la pausa regresarían a la escuela. Como vemos, este modelo era parecido al característico de España.

El cambio de sistema de una escuela de jornada completa a una escuela de media jornada tuvo lugar a finales del siglo XIX. Los argumentos que se esgrimían a favor de este nuevo modelo de escuela se basaban en ahorrar tiempo a los alumnos – que no tendrían que desplazarse dos veces al día hasta la escuela –, pero también el trabajo infantil jugaba aquí un papel muy importante; ya que en esta época era todavía común el trabajo infantil en la agricultura, en casa o en talleres. La introducción de la escuela a media jornada permitía a los padres contar con el trabajo de sus hijos por las tardes (Westerhoff, 2005). De esta manera, seguía siendo posible el trabajo infantil a pesar de la introducción de la escolarización obligatoria (Wissenschaftlicher Beirat für Familienfragen, 2006).

La implantación de la escuela a media jornada se realizó paulatinamente; primero fue instaurada en los niveles de enseñanza superior y más tarde se pasó a su implantación en la *Volksschule*.

Sin embargo, ya desde los comienzos de la Pedagogía progresista se elaboraron borradores para la creación de una escuela moderna de jornada completa (Kiper, 2005). La Asociación de escuelas de jornada completa (*Gemeinnützige Gesellschaft Tagesheimschule*), creada en 1955, retomó muchas de las ideas de esta corriente de Pedagogía progresista.

A finales de la década de los cincuenta tuvieron lugar muchos debates sobre la idoneidad de la implantación de escuelas de jornada completa. Para una parte de la sociedad de la República Federal de Alemania, estas escuelas se asemejaban mucho a los modelos de escuelas socialistas; y para justificar su rechazo se argumentó, que limitaban los derechos de la familia (Kiper, 2005). El debate continuó en los años 1968 y 1969 tras la publicación de una serie de recomendaciones del Consejo Alemán de Educación (*Deutscher Bildungsrat*), en las que se incluían la creación de proyectos de escuelas de jornada completa. El Consejo Alemán de Educación consideraba que el establecimiento de este modelo de escuela podría contribuir a la igualdad de oportunidades, gracias – entre otras cosas – a la posibilidad de impartir clases compensatorias. Estas recomendaciones del Consejo Alemán de Educación constituyen el punto de partida de una serie de iniciativas para la modernización del sistema escolar alemán que llegan a nuestros días (Bertelsmann Stiftung, 2012).

Como vemos, la creación de las escuelas de jornada completa no es solo una consecuencia de los resultados del país en los estudios comparativos internacionales. A menudo se cita el primer estudio PISA como desencadenante de la creación de este modelo de escuela; sin embargo, algunos Estados federados ya habían implantado este modelo en algunas escuelas antes de que el debate alcanzase tal relevancia pública. Aunque se tienda a pensar que la mayoría de los Estados federados precursores en la implantación de modelos de jornada completa sean los de la antigua República Democrática Alemana – debido a que allí existían ya muchas ofertas de este tipo – algunos Estados federados de la Alemania occidental han sido pioneros en la instauración de este modelo escolar (Bertelsmann Stiftung, 2012).

El número de escuelas de jornada completa ha aumentado a un ritmo muy rápido durante la última década; debido a los programas del Gobierno federal y de los

diferentes Estados federados para promover estos modelos. Uno de los programas principales fue el Programa de inversiones IZBB, del que hablaremos a continuación.

3.5.3.2. La Escuela de jornada completa

Como hemos visto hasta ahora, el Gobierno federal vio en la implantación de escuelas de jornada completa una rápida solución a todos los problemas derivados de la publicación del estudio PISA (Brenner, 2006). Con este fin se lanzó el Programa de inversiones IZBB con un presupuesto de cuatro billones de euros para los años 2003 – 2007. El programa preveía la creación entre 2003 y 2007 de 10.000 escuelas de jornada completa en los sectores de educación primaria y educación secundaria I.

El objetivo del programa es la creación de una moderna infraestructura en el área de escuelas de jornada completa. Las solicitudes de ayuda económica en el marco del programa IZBB debían ser dirigidas directamente al respectivo Estado federado, el cual tenía la competencia sobre la elección de los proyectos, su regulación y ejecución (BMBF, 2003). Para recibir fondos del Estado, los diferentes Estados federados tienen que realizar una contribución complementaria a la subvención que reciban, en una cantidad mínima del 10% de los fondos recibidos. Sin embargo, estos fondos solo pueden ser destinados a trabajos de renovación, construcción, ampliación, remodelación o a inversiones en equipamiento; y no para otros costes, como los de personal.

Los criterios para la implantación de escuelas de jornada completa que se enuncian a continuación fueron fijados por el Ministerio Federal de Educación e Investigación (BMBF, 2003), como requisitos para las escuelas que quisieran hacerse con fondos del programa IZBB:

1. Promoción individual del alumno a través de la puesta en marcha de una “pedagogía de la diversidad”
2. Una nueva cultura pedagógica de enseñanza y aprendizaje

3. Aprendizaje social
4. Participación
5. Apertura de la escuela
6. Planificación del tiempo libre de manera creativa
7. Cualificación del equipo formado por diferentes profesionales

La instauración del modelo de jornada completa persigue una serie de objetivos, entre los que destacan: lograr una mejor conciliación entre la vida familiar y laboral, ofrecer un mejor apoyo a los alumnos, así como contrarrestar las discriminaciones de origen social (Beher et al., 2005).

La creación de las escuelas de jornada completa transcurrió de manera muy distinta en los diferentes Estados federados, ya que la decisión sobre qué tipo de centros debían de recibir las subvenciones les incumbía solo a ellos. Por ejemplo, Renania del Norte-Westfalia, centró su actuación en la implantación de modelos de jornada completa en el sector de educación primaria, buscando una promoción lo más temprana posible del alumnado (Bertelsmann Stiftung, 2012).

Tras el lanzamiento de este programa hubo un gran auge en la creación de escuelas de jornada completa. El Programa IZBB junto con otros programas realizados en los Estados federados han llevado a una de cada dos escuelas de educación general tenga una oferta de jornada completa (KMK 2012). Estas cifras sirvieron al Gobierno federal para llevar a cabo una campaña publicitaria. Bajo el eslogan “El programa del gobierno federal surte efecto” nos presentaban la creación de las primeras mil escuelas de jornada completa como un éxito y alababan la eficacia del programa. Sin embargo, aquí solo se tenían en cuenta la cantidad de escuelas de jornada completa creadas y no la eficacia de las mismas (Brenner, 2006).

El gran número de escuelas de jornada completa instauradas en los últimos años responde no solo a los resultados de los diferentes programas de subvenciones llevados a cabo tanto por el Gobierno federal como por los distintos Estados

federados, sino que puede ser también justificado por la falta de una definición concreta del concepto “Escuela de jornada completa”; hecho que provocó que los modelos escolares de jornada completa implantados fueran muy variados. Lo que las diferentes escuelas de jornada completa tenían en común era – como indica su nombre – la oferta de actividades a jornada completa bajo el “techo organizativo de la escuela” (Holtappels, 2006: 85).

Finalmente en el año 2003 la KMK definió el término “Escuela de jornada completa”, aunque de una manera mínima. Las escuelas de jornada completa en el sector de educación primario y secundario I son pues escuelas en las que se facilita:

“una oferta de jornada completa para los alumnos, un mínimo de tres días por semana y siete horas diarias

Todos los días de funcionamiento de la Escuela de jornada completa se ofrecerá a los alumnos una comida

Las actividades que tienen lugar por la tarde se organizan bajo la supervisión y responsabilidad de la dirección de la escuela y se llevan a cabo asimismo en estrecha colaboración con esta. Estas actividades están relacionadas de manera conceptual con la enseñanza de por las mañanas.” (KMK, 2006: 6).

Asimismo diferencia tres tipos de escuelas de jornada completa; la “totalmente vinculante” (“*voll gebundene*”), “parcialmente vinculante” (“*teilweise gebundene*”) y “abierta” (“*offene*”) (KMK, 2006: 5):

“En la totalmente vinculante todos los niños están obligados a tomar parte en la oferta de jornada completa de la escuela, como mínimo tres días por semana, siete horas al día.

En la parcialmente vinculante una parte del alumnado (por ejemplo, alguna clase o algún curso escolar) participa en la oferta de jornada completa de la escuela, como mínimo tres días por semana, siete horas al día.

En la abierta la estancia está relacionada con una oferta educativa y de cuidado, como mínimo tres días por semana, siete horas diarias. Los alumnos deciden si quieren participar en la oferta de jornada completa de este tipo de escuela. Una vez confirmada la participación por el alumno o su tutor esta tiene una duración mínima de un semestre.”

La KMK se limita a definir la escuela de jornada completa como una organización con un horario de apertura mínimo de tres días por semana y veintiuna horas, que proporciona una comida diaria al alumno y que conecta las clases que tienen lugar por la mañana con las actividades de por la tarde. (Kiper, 2005). Estas propiedades permiten poner en práctica diferentes modelos de escuelas de jornada completa y dan a las respectivas escuelas un gran margen de actuación a la hora de organizar y crear sus propios modelos.

En la escuela de jornada completa la educación, la enseñanza y el cuidado se complementan unos a otros, al mismo tiempo que se encuentran en una situación de igualdad, justificada de manera pedagógica (Wissenschaftlicher Beirat für Familienfragen, 2006). De esta manera se espera que la creación de una escuela de jornada completa vaya acompañada de un aumento de rendimiento del sistema escolar. Para conseguir estos objetivos se recomendó una estrecha colaboración entre la escuela y las instituciones de “ayuda a la infancia y a la juventud” (*Jugendhilfe*). Con esto se perseguían varios objetivos:

“Hacer realidad un concepto más amplio de educación: la escuela y la ayuda a la infancia y a la juventud poseen distintas concepciones del término educación, debido a sus tradiciones, tareas y competencias. Estas concepciones no son contradictorias, sino más bien complementarias; lo cual puede llevar a una comprensión más amplia de la educación y que abarque distintas dimensiones sociales, emocionales y cognitivas. Esta cooperación puede contribuir a perfilar la educación como un proceso abierto y libre para todos los niños y jóvenes.

Evitar el fracaso escolar y contrarrestar las desigualdades sociales: el éxito escolar en Alemania depende mucho del origen social, y esto tiene su causa en el desinterés de la escuela por los entornos vitales de los alumnos fuera de sus fronteras. Para conseguir éxito escolar sería necesario sensibilizar a la escuela sobre este hecho, lo cual se espera conseguir a través de esta colaboración.

Garantizar una tutela de confianza: la creación de ofertas de jornada completa que proporcionen una tutela fiable es vista como una tarea conjunta de la escuela y la ayuda a la infancia y a la juventud”. (Mack, 2006: 56-58).

Tras esta presentación sobre las escuelas de jornada completa vamos a pasar a centrarnos en el tipo de escuela “abierta”, dado que en este modelo de escuela es donde se ha llevado a cabo el trabajo que se presentará más adelante. Debido a las diferencias entre las escuelas de jornada completa de tipo abierto – a partir de ahora serán denominadas como “Escuelas abiertas de jornada completa” – de los diferentes Estados federados, nos basaremos a partir de aquí en el caso del Estado federado de Renania del Norte-Westfalia.

3.5.3.3. La Escuela abierta de jornada completa en Renania del Norte-Westfalia

Renania del Norte-Westfalia se encuentra entre los Estados federados pioneros en la implantación de ofertas de jornada completa. En la región ya existían algunos modelos de jornada completa antes de la implantación de las “escuelas abiertas de jornada completa” a comienzos del curso escolar 2003/2004. Algunos de estos programas continúan existiendo hoy en día, al mismo tiempo que se siguen implantando las nuevas escuelas abiertas de jornada completa. Actualmente más del 85% de las escuelas de educación primaria de la región son escuelas abiertas de jornada completa.

El Ministerio de Educación y Formación Permanente de Renania del Norte-Westfalia⁴⁹ fija los tres objetivos que persigue la escuela abierta de jornada completa en educación primaria: una mejor conciliación de la vida laboral y familiar, una mejora de la calidad de la enseñanza y de la igualdad de oportunidades, así como también un apoyo complementario tanto a los alumnos desfavorecidos como a los alumnos de gran rendimiento escolar, y, por último, el logro de una oferta de jornada completa propia; es decir, con una financiación y un lugar único para la inscripción, a fin de facilitar la orientación de los padres (Beher et al., 2005).

⁴⁹ Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen.

Este Ministerio también nos ofrece una definición del término de “escuela abierta”, la cual es considerada como una escuela que ofrece algo más que solo enseñanza en la clase y que se abre al entorno local.

Junto a las escuelas abiertas de jornada completa, nos encontramos también en Renania del Norte-Westfalia con las siguientes modalidades de jornada completa (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2010b):

1. El programa “Escuela de ocho a una” se ofrece en las escuelas primarias que no son escuelas abiertas de jornada completa. La tutela del alumno se garantiza – como indica su nombre – en el periodo de tiempo de ocho de la mañana a una del mediodía, incluso si durante alguna de estas horas no tiene lugar ninguna clase.
2. El programa “Trece más” consiste en ofertas de actividades hasta las tres de la tarde. Los alumnos pueden comer aquí, hacer sus deberes o participar en actividades culturales o deportivas.

En el curso escolar 2012/13 el número de escuelas abiertas de jornada completa en la región de Renania del Norte-Westfalia había alcanzado en el sector educativo primario 2.977 escuelas, mientras que el sector secundario contaba con 1.129 escuelas (Börner et al., 2013).

3.5.3.4. Colaboradores de la Escuela abierta de jornada completa

El Ministerio de Educación y Formación Permanente enumera en el Decreto sobre las escuelas abiertas de jornada completa los posibles colaboradores que la escuela primaria puede tener para la instauración de una escuela abierta de jornada completa. Entre estos se encuentran, las organizaciones de la ayuda a la infancia y a la juventud, organizaciones culturales y deportivas, artesanales u otro tipo de socios extraescolares. La colaboración de la escuela con estas diferentes organizaciones le permite ofrecer actividades escolares y extraescolares en el mismo espacio. Las

ventajas de esta colaboración se pueden ver en la gran oferta de actividades que ofrece la escuela abierta de jornada completa (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2011).

Este sistema ha sido muy discutido, si bien ha permitido realizar experiencias valiosas que sirvieron de ejemplo para otros Estados federados. Sin embargo, la mayoría de modelos de implantación de escuelas abiertas de jornada completa fueron criticados por tratarse de modelos “biquini”, es decir, dos partes totalmente desconectadas: las clases que tienen lugar en horario de mañana, y las ofertas extraescolares que tienen lugar por la tarde (Reichmann, 2005).

3.5.3.5. Inscripción en la Escuela abierta de jornada completa

La KMK fija en su definición del modelo “abierto” de escuela de jornada completa, que este se caracteriza por una inscripción voluntaria, que una vez realizada es vinculante para todo un semestre. No obstante, nos encontramos aquí con una diferencia entre la definición dada por el KMK y las condiciones establecidas por el Ministerio de Educación y Formación Permanente de Renania del Norte-Westfalia. En esta región la inscripción en las ofertas de jornada completa de una escuela abierta de jornada completa tiene validez durante todo el curso escolar. Es decir, el alumno que se matricule en esta modalidad estará obligado a permanecer por las tardes en la escuela durante todo el curso.

Los padres que se decidan por la inscripción de sus hijos en la escuela de jornada completa, deberán pagar una cuota mensual en concepto de alimentación. No será necesario, sin embargo, el pago de ningún tipo de tasa para la financiación de las actividades pedagógicas. En la tabla a continuación se muestran las diferentes cantidades que tienen que pagar los padres en concepto de matriculación de su hijo en la escuela abierta de jornada completa. Como se puede observar, esta cuota se puede reducir en algunos casos, adaptándose a las capacidades económicas de la familia.

RENTA ANUAL	CUOTA MENSUAL
hasta 12.271€	0,00 €
hasta 24.542€	26,00 €
hasta 36.813€	60,00 €
hasta 49.084€	80,00 €
hasta 61.355€	100,00 €
más de 61.355€	150,00 €

Tabla 10: Renta anual y cuota mensual.

Fuente: Stadt Köln, 2009a.

En el caso de que una familia inscriba a varios de sus hijos en las ofertas de jornada completa, solo deberá de pagar la cuota de uno de ellos.

El número de plazas disponibles en las escuelas abiertas de jornada completa es limitado. La ley sobre instituciones de cuidado de niños⁵⁰ establece que la oferta de una determinada entidad local se tiene que ajustar a la respectiva demanda de su área de alcance. No obstante, esto no siempre se da en la práctica y puede haber casos en los que el número de plazas en la escuela abierta de jornada completa no sea suficiente; teniendo como consecuencia un proceso de selección para la adjudicación de plazas. En este caso, los factores más importantes que se tienen en consideración a la hora del reparto de plazas son los referentes al empleo de los padres – es decir, tanto el padre como la madre trabajan – o si se trata de una familia monoparental (Börner et al., 2011).

3.5.3.6. Los horarios

Las escuelas abiertas de jornada completa tienen, por norma general, un horario de apertura de lunes a viernes de ocho a cuatro de la tarde; o, como mínimo, hasta las tres. En el caso de que sea necesario, la oferta también podrá ampliarse, de manera

⁵⁰ Gesetz über Tageseinrichtungen für Kinder.

que cierre más tarde de las cuatro. Se espera que estas escuelas ofrezcan también actividades extraescolares los días no lectivos (sábados, domingos y días festivos), así como durante las vacaciones escolares. En lo que respecta a estas últimas, la entidad escolar preparará junto con la organización colaboradora un programa vacacional, en el caso de que este sea necesario.

Del mismo modo que la permanencia diaria de los alumnos por la tarde es obligatoria, – una vez que se haya realizado la inscripción en la misma –, también lo es una permanencia mínima diaria hasta las tres de la tarde.

3.5.3.7. Las actividades complementarias de la Escuela abierta de jornada completa
El Decreto sobre las Escuelas abiertas de jornada completa del Ministerio de Educación y Formación Permanente (2003) recomienda que se realicen actividades extraescolares del siguiente tipo:

- 1) Cursos de apoyo, como por ejemplo, clases de idioma alemán o ayuda con los deberes.
- 2) Proyectos y grupos de trabajo, como los siguientes: experimentos de ciencias naturales, talleres de historia, teatro, música, etc. en grupos heterogéneos.
- 3) Actividades para la educación y el aprendizaje musical y artístico; juegos y deporte, así como clases de gimnasia compensatoria.
- 4) Proyectos dentro del marco de acciones de la ayuda a la infancia y a la juventud.

Este modelo de escuela permite así dedicar más tiempo a la enseñanza y al apoyo individual y facilita también una ocupación del tiempo de libre y en definitiva un mejor transcurso de la jornada escolar (Westerhoff, 2005).

Las actividades extraescolares son realizadas por un periodo de tiempo determinado y ningún alumno puede ser obligado a tomar parte en ellas; ya sean cursos de apoyo idiomático, ayuda con los deberes, gimnasia compensatoria u ofertas de otro tipo.

3.5.3.8. El personal de la Escuela abierta de jornada completa

El título necesario para trabajar como docente en una escuela está fijado por unas determinadas reglamentaciones; sin embargo, no ocurre lo mismo en lo concerniente al personal de las escuelas abiertas de jornada completa.

Hasta ahora solo podían trabajar en las escuelas docentes, pero con la introducción de modelos de jornada completa, se produce un cambio y acceden a la escuela otras profesiones. La organización colaboradora es la encargada, junto con la dirección de la escuela, de la contratación del personal para las actividades extraescolares (Westerhoff, 2005). Además de docentes, se consideran ahora otros grupos profesionales, como los siguientes: pedagogos y trabajadores sociales, profesores de música, artistas, monitores de deporte, artesanos, voluntarios, antiguos alumnos, padres, personal terapéutico, etc. También hay más personas que pueden venir a engrosar la lista de posibles empleados de la escuela de jornada completa; como, por ejemplo, voluntarios, jubilados, padres, antiguos alumnos, estudiantes en prácticas, etc.

El director de la escuela tiene la tarea de asegurar que se produzca un intercambio periódico de información entre los profesores y el personal de la escuela abierta de jornada completa (Westerhoff, 2005). Por este motivo, el personal de la escuela de jornada completa tiene que ser incluido en las reuniones de docentes y en los gremios escolares, para tratar de unificar la enseñanza reglamentaria con las actividades extraescolares.

Para las ofertas en horario de tarde se prevé un empleado por cada grupo de veinticinco alumnos. Además de recibir una subvención económica por parte del Estado federado (615 euros anuales por alumno), la escuela abierta de jornada

completa recibe también una asignación de horas docentes: por cada 25 alumnos matriculados, le son otorgados 0,1 horas de un puesto a tiempo completo de un docente.

La política educativa tiene una influencia limitada en las actividades que se llevan a cabo por la tarde en la escuela; por ejemplo, no puede decidir sobre la idoneidad de un curso de deporte impartido por un monitor de una asociación local. De esta manera, el logro de los objetivos de la escuela abierta de jornada completa definidos por el Ministerio de Educación y Formación Permanente se escapan de su área de influencia.

3.5.3.9. La evolución de las Escuelas abiertas de jornada completa

En el curso escolar 2002 / 2003 aproximadamente tan solo el 10% de las escuelas de educación general eran escuelas de jornada completa. Este porcentaje alcanzaba un año antes, en el 2001, el 5%. En lo que se refiere a la región Renania del Norte-Westfalia, se puede constatar en el curso escolar 2002 / 2003 contaba con 29 escuelas de jornada completa en el sector primario, las cuales se convirtieron justo un año después en 233 (Westerhoff, 2005:146). Los porcentajes de escuelas con ofertas de jornada completa alcanzaron ya en el año 2010 un 51,1% a nivel estatal, mientras que en el caso de Renania del Norte-Westfalia el porcentaje aumenta a un 66,1%. Sin embargo, como se ha indicado con anterioridad, puede que estas cifras no muestren un aumento real de las escuelas de jornada completa, sino que sean la consecuencia de la definición de carácter mínimo del término “Escuela de jornada completa” establecida por la KMK en el año 2003.

El número de alumnos que utilizan estas ofertas de jornada completa ha aumentado mucho en los últimos años, llegando incluso a duplicarse rápidamente. Esta evolución está evidentemente relacionada con el número de plazas disponibles. La evolución del número de plazas en las escuelas abiertas de jornada completa colonenses se puede observar en la siguiente gráfica:



Tabla 9: Evolución del número de plazas en escuelas de jornada completa colonenses. Período: 2007-2012.

Fuente: Berner y Przygoda, 2012.

A comienzos del curso actual 2014/2015, se ampliaron las plazas disponibles en las escuelas abiertas de jornada completa colonenses, pasando de 9.931 a 10.305 plazas. Sin embargo, esta oferta no fue suficiente para cubrir la demanda existente (Kölner Wochenspiegel, 2014).

Renania del Norte-Westfalia, que tras comenzar la creación de escuelas abiertas de jornada completa en el sector primario, amplió a partir del 2006 el IZBB al sector de educación secundaria I; aspira ahora a crear un sistema completo de jornada completa (a todos los niveles educativos). Según un plan gradual se debería de lograr hasta el 2020 una oferta que cubra todos los tipos de escuela y todos los cursos.

4. METODOLOGÍA

La investigación realizada se centró en el análisis de las buenas prácticas llevadas a cabo en una escuela abierta de jornada completa del barrio colonense de Porz, diseñadas para favorecer la inclusión de los alumnos de origen extranjero y ayudarles a mejorar su rendimiento escolar. El objetivo final es estudiar la función de la escuela abierta de jornada completa como mecanismo de integración de alumnos de origen inmigrante y las estrategias desplegadas para realizar esta tarea.

A través de este capítulo se realizará una introducción al trabajo de campo efectuado, desde los siguientes aspectos: Se comenzará justificando la elección del tema objeto de esta etnografía, al mismo tiempo que se presentarán las preguntas concretas a las cuales esta busca dar respuesta. A continuación se expondrá el diseño del trabajo de campo, así como aspectos fundamentales relacionados con el mismo: el acceso al campo y la metodología utilizada en la investigación. Por último, se realizará una contextualización, que se centrará tanto en la escuela objeto de estudio, como en su entorno y condiciones.

4.1. Justificación del estudio y preguntas de partida

4.1.1. Justificación

Durante el trabajo de investigación⁵¹ que realicé para la obtención del Diploma de Estudios Avanzados en el marco del Programa de doctorado de “Antropología social y mundo contemporáneo” del Departamento de Antropología Social y Cultural de la UNED, entré contacto con grupos de inmigrantes en Colonia y sus descendientes de primera, segunda y hasta tercera generación. En muchas de las conversaciones que tuvieron lugar a lo largo de mi trabajo de campo surgió el tema de la integración de

⁵¹ El trabajo de investigación, titulado “La reproducción de un bazar oriental en Eigelstein (Colonia), analiza la evolución de un barrio colonense desde la llegada de los primeros trabajadores invitados a la ciudad hasta la actualidad, analizando la estructura actual del mismo mediante la comparación con un bazar oriental.

los “inmigrantes”; cuestión que en un principio me resultó llamativa, sobre todo en lo que se refería a las generaciones más jóvenes, ya nacidas en Alemania.

En efecto, y a pesar de la larga tradición inmigratoria de Alemania, la integración de las personas de origen extranjero sigue siendo un tema presente de manera continua en los medios de comunicación del país y objeto de muchos debates. Uno de los aspectos más discutidos sobre esta temática es la integración educativa, que como se ha visto, adquirió gran relevancia tras la publicación de los resultados del estudio PISA en el año 2000.

Al leer varios de los trabajos realizados por un equipo del grupo Inter dentro del proyecto “Estrategias de participación y prevención de racismo en las escuelas (II)”⁵², los cuales analizan la “práctica escolar diaria” en algunos colegios de España, Estados Unidos, Perú, Austria y Bolivia, surgió mi interés por examinar las estrategias para la integración del alumnado de origen extranjero puestas en práctica en las escuelas alemanas. Especialmente interesantes me resultaron los trabajos llevados a cabo por Carmen Osuna sobre la educación intercultural en Bolivia, y sobre las Aulas de enlace de la Comunidad de Madrid, realizado por Margarita del Olmo y Pilar Cucalón. Las Aulas de enlace⁵³ son la puerta de entrada de los jóvenes inmigrantes a los centros educativos de la Comunidad madrileña y “se convierten en su primera participación significativa en el sistema escolar de la sociedad de acogida” (Cucalón y Del Olmo, 2010: 225). Estos trabajos despertaron mi interés por analizar cómo este proceso de integración al sistema educativo reglado se realizaba en un país con más historia o, por así decirlo, experiencia en la acogida de inmigrantes, como es Alemania.

Asimismo otros aspectos, como el hecho de que en el país europeo con mayor número de inmigrantes (Brisl y Solé, 2004; Engagement Global, 2012) el éxito educativo esté estrechamente relacionado con el origen social y étnico; y que existan,

⁵² <http://www.proyectos.cchs.csic.es/integracion/es/content/presentaci%C3%B3n> (Fecha de consulta: 21.09.2015).

⁵³ Las Aulas de enlace son una “medida específica de actuación que forma parte del programa “Escuelas de Bienvenida”, que se encuentra listado entre las medidas puestas en marcha por la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid.” (Cucalón y Del Olmo, 2010: 226).

además, grandes diferencias entre los logros educativos de los alumnos de origen inmigrante y los autóctonos (Geissler, 2009; Solga y Wagner, 2010), me convencieron de la importancia de esta temática.

La creación de escuelas de jornada completa en Alemania, impulsada a partir del año 2003 – al igual que las Aulas de Enlace en España – debía contribuir a mejorar la integración de los niños y niñas de origen inmigrante. Dado que este programa venía ya funcionando desde hace varios años, me ofrecía un campo de estudio interesante, para examinar el proceso de integración del alumnado extranjero.

Por último, me pareció relevante el hecho de que este trabajo pudiese realizar alguna aportación que ayudase a mejorar futuros programas o medidas para favorecer la integración educativa. Además, la comparación de los resultados de este trabajo con los realizados en otros contextos, como las Aulas de enlace en España, podría sacar a la luz aspectos significativos sobre la atención a la diversidad en las escuelas.

4.1.2. Preguntas de investigación

Se pretende realizar un análisis de las estrategias utilizadas en las escuelas de jornada completa alemanas para la integración del alumnado de origen inmigrante. De esta manera, se podrá ver su efectividad y/o limitaciones, así como analizar sus ventajas e inconvenientes. Las preguntas de partida que articulan esta investigación y a las que se intentará dar respuesta a lo largo de la misma, son las siguientes:

1. ¿Qué es la integración para la institución escolar?
2. ¿Cuáles son las estrategias aplicadas para la integración del alumnado de origen inmigrante? ¿Cómo son diseñadas?
3. ¿Cumplen estas estrategias su objetivo integrador?
4. Dado que el trabajo de campo se llevará a cabo en una escuela “abierta” de jornada completa (asistencia no obligatoria), ¿quién es el grupo de alumnos que asisten a la misma?

5. ¿Cómo es la participación del alumnado en la escuela de jornada completa?
 ¿Se aprecian diferencias en relación a la escuela primaria?

4.1.3. Categorías analíticas

Partiendo de las preguntas de investigación, se establecieron una serie de categorías analíticas “a cuyo objeto de referencia prestamos atención en la investigación de campo” (Díaz de Rada, 2012: 245), y que pueden, a su vez, ser desglosadas en subcategorías.

Estas categorías “soportan un significado o tipo de significado y pueden referirse a situaciones, contextos, actividades, perspectivas sobre un problema, métodos, estrategias, procesos, etc.” (Osse Bustingorry et al., 2006: 123). De esta manera, las categorías – y sus correspondientes subcategorías – fueron formuladas al inicio del trabajo de la manera siguiente:

A. Concepto de integración y estrategias de atención a la diversidad	A.1. Diversidad del alumnado
	A.2. Buenas prácticas en atención a la diversidad
	A.3. Integración en el centro escolar
B. Acceso y participación de los alumnos	B.1. Acceso a la OGS
	B.2. Participación del alumnado en la GGS y en la OGS
C. Relaciones entre los diferentes actores sociales	C.1. Relación entre los alumnos
	C.2. Relación entre los alumnos y el personal del centro
	C.3. Relación entre los padres de alumnos y el entorno escolar

Tabla 10: Categorías analíticas al inicio del trabajo de campo.

4.2. Marco metodológico

La investigación antropológica en educación tiene sus comienzos en los años treinta del siglo pasado. Margaret Mead en su obra *Growing up in New Guinea* (1930), consideraba la educación como medio de transmisión de la cultura, perspectiva que ha prevalecido mucho tiempo en los estudios antropológicos sobre educación.

Otros estudios antropológicos analizaron las instituciones de enseñanza en aras de conseguir información relevante sobre los valores culturales dominantes. Riesman (1996) y Wilcox (2007) afirman que recientemente los antropólogos se han fijado en la escuela como un “lugar de conflictos y de antagonismos culturales”:

“Al contrario de lo que se admitió alguna vez, los antropólogos advirtieron que la transmisión de la cultura es frecuentemente, si no siempre, imperfecta, y que en las situaciones pluriculturales la diversidad de las pertenencias culturales de profesores y alumnos puede afectar profundamente los efectos esperados de la enseñanza (Rosenfeld, 1983).”
(Riesman, 1996: 233)

La investigación realizada se encuadra dentro de estos trabajos de etnografía escolar, donde la institución educativa elabora e implementa nuevas estrategias para hacer frente a la diversidad cultural en sus aulas. “Etnografía de la escuela” se entiende aquí como “el resultado de aplicar una práctica etnográfica y una reflexión antropológica al estudio de la institución escolar” (Velasco y Díaz de Rada, 2003:10). El objetivo del método etnográfico es “comprender el punto de vista del nativo, su relación con la vida, entender su visión del mundo” (Malinowski, 1986) y para ello se requiere una estancia “relativamente prolongada” en un terreno determinado y delimitado, de manera que sea posible establecer relaciones de confianza; así como participar en la vida cotidiana del grupo objeto de estudio, asistir a acontecimientos y documentar todo esto (Rockwell, 2008). Para lograrlo, en el trabajo fueron utilizadas diferentes herramientas de investigación para la recogida de información; algunas de

las cuales no son típicas de la Antropología social, sino que provienen de otras disciplinas.

A continuación se presentan los métodos utilizados en la etnografía realizada, así como la manera y el contexto en el que fueron empleados. Cabe destacar que algunos métodos han sido adaptados para facilitar el trabajo con niños, ya que siguiendo a Darbyshire et al. “la investigación con niños demanda flexibilidad y creatividad por parte de los investigadores y de sus estrategias de recogida de información” (2005: 428).

HERRAMIENTAS DE INVESTIGACIÓN
Observación participante
Entrevistas en profundidad
Entrevistas en grupo
Relatos de vida
Estudio de datos estadísticos y bibliográficos

Tabla 11: Herramientas de investigación.

La observación participante

La observación participante es una técnica propia de las Ciencias sociales, considerada como método central de la Etnología (Spittler, 2001); que permite al investigador “observar sistemáticamente a las personas no desde afuera, sino desde adentro, esto es participando activamente en la vida y rutina de esas personas” (Macionis y Plumer, citado en Villarroel y Leiva, 2005). Este método persigue registrar interacciones en sus contextos naturales; mostrando la vida humana en su totalidad, sus estructuras culturales y reglas (Raufelder, 2006).

Para esto, el investigador convive durante un largo período de tiempo con el grupo objeto de estudio. La duración de la estancia del investigador es un aspecto muy importante, ya que como afirma Merkens (1984: 17):

“La presencia del investigador se tendrá siempre presente incluso a medida que vaya aumentando el tiempo de permanencia, pero la negociación no se enfocará tan conscientemente en la consideración de la presencia del investigador. El investigador será cada vez más aceptado como un elemento normal de la situación, mientras que él mismo no impida esto a través de un comportamiento llamativo o algo semejante”.

La convivencia del investigador con el grupo objeto de estudio supone una ventaja en comparación con otros métodos, ya que permite conocer el día a día del grupo en su ambiente cotidiano y participar en sus actividades – tanto de tipo formal como informal – al mismo tiempo que se recoge información (Tertilt, 1996). No obstante, esto no está exento de dificultad, ya que como sostiene Oester, la observación participante requiere una cierta cercanía al igual que una distancia:

“cercanía y distancia, tanto un alto involucramiento en la sociabilidad, como también un distanciamiento del observador con el objetivo de someter lo observado a un análisis científico. Las dos cosas suceden a veces de forma yuxtapuesta, y otras veces sucesivamente” (Oester, 2007: 14).

En el caso de la observación participante, se detectaron a priori ciertos aspectos, sobre los que debería reflexionar durante mi estancia en el campo.

Uno de ellos lo constituye el entorno escolar, ya que supondrá que nos enfrentemos a la observación tanto de adultos como de niños; siendo esta última una tarea de cierta complejidad. Fine y Sandstrom (1988) argumentan que si bien comprender lo que dicen los niños puede parecer en un primer momento una tarea sencilla, en ocasiones se convierte en algo complejo, pues los niños poseen una propia subcultura. Esto se puede agravar por el hecho de que el investigador adulto se crea capaz de interpretar sin problemas el comportamiento de los niños, ya que también

él ha pasado por la niñez (Darbyshire et al., 2005). Esta arriesgada conducta podría llevar a interpretar el comportamiento de los niños a través de viejas estructuras de referencia (Fine y Sandstrom, 1988).

Otro aspecto a tener en cuenta es el lenguaje utilizado por los niños, que puede originar también dificultades, dado que “los niños pequeños pueden tener un vocabulario más limitado, pero del mismo modo pueden usar un lenguaje diferente que los adultos no entienden” (Punch, 2002a: 328). Por último, no se debe olvidar al analizar la información recogida de la observación participante con niños, que la presencia del investigador – como adulto – podría haber alterado el comportamiento de los mismos (Fin y Sandstrom, 1988).

Como soporte a la observación participante se elaboró un diario de campo, donde se registraron datos, observaciones, reflexiones e impresiones a lo largo de la estancia en el terreno.

Entrevistas en profundidad

El objetivo principal de las entrevistas en profundidad es “captar las representaciones e impresiones subjetivas, más o menos elaboradas de los participantes, desde su misma perspectiva” (Pérez Gómez, 1998: 45), y proporciona “sentido a las acciones a veces incomprensibles que se observan, o corrige las inferencias a veces precipitadas que se obtienen por observación” (Velasco y Díaz de Rada, 2003: 34).

La entrevista es un instrumento para favorecer el diálogo, de modo que se pueda conseguir una “construcción compartida del conocimiento” (Pérez Gómez, 1998).

A fin de no olvidar ningún tema relevante, se elaboraron guías de encuesta, en donde se anotaron ciertos temas que se intentarían abordar también durante las mismas.

Cabe destacar que durante mi estancia en el campo tuvieron lugar una gran cantidad de conversaciones informales, de las que dejé constancia en el diario de campo, y que fueron de gran utilidad para mi trabajo. A lo largo del trabajo de campo se

realizaron un total de 49 entrevistas individuales, las cuales fueron grabadas, transcritas y codificadas⁵⁴. La duración de las entrevistas varió bastante, desde veinte minutos (en la mayoría de los casos con los padres, porque tenían que hacerse cargo de sus hijos) a algo más de una hora.

Las entrevistas tuvieron lugar en los distintos espacios del recinto escolar. Los profesores optaron por invitarme a su aula o a la sala de profesores, cuando estas se encontraban vacías. Los encuentros con la directora de la escuela primaria siempre tuvieron lugar en su oficina, lo mismo que sucedió con la directora de la OGS.

Las entrevistas al personal de la OGS y a los monitores de los grupos de actividades, se realizaron en lugares muy variados. En el caso de los monitores, el lugar de la entrevista dependió del lugar donde sus cursos eran llevados a cabo, ya que la mayoría de las entrevistas tuvieron lugar al finalizar estas clases. En lo que respecta a los cuidadores, las entrevistas tuvieron casi siempre lugar en el aula del grupo, cuando esta se encontraba vacía, y en una ocasión se realizó una entrevista en el patio de recreo, aprovechando el buen tiempo.

En lo que concierne los padres, dos de las entrevistas realizadas tuvieron lugar en la escuela – en una parte del patio de recreo acondicionada con bancos – y otras dos en sus casas. Para poder conseguir más testimonios por parte de los padres de alumnos, se elaboró un pequeño cuestionario, formado por preguntas abiertas; que finalmente no se pudo utilizar debido a la negativa de la directora de la OGS, que argumentó que un formulario así no era adecuado para realizar una encuesta y que habría que modificarlo y redactar solo preguntas cerradas, cosa que le gustaría hacer personalmente, pero no le era posible por falta de tiempo. Ante esta situación pensé en dirigirme a la responsable de la organización colaboradora – superior jerárquica de la directora de la OGS – para solicitar su apoyo, que estaba segura conseguiría.

⁵⁴ Con la codificación de las entrevistas se busca garantizar el anonimato de las informantes, a pesar de no haber sido esto requerido por los mismos.

Sin embargo, era consciente de que esto podría crear un conflicto con la directora de la OGS, susceptible de perjudicar el desarrollo de mi trabajo y mi estancia en la escuela. Por estos motivos, decidí renunciar a la encuesta de los padres de alumnos y centrarme en las entrevistas y conversaciones informales que podía mantener con ellos.

ENTREVISTAS INDIVIDUALES	
Categoría grupo	N° de entrevistas
Personal GGS	9
Personal OGS	14
Monitores OGS	11
Personal organización colaboradora	2
Alumnos	9
Padres	4
TOTAL	49

Tabla 12: Entrevistas individuales realizadas.

Los niños fueron entrevistados en el aula del grupo. Se buscó siempre un momento en el que la mayoría de los niños estuviesen jugando en el patio o participando en sus grupos de trabajo, para poder hablar con tranquilidad y que el entrevistado no se sintiese observado, de modo que pudiese hablar con toda libertad. Se prestó también atención a que los cuidadores no estuvieran presentes. En total se realizaron nueve entrevistas individuales, que fueron complementadas con una entrevista en grupo. De esta manera, todos los alumnos de segundo curso del grupo Cielo participaron en algún tipo de entrevista.

Fine y Sandstrom (1988) mencionan el uso de premios o regalos cuando se trabaja con niños; sin embargo, advierten que este tipo de recompensas no deben de ser esperadas por los alumnos. En el caso de las entrevistas individuales con los

escolares, se pidió primero su conformidad para participar y no se les ofreció a priori ningún tipo de recompensa. Pude comprobar que a los alumnos les gustó que su voz fuese grabada, aspecto que calificaron como “muy chulo”. De hecho, la primera alumna entrevistada compartió su experiencia con sus compañeros, comentando – entre otras cosas – que yo había grabado su voz; y a partir de aquí, varios alumnos me pidieron si también los podía entrevistar a ellos.

No obstante, me pareció adecuado dar a los alumnos un pequeño obsequio, como agradecimiento por su participación; algo sin demasiado valor y que les pudiese gustar (como los objetos de la “caja de regalos⁵⁵”). Por aquella época a los niños les gustaban bastante unas pegatinas de futbolistas alemanes que venían de regalo con las chocolatinas “Kinder”. Estas pegatinas eran coleccionadas tanto por niños como por niñas, eran objeto de intercambio y, además, los alumnos solían hablar entre ellos sobre los cromos que tenían y los que todavía les faltaban para completar la colección. Las pegatinas me parecieron una buena recompensa: no tenían en sí ningún valor (venían de forma gratuita con unas chocolatinas) y a todos los alumnos les gustaban mucho. De este modo, tras las entrevistas y después de agradecer al alumno su participación, le dejaba escoger una o dos pegatinas⁵⁶.

Cappello (2005) sostiene que, cuando trabajamos con niños, debemos utilizar métodos apropiados para ellos. Esta autora utilizó fotografías en sus trabajos con niños, debido a que considera que “los niños se aburren rápidamente de hablar solo sobre lo que conocen durante el proceso de entrevista” (Cappello, 2005: 170). Punch también habla de la necesidad de usar métodos adecuados para los niños y esto por varias razones:

⁵⁵ La caja de regalos es una caja de cartón, donde las cuidadoras del grupo Cielo guardan pequeños objetos, normalmente de segunda mano (pulseras, anillos o pendientes de plástico, pequeños peluches, etc.) u originalmente gratuitos (pegatinas u otros regalos publicitarios). Cuando el alumno realiza una buena acción o cumple con rigor alguna tarea que le ha sido asignada, tiene derecho a escoger un objeto de la caja de regalos como recompensa.

⁵⁶ La recompensa consistía al principio en una pegatina, pero al darme cuenta de la gran cantidad de pegatinas que había conseguido, comencé a ofrecer dos. Esto no ocasionó ningún problema entre los alumnos, creo que porque consideraron que lo que hablamos en la entrevista iba a “quedar entre nosotros” y, por lo tanto, no contaron a los demás niños lo que yo les había dado. Al final del trabajo de campo me sobraron incluso pegatinas, que pasaron a formar parte de la “caja de regalos” del grupo Cielo.

“En primer lugar, los adultos asumen que los niños prefieren métodos divertidos, y que son más competentes en estos, y que el período de atención de los niños es más corto. En segundo lugar, la naturaleza de la infancia en la sociedad adulta significa que los niños tienden a carecer de experiencia de adultos tratándolos como iguales. Pueden también tener falta de confianza comunicando directamente con adultos desconocidos, especialmente a solas. En tercer lugar, puede ser que niños pequeños tengan un período de concentración más limitado. Entonces, dado que muchos niños pasan por lo menos algún tiempo en la escuela, pueden estar más acostumbrados a técnicas visuales y escritas (...). Sin embargo, los adultos no deberían asumir que este es necesariamente el caso de todos los niños. Utilizar métodos más adecuados a las competencias o intereses particulares de los niños puede posibilitar que los niños se encuentren más cómodos con el investigador adulto.” (Punch, 2002a: 329-330).

Teniendo en cuenta estos argumentos, y tras unos meses de trabajo de campo, decidí preparar mis entrevistas y adaptarlas a los niños, de modo que no resultasen “demasiado aburridas”. Había además otros motivos que me impulsaron a revisar la manera de llevar a cabo mis entrevistas con los alumnos. En alguna ocasión había hablado con una cuidadora de la OGS, responsable del grupo Cielo, sobre las dificultades que conlleva obtener la opinión de los alumnos. Esta cuidadora estaba preparando por aquel entonces un formulario, que serviría de base para la realización de una encuesta de opinión de los alumnos sobre la OGS. La encuesta se realizaría a través de la cumplimentación de un formulario único; es decir, el formulario sería el mismo para todos los alumnos, de primer a cuarto curso. Por este motivo, las preguntas tenían que ser elaboradas de una manera simple y el cuestionario no podía abarcar muchas preguntas; de manera que todos los alumnos de la OGS fuesen capaces de responderlas. La cuidadora me comentó que esto suponía un reto para ella, debido a la dificultad de crear un cuestionario a utilizar por todos los alumnos, ya que las aptitudes lectoras y de comprensión de estos son muy diferentes.

El mismo problema me surgió a mí a la hora de ayudar a los responsables de la organización colaboradora a establecer un método de evaluación, el cual debían

implementar para obtener un certificado de calidad. Los responsables me pidieron ayuda para la creación de un cuestionario único para la totalidad del alumnado de las OGS en escuelas primarias colonenses administradas por ellos; lo que me llevó a reflexionar sobre la metodología y más concretamente, el tipo de preguntas adecuadas para los alumnos.

Tras estas experiencias y reflexiones, consideré que había llegado el momento de entrevistar a los alumnos. Yo ya llevaba unos meses en la escuela y no era una persona extraña para ellos; por eso, me pareció adecuado realizar entrevistas individuales.

A pesar de que a través de conversaciones informales había recopilado ya mucha información, incluso sobre temas “conflictivos”, había algunos problemas que todavía no habían salido a la luz durante mis conversaciones con los niños; uno de los cuales era el “*mobbing*”. La cuidadora del grupo me había contado que los alumnos de 2ºB del grupo Cielo eran muy difíciles y que ya durante el curso anterior – cuando se encontraban todavía en primero – se habían dado casos de *mobbing*, por lo que el profesorado llegó incluso a realizar una reunión no programada con los padres de alumnos. Para intentar llegar a estos temas, se me ocurrió incluir en las entrevistas con alumnos una serie de dibujos, que representaban actividades en el ámbito de la escuela, y pedirles a los niños que me describiesen lo que veían en ellas. A partir de sus respuestas, se les irían haciendo más preguntas. Me resultó muy gratificante ver que este método funcionó muy bien y al mismo tiempo comprobar, las diferentes historias que pueden surgir de un mismo dibujo. Además, a los niños también les gustó comentar estas láminas: “Al terminar (alumna) quería seguir, me decía: ¿no tienes más dibujos?” (Diario de campo, 4 de julio de 2012).

A continuación se muestran algunas de las láminas utilizadas durante estas entrevistas.



Ilustración 8: Entrevista con dibujos. Ejemplo 1 (Fachzentrum für Pflegekinderwesen Sachsen-Anhalt, s.f.).



Ilustración 9: Entrevista con dibujos. Ejemplo 2 (ClipArt Best, s.f.).



Ilustración 10: Entrevista con dibujos. Ejemplo 3 (Poemaescola, s.f.).

También se utilizó material gráfico en las entrevistas con adultos, concretamente con cuidadores y monitores de la OGS. En el caso de los monitores se usó material fotográfico⁵⁷ a modo de referencia, para analizar el proceso cambio a través del tiempo y a descubrir e ilustrar la evolución que se produjo en los grupos de trabajo y proyectos ofrecidos en la OGS hasta la actualidad. La incorporación de la fotografía y su análisis cronológico en este trabajo de campo tiene un carácter complementario, permitiendo enriquecer el mismo.

En el primer piso de la escuela, al lado de la secretaría se encuentra un cuadro con varias fotos de la OGS. Me serví de este cuadro, para entrevistar a la cuidadora del grupo Cielo, de modo que me fuese hablando de estas fotografías y a partir de ahí, me contase los cambios que habían sucedido en la OGS durante los últimos años. De esta manera, tuve constancia de cómo la oferta de actividades de la OGS había ido variando desde sus comienzos y obtuve – por ejemplo – información sobre los grupos de trabajo que se realizaban hace unos años y también de las razones por las cuales se dejaron de ofrecer algunos de ellos. En el cuadro se encontraban asimismo fotografías de proyectos llevados a cabo en cursos anteriores y también

⁵⁷ Las fotografías que aparecen en este trabajo han sido realizadas por la autora.

fotografías de los empleados, con lo que se pudo observar la fluctuación de personal de la OGS. Un momento muy emotivo fue cuando la cuidadora comentó una fotografía en la que aparecía su marido – fallecido durante ese año escolar – que había trabajado como monitor en un curso de artes marciales.



Ilustración 11: Cuadro con fotografías de las actividades de la OGS de cursos escolares anteriores.

Esta técnica se utilizó también en la entrevista con la monitora de los grupos de trabajo “Héroes” y “Arte”. En el grupo de trabajo “Héroes”, los alumnos realizan dibujos a partir de una historia que la monitora les va narrando. Con el material elaborado por los alumnos durante el curso escolar, se realizó una exposición en la biblioteca municipal. Para obtener más información sobre este grupo de trabajo y el desarrollo de los alumnos en el mismo, acudí con la monitora a esta exposición. A partir de los diferentes dibujos, la monitora me fue contando muchas historias y anécdotas; al mismo tiempo que me habló de la evolución de los alumnos y el desarrollo de esta actividad.



Ilustración 12: Exposición de dibujos en la biblioteca municipal.

Entrevistas en grupo

Realizar entrevistas individuales a alumnos no resultó demasiado fácil, por los numerosos compromisos que los niños tenían a lo largo del día. Los alumnos tenían que participar en diferentes actividades: grupos de trabajo, deberes, conferencia, etc. con lo cual encontrar un momento para entrevistarlos con tranquilidad se convirtió en una difícil tarea. Este fue uno de los motivos que me llevó a organizar una entrevista en grupo, aunque no el único; ya que como mantienen Schatzman y Strauss (1973) este procedimiento permite sacar a la luz diferentes opiniones e incluso controversias dentro de un mismo grupo. Además, en el caso concreto de una entrevista a un grupo de niños:

“Entrevistas con niños en grupos se basan en circunstancias con las cuales los niños están familiarizados. Los parvularios están acostumbrados a estar juntos en un grupo y aprenden y forman sus visiones sobre el medio a través de su interacción con otros niños. Las entrevistas en grupo se basan en interacciones, de manera que los niños discuten las preguntas, se ayudan unos a otros con las respuestas, se recuerdan detalles, y mantiene las respuestas verídicas. En las entrevistas en grupo, los niños pueden también hacer preguntas y servir de esta manera ellos mismos de entrevistadores. Los niños son más fuertes cuando están juntos, y están también más relajados cuando están con un amigo que cuando se encuentran solos con un adulto.” (Einarsdóttir, 2007: 200).

La entrevista en grupo se presentaba como uno de los mejores métodos para trabajar con niños, a pesar de ciertas desventajas; que como Hill et al. sostienen, podrían radicar en la timidez de algún miembro para expresar sus opiniones delante del grupo: “Aunque muchos individuos puedan estar más cohibidos en un grupo que en una entrevista individual, a menudo se da el caso de que los miembros del grupo se sienten alentados a dar sus opiniones cuando otros también lo hacen (...)” (Hill et al., 1996: 134).

Para poder llevar a cabo la entrevista en grupo, tuve que pedirle permiso a la directora de la OGS, quien aceptó inmediatamente e incluso me propuso realizar ese mismo día una entrevista en grupo en la clase Agua, formada por alumnos de primer curso. A pesar de decirle que ese día no me encontraba preparada, ella insistió⁵⁸ y, al tratarse de la directora de la OGS – de quien dependía la autorización para la realización de la otra entrevista en grupo – finalmente accedí.

Esta primera entrevista en grupo me sirvió como preparación para la entrevista del grupo Cielo, sobre todo en el sentido de qué “métodos”⁵⁹ deberían ser utilizados. Pude comprobar que la inclusión de juegos durante la entrevista había servido para mantener vivo el interés de los alumnos e incentivar su participación. Por ejemplo, como respuesta a determinadas preguntas cerradas, se les pidió a los niños que ocupasen una de las esquinas del aula según su opinión (bien, mal o regular).

⁵⁸ Las dos cuidadoras del grupo Agua no estaban este día en la escuela y la directora de la OGS se tenía que hacer cargo ella sola del grupo.

⁵⁹ Si bien el método utilizado en este caso para recoger información es la entrevista, se reflexiona aquí sobre la manera de implementación de la misma; es decir, su estructura y contenido (juegos, pausas, etc.).



Ilustración 13: Entrevista en grupo (Grupo Agua, OGS).



Ilustración 14: Entrevista en grupo (Grupo Agua, OGS).

La entrevista con los alumnos de segundo curso del grupo Cielo tendría finalmente lugar el 13 de junio de 2012 de 13h a 14h en su aula habitual. Lamentablemente no podría superar una hora de duración; debido que a partir de las dos de la tarde, la mayor parte de los alumnos tenían que acudir a sus grupos de trabajo. La directora de la OGS me pidió que dejase participar también a un alumno de tercer curso perteneciente al grupo, a lo que no puse ningún impedimento; sin embargo, este alumno no se pudo quedar hasta el final de la entrevista.

Antes de comenzar la entrevista, les expliqué a los alumnos el objetivo de la misma y les pregunté si estaban dispuestos a participar. Al mismo tiempo, les dije que había traído chocolate como regalo, para agradecerles su participación. Teniendo en cuenta que la cuidadora les había dicho que “tenían” que venir al aula del grupo a hacer una actividad conmigo y que “la desigualdad de poder entre un adulto y el niño puede provocar que el niño tenga dificultades para decirle al adulto investigador que no quiere participar” (Einarsdóttir, 2007: 205), aguardé con atención la respuesta de los niños. Todos los alumnos accedieron, sin embargo, hubo uno que – a pesar de no negarse directamente – no parecía muy entusiasmado con la idea.

Durante los cinco primeros minutos expliqué a los alumnos cómo iba a discurrir la entrevista y fueron planteadas unas preguntas de prueba para ver si habían

comprendido el funcionamiento de los “juegos”. Todos los alumnos – incluso aquel que no parecía muy dispuesto a colaborar en un principio – participaron activamente. La entrevista en grupo fue grabada en audio y para cerciorarme de que todo el material iba a ser recogido, preparé también una videocámara que debía grabar toda la reunión. Por alguna razón, la videocámara no funcionó y lamentablemente no me di cuenta de esto hasta el final de la hora, cuando ya era demasiado tarde para solucionar este problema. No obstante, la información quedó recogida en material de audio, fotografías y notas que tomé en mi diario de campo justo después de terminar la entrevista.

Para la realización de la entrevista eché mano de diferentes métodos, destinados especialmente a evitar que los alumnos se aburriesen. “Parkinson (2001: 150) recomendó a los investigadores tener a los niños dedicados a hacer algo durante las entrevistas como una manera de mantener su mente ocupada” (Cappello, 2005: 171). En este mismo sentido, Hill en su estudio sobre la perspectiva de los niños y jóvenes sobre la metodología utilizada en investigaciones afirma que los niños “se sienten atraídos por métodos que les aportan un placer inmediato” (2006: 80). Además, la utilización de actividades o técnicas que no pertenecen habitualmente al ámbito de la clase, puede contribuir a propiciar la participación del niño, ya que estas técnicas les vendrían a indicar que no se trata de “trabajo escolar” (Darbyshire et al., 2005).

Decidí dividir la entrevista en grupos de tres bloques que, a pesar de que pudieran parecer diferentes, respondían en el fondo al mismo tipo de formato. Dado que la entrevista tuvo lugar después del almuerzo, me parecía conveniente comenzar con un juego que implicase movimiento, para estimular la participación de los alumnos. De esta manera reflexioné sobre la utilización de una serie de juegos, que requerirían una participación activa por parte de todos los niños, como levantarse y moverse, a fin de que pudiesen permanecer activos durante el proceso. El procedimiento en los tres diferentes bloques – que se detallará a continuación – consistía en comenzar

con una pregunta cerrada y a partir de esta, ir profundizando en el tema y creando una discusión.

Para la entrevista en grupo se apartaron las mesas y se colocaron las sillas formando un círculo, dejando un espacio libre en el centro del mismo. Las diferentes “fases” de la entrevista fueron las siguientes:

1) Cuerda: Dentro del círculo formado por las sillas se extendió una cuerda. En los extremos y en el centro de la misma se pegaron unos emoticonos: a la izquierda una cara triste, en el medio una indiferente (neutral) y a la derecha una sonriente. El transcurso de esta fase sería el siguiente: tras hacer una pregunta cerrada a los alumnos, estos deberían buscar una posición a lo largo de la cuerda; la cual actúa por así decirlo como una “medida” de satisfacción. Tras comentar la posición de los niños, por ejemplo, “la gran mayoría creen que la comida de la OGS es rica” y dejarles tiempo para ver dónde se habían situado sus compañeros, se pasaría a hacer preguntas abiertas, del tipo: ¿por qué te has situado aquí?, ¿por qué te gusta la comida de la OGS? Y a discutir el tema de la cuestión abiertamente con los alumnos.



Ilustración 15: Instrumento “Cuerda” en la entrevista en grupo (Grupo Cielo, OGS).

2) Votaciones: Los alumnos recibieron tres pequeñas cartulinas, cada una de ellas con los tres anteriormente mencionados emoticonos. El funcionamiento de esta fase

fue prácticamente el mismo que la anterior: a partir de una pregunta cerrada sobre un tema, a la que los alumnos tenían que responder como en una votación, – escogiendo una de las cartulinas, levantándola y enseñándola a los demás –, se pasaba a hacer una primera valoración de los resultados en voz alta, para que los alumnos conociesen la opinión general – y mantener así su interés, dejándoles también tiempo para observar ellos mismos las respuestas de los demás –. Tras esto se comenzaban a hacer preguntas abiertas y a animar la discusión.



Ilustración 16: Votaciones en entrevista en grupo (Grupo Cielo, OGS).

3) Pegatinas: Esta última fase fue la única que en cierto modo tuvo un carácter “anónimo”. Para ello se colocó un gran papel de tamaño A3 pegado en una de las caras del encerado que se pueden plegar. Esta parte del encerado se colocó de tal manera que ninguno de los presentes pudiera ver lo que se escondía tras ella. El papel A3 se dividió en tres partes, a saber – como en las otras dos fases – un emoticono sonriente, uno indiferente y uno triste. Los alumnos, por su parte, recibieron unas pegatinas en forma de peces de colores, que deberían de pegar en la parte del papel correspondiente a su opinión.

Una vez realizada la pregunta, los alumnos vinieron de uno en uno a dar su opinión, colocando la pegatina en el lugar correspondiente. Hubo un alumno que, cuando le llegó el turno me preguntó discretamente si “los demás iban a saber quién fue”; pero

al asegurarle que ese no iba a ser el caso, dio su votación colocando la pegatina en el papel. Cuando todos los alumnos hubieron votado, se giró esta parte del encerado, dejando al descubierto la opinión del grupo. A partir de ahí se comenzó a discutir el resultado.

Durante los últimos minutos de la entrevista se dio a los alumnos la oportunidad de hablar de otros temas que ellos considerasen importantes y se les permitió añadir comentarios a los temas que ya habían sido tratados.

Cuando ya habíamos terminado la entrevista, les dije de broma a los alumnos que tenía una última pregunta: “¿os gusta el chocolate?”. Como les había prometido que al terminar la entrevista les daría unas chocolatinas, pensé que al hacer esta pregunta los niños entenderían directamente que la entrevista se había terminado. Además suponía que, después de una hora de trabajo en grupo, ya comenzarían a estar cansados. Ante mi sorpresa, tras esta pregunta los alumnos se levantaron y ocuparon de nuevo un lugar a lo largo de la cuerda. Evidentemente, todos los niños se colocaron en el extremo de la misma donde se encontraba el emoticono sonriente.

La entrevista en grupo fue un éxito y a los alumnos les gustó mucho:

“Tras el grupo de discusión muchos niños me dan las gracias. Se oye por ahí decir “Verónica es la mejor”. Después (alumna 1), (alumna 2) y (alumna 3) gritan al unísono varias veces “Verónica y (cuidadora grupo Cielo) son las mejores”. (Cuidadora grupo Cielo) y yo bromeamos.” (Diario de campo, 13 de junio de 2012).

Al día siguiente, la entrevista en grupo seguía siendo el tema de conversación:

“Me encuentro con (alumna 1) en la entrada del recinto y viene corriendo hacia mí para decirme “Verónica, ayer nos lo pasamos muy bien”. (...) Subimos a clase y me siento en el banco. (Alumna 2) viene a decirme “ayer fue muy bonito”.” (Diario de campo, 14 de junio de 2012).

Relatos de vida

Se habla de informantes principales cuando el investigador establece un contacto estrecho con alguno de sus informantes, que incluso puede convertirse en una relación de amistad. En mi caso, esto ocurrió con las cuidadoras de la OGS a cargo del grupo Cielo. No obstante, otro de mis informantes principales fue la profesora de música que me facilitó el contacto y acceso a la escuela. Con estas tres personas, surgió la posibilidad de utilizar la técnica de los relatos de vida. Si bien, el método biográfico se utilizó solo con estas tres personas, pertenecientes al personal de la escuela; se debe mencionar que pertenecen, sin embargo, a dos grupos que se consideran a sí mismos diferenciados: las cuidadoras pertenecen al personal de la OGS, mientras que la profesora de música pertenece al de la GGS.

Müllauer-Seichter habla de los relatos biográficos como fuentes “adicionales que apoyan la investigación” y se diferencian de las historias de vida “en la profundidad del tiempo analizado, teniendo como cuestión central un problema puntual” (Müllauer-Seichter, 2012: 4). Siguiendo a Pujadas, estos pueden ser útiles para:

“tomar contacto, ilustrar, comprender, inspirar hipótesis, sumergirse empáticamente o, incluso, para obtener visiones sistemáticas referidas a un determinado grupo social, poseen como característica primordial su carácter dinámico-diacrónico.” (Pujadas, 1992: 62).

Los relatos de vida nos pueden ayudar a adquirir “conocimientos prácticos”, siempre y cuando seamos capaces “de orientarlo hacia la descripción de experiencias vividas en primera persona y de contextos en los que esas experiencias se han desarrollado.” (Bertaux, 2005: 21). Especialmente interesante se mostró este método para recoger la trayectoria de una de las cuidadoras de la OGS de origen inmigrante, que relató su llegada a Alemania en la niñez, su propio proceso de integración en el país y en el sistema educativo, así como otros aspectos de su vida laboral y privada.

Estudio de datos estadísticos y bibliográficos.

Como afirma Rockwell, “la experiencia de campo es necesaria, aunque no impide que el investigador reúna también información mediante otras herramientas, como la consulta a documentos, censos y mapas locales” (2008: 90). En este sentido, San Fabián enumera algunos ejemplos de la enorme diversidad de documentos analizables: “cartas, memorias, autobiografías, periódicos, diarios, libros de texto, notas de suicidio, artículos, epitafios, casos, historias de vida, historias médicas, panfletos políticos, publicaciones oficiales, fotografías, películas, listas, registros, directorios, agendas” (1992: 35), pues todos ellos, potencialmente, ofrecen una información que podría ser relevante y aportar más claridad al caso de estudio.

De esta manera, se procedió a la búsqueda de información sobre la escuela y su entorno, datos estadísticos sobre la población, el número de inmigrantes, etc. Una parte de esta busca se basó en los periódicos y revistas locales: el periódico “Köln Stadt Anzeiger”, que cubre toda la información nacional con especial atención a lo que ocurre en Colonia, la revista “Kölnerleben” editada por el ayuntamiento de Colonia y dedicada solamente a informar sobre noticias locales o el periódico “Kölner Wochenspiegel”, también de carácter local y con un apartado dedicado a Porz. Se utilizó además para recoger información la página web “Porz Erleben”⁶⁰ – con noticias sobre este barrio y que incluye una agenda de las próximas actividades en el mismo –, así como la página web de la GGS.

La integración de los niños de origen extranjero en el sistema educativo alemán es, como se ha visto, un tema de actualidad en el país y muy presente en los medios de comunicación. Por este motivo se estudió también la información al respecto publicada en los periódicos de mayor tirada nacional, como el Frankfurter Allgemeine Zeitung, Der Spiegel, o Bild.

⁶⁰ <http://porzerleben.de/>

Asimismo se buscó información en páginas de internet especializadas en educación y centros escolares – como por ejemplo Schulradar⁶¹ – y foros de antiguos alumnos; donde se participó abiertamente y se pudo recoger alguna información y opiniones sobre la escuela objeto de estudio, que se utilizaron para complementar los datos obtenidos mediante otros métodos.

Por otra parte, la OGS puso a mi disposición los resultados de la encuesta de satisfacción realizada a los alumnos durante el curso escolar; al mismo tiempo que la escuela primaria me comentó los resultados de su pesquisa sobre la “*Ganztagsklasse*”. Esta información fue también estudiada y analizada.

Se utilizó también la información obtenida en el “buzón de preocupaciones”. Las hojas con los temas de interés que los alumnos depositaban en el mismo, fueron de esta manera analizadas para la identificación de posibles temas relevantes.

Finalmente, y como mencionado con anterioridad, se revisaron también estudios de temática similar, como los realizados en las Aulas de enlace españolas por Pilar Cucalón y Margarita del Olmo; y el trabajo sobre la educación intercultural en Bolivia de Carmen Osuna.

4.3. Unidad de estudio etnográfico: La escuela primaria de Porz

4.3.1. Colonia y el barrio de Porz

Colonia es la cuarta ciudad alemana, tanto en lo que respecta al número de población – 1.053.500 habitantes – como a la superficie – 405,15 km² – (Stadt Köln, 2015). La ciudad se encuentra situada en el estado federado de Renania del Norte – Westfalia y asentada a orillas del río Rin.

Colonia está formada por 9 distritos municipales y 86 barrios (*Stadtteile*), llamados “*Veedel*”, una palabra procedente del dialecto del alemán que se habla en la ciudad

⁶¹ <http://www.schulradar.de/>. Esta página, dirigida principalmente a los padres de alumnos, ofrece la posibilidad de valorar el trabajo de, por ejemplo, los directores de las escuelas; realizar comentarios sobre el estado del centro escolar o incluso comparar diferentes escuelas.

(*Kölsch*). El Rin divide la ciudad en dos zonas: la orilla derecha y la orilla izquierda. La orilla izquierda es la considerada por los colonenses como la “auténtica” y “verdadera”, y es aquí donde se encuentran el centro y la parte histórica de la ciudad; mientras que la orilla derecha es llamada la “falsa” y fue durante mucho tiempo una zona industrial. Para designar esto, el dialecto local utiliza la expresión “*Schäl Sick*” – la orilla falsa a la izquierda del Rin –, que hace referencia no solo a los barrios colonenses de esta zona, sino también a otras ciudades situadas a la izquierda del río – como Dusseldorf o Leverkusen – con las que Colonia tiene una cierta rivalidad. Rademacher (2014) compara Colonia con la Alemania de posguerra: dividida en dos zonas por el río Rin; en la parte oeste, una zona bien preparada, vive el grupo de población acomodada; mientras que el este es habitado por el grupo de población más pobre y asocial. Heinrich Böll, ya en 1979, afirmaba que existe una cierta arrogancia entre la parte de la población que habita en la orilla izquierda con respecto a los habitantes de la orilla derecha de la ciudad. De hecho, a Konrad Adenauer – primer presidente de la República Federal de Alemania y antiguo alcalde de Colonia – se le atribuye el dicho “después de Deutz [barrio colonense junto a la orilla derecha del Rin] comienza Siberia” (Rademacher, 2014).

En Colonia conviven personas de 183 distintas nacionalidades, lo que aporta a la ciudad una gran variedad cultural y un gran contraste (Biskup et al., 2001). Esta ciudad estuvo siempre en contacto con la inmigración; de hecho, tras el comienzo de la contratación de trabajadores extranjeros en la década de los cincuenta, muchos de estos realizaban aquí su entrada al país: Si bien la estación de Múnich era la principal puerta de entrada para los trabajadores extranjeros, los procedentes de España y Portugal, accedían al país a través de Colonia (Münz et. al., 1999).

Según los datos de 2012, Colonia tiene un 17,1% de población extranjera; no obstante, si se considera la población de origen inmigrante, el porcentaje aumenta hasta un 34% (Stadt Köln, 2013c). La mayor parte de la población de origen

extranjero en Colonia tiene su residencia en los barrios de Mülheim y Kalk, seguidos de Porz, Chorweiler y Ehrenfeld.

El barrio de Porz se encuentra en la orilla derecha del río Rin, en la zona suroeste de la ciudad. Con una población de 108.324 habitantes, repartida en 78,78 km² es el barrio más extenso de Colonia (Stadt Köln, 2010).

Porz fue hasta el año 1975 una ciudad independiente, que pertenecía al distrito Rheinisch-Bergische de Renania del Norte-Westfalia. Creada en 1929 mediante la agrupación de quince municipios, Porz recibió el título de ciudad en 1951 (Stadt Köln, s.f.). Sin embargo, mediante la gran reestructuración municipal de 1975, la ciudad de Porz fue adherida a Colonia – junto con Rodenkirchen, Wesseling y otros terrenos – y pasó a convertirse en un barrio colonense (Stadt Köln, 2010).

En Porz uno de cada tres habitantes es de origen inmigrante, aunque el 57% de este grupo posee ya la nacionalidad alemana. En lo que concierne al grupo de población menor de dieciocho años, son ya uno de cada dos los que cuentan con antecedentes migratorios. Este porcentaje va aumentando a medida que se tienen en cuenta grupos de jóvenes de menor edad; y así nos encontramos con que para el grupo de niños y jóvenes menores de quince años, el porcentaje de población de origen inmigrante es mayor o igual al 60%. Estas cifras muestran la importancia de la integración (Die Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration, 2012); y especialmente en lo que se refiere a los niños y jóvenes, que representan más de la mitad de la población del barrio.

El barrio de Porz cuenta con quince escuelas de educación primaria, doce de las cuales tienen una oferta de jornada completa (Stadt Köln, s.f.).

4.3.2. La escuela primaria de Porz

La escuela primaria de Porz, donde se realizó este estudio, es una “*Gemeinschaftsgrundschule*⁶²” (escuela primaria de educación común) con una oferta de jornada completa. Es considerada como una “escuela foco⁶³”, ya que en ella se dan varias de las situaciones siguientes (Theophanu gGmbH, 2012).

1. La escuela se encuentra situada en un área conflictiva, en la que los problemas de tipo familiar o estructural – como el desempleo o problemas de tipo económico – aparecen en mayor proporción que la media.
2. El porcentaje de alumnado en situaciones desfavorables, con una situación familiar complicada y falta de apoyo, es mayor que la media.
3. La escuela se enfrenta con asiduidad a conflictos interculturales y problemas de integración de jóvenes extranjeros y expatriados.
4. Se necesita una mayor cantidad de clases adicionales de lengua alemana.
5. Se constata que predominan los siguientes problemas: violencia y conflictos entre alumnos, daños materiales, intervenciones en situaciones críticas por parte de los profesores y uso frecuente de apoyo por parte de instituciones de ayuda, como la oficina de protección de menores.

Las características de una escuela foco hacen referencia varias veces a la población de origen inmigrante; se habla de la presencia de jóvenes extranjeros, conflictos interculturales o una mayor necesidad de clases adicionales de lengua alemana.

La Asociación Alemana de Ciudades (*Deutscher Städtetag*) habla a su vez de áreas “foco de tensiones sociales”, en las cuales aparecen con frecuencia factores que condicionan la vida de sus habitantes – y especialmente las oportunidades de desarrollo de los niños y adolescentes – de manera negativa (Deutscher Städtetag, 1979). El hecho de ser considerada una escuela foco depende en gran parte del área

⁶² La Ley de Educación de Renania del Norte-Westfalia (*Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalia*) establece en su artículo 26.2 que en la *Gemeinschaftsgrundschule* (escuela primaria de la comunidad) todos los alumnos se educarán juntos en base a valores educativos y culturales cristianos y de otras convicciones religiosas y filosóficas.

⁶³ En alemán “*Brennpunktschule*”.

donde se encuentre situada la escuela, que suele ser una zona “foco de tensiones sociales”. Simplemente debido al hecho de que el barrio de Porz cuente con un gran número de habitantes de origen extranjero, que en el caso de los niños y adolescentes menores de 15 años se sitúa muy por encima de la media, hace ya a la escuela merecedora en parte de esta calificación.

El concepto de escuela foco tiene una connotación negativa, tanto para los agentes del entorno escolar como para el resto de la población, que lo asocia a la presencia de conflictos. Durante mi estancia en la escuela fueron varios los profesores que, durante nuestras conversaciones me comentaron con cara de susto y en voz baja: “esta es una escuela foco”.

En la escuela de Porz se imparten cursos de educación primaria; es decir, a través de ella se produce la entrada del alumno al periodo de educación obligatoria. Tras su ingreso, los alumnos permanecerán aquí hasta el cuarto curso, al cabo del cual recibirán una “recomendación” para el tipo de escuela secundaria en el que deberán continuar su trayectoria educativa. La escuela de Porz cuenta con tres grupos (A, B y C) en cada uno de los cuatro cursos escolares. El número de grupos por curso se basa en el número actual de habitantes del barrio, así como en el pronóstico que para los próximos años establece el Departamento de desarrollo urbanístico y estadística (Stadt Köln, 2010). Esta escuela está compuesta por la clase en horario de mañana, de carácter obligatorio (*Gemeinschaftsgrundschule* o GGS) y la oferta de tarde, para la cual la inscripción es voluntaria (*Offene Ganztagsschule* u OGS).

La escuela recibe ayuda de la una asociación de apoyo, creada en el año 1987 e integrada por padres de alumnos, que proporciona respaldo tanto de tipo pedagógico como económico. La asociación pone a disposición de la escuela libros de texto, una fotocopidora y ofrece ayuda económica para la realización de excursiones o proyectos. Durante el trabajo de campo realizado no se ha podido constatar ninguna aportación de esta asociación a la escuela en materia pedagógica; sino más bien una

ayuda de tipo económico y administrativo. Un ejemplo de esta última es la organización de clases de música particulares para alumnos de cuarto curso:

Durante el segundo y tercer curso escolar, los alumnos participan en un proyecto de aprendizaje musical, a través del cual se les enseña a tocar un instrumento de cuerda. Este proyecto, sin embargo, no se lleva a cabo con los alumnos de cuarto curso, que – tras dos años de aprendizaje – no tienen la posibilidad de continuar con sus clases de música en la escuela. Por este motivo la asociación organiza clases privadas de instrumento de cuerda para este grupo de alumnos y juega aquí un papel de intermediario entre los profesores de música y los alumnos que quieren seguir su formación en este campo. De este modo, el profesor firma un contrato con la asociación para impartir clases privadas de música a un grupo de alumnos y, por su parte, los padres que estén interesados en inscribir a sus hijos en este grupo se dirigen a la asociación, a la que pagan una cuota mensual.

El recinto escolar está compuesto por dos edificios, un pabellón deportivo y el patio de recreo; que cuenta a su vez con una zona asfaltada, una zona verde y un pequeño parque infantil. Tanto los dos edificios como el pabellón no se encuentran en estado óptimo. El ayuntamiento de Colonia ha constatado hace años la necesidad de trabajos de saneamiento y de reformas en esta escuela (Stadt Köln, 2010); sin embargo, no han sido todavía llevados a cabo. De hecho, es este un tema del que habla a menudo el personal de la escuela y que da lugar a muchas bromas y comentarios irónicos, del tipo “el año que viene van a sanear la escuela”, como si estuviesen seguros de que el saneamiento del edificio no se fuese a realizar nunca.

El edificio principal es el de la escuela primaria (GGs), y aquí se encuentran las aulas donde tiene lugar la clase, la secretaría, la conserjería, la oficina de la directora y del subdirector, la oficina de la trabajadora social, la sala de profesores, la biblioteca, el comedor y una sala multiusos. Este edificio está formado por tres plantas y un

sótano. Las aulas se encuentran repartidas a lo largo de los tres pisos y las diferentes salas están distribuidas de la manera siguiente:

1. En la planta baja se encuentra la conserjería.
2. En la primera planta, la sala de profesores, la secretaría y la oficina de la directora y del subdirector.
3. En la segunda planta está la biblioteca y, desde abril de 2012, la oficina de la trabajadora social.
4. Por último, en el sótano de la escuela se encuentran el comedor y la sala de usos múltiples, donde tiene lugar la clase de música por la mañana y algunos grupos de trabajo por la tarde. Dentro de esta sala de usos múltiples hay una pequeña oficina, que es la de la directora de la OGS. Esta oficina era antiguamente una cocina y todavía se encuentra equipada como tal (alacenas, horno, etc.).

Algunas de las aulas cuentan con una pequeña sala, separada del aula principal por una cristalera, a donde son enviados a veces los niños para trabajar en grupos, jugar, etc. Esta pequeña sala suele contar con un ordenador; si bien, los ordenadores a disposición de los alumnos (uno por clase) son bastante obsoletos y no se suelen ser utilizados durante la clase.

Al lado del edificio principal está situada una pequeña instalación con baños, que los alumnos utilizan durante las horas de recreo o de OGS.

El segundo edificio, de tamaño mucho más pequeño que el principal, se encuentra situado al otro lado del patio de recreo, justo enfrente del edificio principal. Está formado por cuatro aulas repartidas en dos pisos y es comúnmente llamado “la OGS”, porque aquí se encuentran cuatro de los seis grupos de alumnos que conforman la escuela abierta de jornada completa. Los dos grupos restantes permanecen por la tarde en la misma aula donde tiene lugar la clase en horario de mañana, debido a la falta de espacio en el edificio de la OGS. Cabe destacar que en este edificio solo se

encuentran las cuatro salas mencionadas y no dispone de ningún baño; de manera que los alumnos que necesiten ir al servicio tienen que cruzar el patio de recreo para dirigirse a la instalación adyacente al edificio principal. Esto resulta molesto tanto para los cuidadores como para los alumnos, especialmente en días fríos o lluviosos. Por otra parte, la excusa de ir al servicio es utilizada a menudo por los alumnos cuando no quieren participar en alguna de las actividades o juegos; dado que esto les garantiza una pérdida de tiempo considerable.

Por último, tenemos el pabellón deportivo, que se encuentra situado al lado de la OGS y – al igual que esta – enfrente del edificio principal. El pabellón es utilizado para las clases de gimnasia de la GGS y también para algunos de los cursos de deporte (baloncesto, artes marciales, etc.) ofrecidos por la OGS.

La GGS ofrece clases en horario continuo de lunes a viernes de 8:15 de la mañana a 13:35 del mediodía. Este horario es válido solo para el tercer y cuarto curso; ya que los alumnos de primero y segundo terminan sus clases una hora antes, es decir a las 12:50. La clase de religión, que se ofrece en dos modalidades distintas (católica y evangélica), tiene lugar durante la última hora de la jornada, para que los alumnos que no tengan que asistir a esta clase, puedan marcharse antes a casa. Esto significa, por ejemplo, para los alumnos de primer y segundo curso, que algún día de la semana tienen solo clase de 8:15 a 11:45. A continuación se muestra la distribución de las horas lectivas en el horario de mañana:

HORA	COMENTARIOS
8:15 - 9:00	Primera hora
9:00 - 9:45	Segunda hora
9:45 - 9:55	Pausa para desayuno (en el aula)
9:55 - 10:15	Recreo
10:15 - 11:00	Tercera hora
11:00 - 11:45	Cuarta hora
11:45 - 12:05	Recreo
12:05 - 12:50	Quinta hora <i>Suelen tener lugar clases de religión, artes plásticas, etc.</i>
12:50 - 13:35	Sexta hora <i>Solo para alumnos de 3° y 4° curso</i>

Tabla 13: Horario escolar de la GGS.

Como muestra la tabla, los alumnos cuentan con dos pausas para el recreo (de veinte minutos cada una) y una pequeña pausa de diez minutos para desayunar (cada alumno debe traer su propio desayuno de casa).

La directora de la GGS ocupa este cargo desde enero del 2007; tras la jubilación del anterior director, que había estado al frente de la escuela durante más de veinte años. La actual directora es conocida por su gran compromiso con la escuela e involucración en todo tipo de proyectos susceptibles de ayudar a la mejora de las condiciones del entorno escolar y del alumnado. De hecho, cuando estaba buscando una escuela de jornada completa donde realizar mi trabajo de campo, una amiga

(profesora de música en varias escuelas primarias de Colonia) me sugirió que fuese a hablar con esta directora, porque “le interesan mucho esas cosas y es muy comprometida”.

El personal de la escuela lo completan catorce docentes – entre los que se encuentra el subdirector –, una secretaria, un conserje y dos estudiantes de magisterio en prácticas⁶⁴. Estos quince docentes, además de tener estudios universitarios, han tenido que realizar el “*Staatsexam*”⁶⁵ para poder acceder a un puesto de trabajo en la escuela. Cabe destacar, que la totalidad del personal de la GGS es de nacionalidad alemana y no hay ningún empleado de origen extranjero.

Por el contrario, el número de alumnos de origen extranjero de esta escuela es muy alto y se sitúa por encima de la media colonense. En este sentido, la escuela se define a sí misma como un “lugar educativo para todos los niños con orígenes y culturas diferentes e intereses y talentos variados”⁶⁶. El número de alumnos de esta escuela durante el curso escolar 2011-12 fue de 292. De estos, 242 poseen la nacionalidad alemana; sin embargo, solo 79 niños hablan alemán en sus casas⁶⁷. Se estima que el número de alumnos de origen inmigrante es de 230⁶⁸.

La GGS puso en marcha en 2005 la oferta de “jornada completa”. Antes de esto la escuela contaba con un programa ÜMI⁶⁹, que garantizaba el cuidado de los niños durante dos horas después de la finalización de la jornada escolar. La ÜMI contaba tan solo con tres trabajadoras (las cuales siguen trabajando hoy en día para la escuela abierta de jornada completa y una de ellas es ahora la directora) que estaban

⁶⁴ Los estudiantes de magisterio tienen que realizar prácticas en una escuela en el marco de sus estudios universitarios.

⁶⁵ El “*Staatsexam*” es el examen que, al finalizar la carrera de Magisterio, tienen que realizar los estudiantes que deseen ejercer la docencia.

⁶⁶ Definición de la escuela, tomada de su página web, la cual no se cita para preservar su anonimato.

⁶⁷ Datos aportados por la administración escolar. Para la matriculación del alumno en el centro, las familias tienen que proporcionar información relativa a la nacionalidad del niño y la lengua hablada en el hogar. El subdirector de la escuela primaria califica los datos sobre la lengua vehicular en el hogar como no fiables, ya que se trata de “datos proporcionados por los padres, que no pueden ser comprobados. Algunos no son totalmente sinceros y creen que queremos oír que hablan alemán” (Entrevista subdirector GGS, 13.04.2012).

⁶⁸ Estimación realizada por la escuela a través de las respuestas dadas por los padres a las preguntas sobre la lengua vehicular del hogar y desde cuándo viven los padres en Alemania.

⁶⁹ El nombre de ÜMI viene de „*Übermittagsbetreuung*”, que significa “cuidado después del mediodía”; es decir, tras el término de la jornada escolar.

a cargo de un grupo reducido de alumnos. Este programa ofrecía exclusivamente un servicio de cuidado de los niños, en el cual no tenían lugar ningún tipo de actividades extra o clases de apoyo. Ante el aumento de la demanda de plazas en la ÜMI y la imposibilidad de poder satisfacerla, la GGS decidió implantar un modelo de jornada completa. Para esto se pidieron ofertas a diferentes instituciones del área de “apoyo a la infancia y la adolescencia” y tras el estudio de las propuestas recibidas, optaron por aceptar la oferta de una organización social de carácter católico, que a su parecer presentaba el mejor programa. De esta manera se implantó una escuela abierta de jornada completa en la escuela primaria.

Dado que la OGS es de gran importancia en el estudio realizado, vamos a centrarnos en el siguiente apartado en su organización y estructura.

4.3.2.1. Estructura interna de la OGS de Porz

Como se ha comentado en el apartado anterior, la OGS de esta escuela está gestionada por una organización social, que es la responsable de la misma. Durante el curso 2011-12 esta organización estuvo al frente de la oferta de jornada completa de doce escuelas de educación primaria en Colonia. Además de ofrecer modelos de jornada completa para escuelas primarias, trabajan también a nivel de educación secundaria.

Para llevar a cabo las ofertas de jornada completa, la organización recibe una subvención del ayuntamiento de Colonia (unos mil euros por alumno matriculado); así como una cuota mensual por alumno, abonada por los padres en función de su capacidad económica.

Entre las tareas de la responsable de esta organización para las OGS en Colonia; se encuentran la selección del personal de la OGS, el diseño de determinados proyectos o grupos de trabajo, así como la coordinación de las OGS y la formación continua de sus empleados.

En lo que respecta a la dirección de la OGS en Porz, esta recae en una antigua trabajadora de la ÜMI. La directora de la OGS en Porz es la encargada de una primera selección de personal (y enviar la información sobre las personas preseleccionadas a la responsable de la organización), la selección de la mayoría de las actividades que tienen lugar en el horario de tarde, así como de los monitores encargados de llevarlas a cabo, y cuenta también con responsabilidades administrativas (revisión de los documentos de inscripción de los alumnos en la OGS y asignación de plaza en un determinado grupo), organizativas y económicas. Resumiendo, la directora de la OGS en Porz es la responsable de todos los procesos y actividades que tienen lugar en la misma. La OGS cuenta también con una subdirectora, que es a la vez la cuidadora de uno de los grupos de alumnos.

La OGS cuenta con un personal de catorce cuidadores o educadores, una trabajadora social, dos encargados del comedor y una directora. Eventualmente tiene también personal de apoyo, puesto a disposición por la oficina de empleo a través de diferentes programas, como “1.000 helfende Hände” (Mil manos que ayudan) o del llamado “Ein-Euro-Job”. Esto se traduce en un total de dieciocho trabajadores más personal de apoyo, que trabaja esporádicamente. Para la realización de los grupos de trabajo y de determinadas actividades se contratan a trabajadores autónomos. Por otra parte, la OGS colabora también con la Agencia colonense de voluntariado, la cual organiza en el centro grupos de lectura, como el “LeseWelten” (una hora por semana) o el cuentacuentos (una vez al mes).

Muy pocos de los empleados fijos de la OGS cuentan con una formación adecuada para el desempeño de sus tareas. De hecho, de los dieciocho trabajadores solo dos cuentan con estudios universitarios (sin tener en cuenta a la trabajadora social, de la que se hablará más detenidamente en los apartados siguientes). Los trabajadores restantes cuentan en algunos casos con un diploma de formación profesional o tan solo con el bachillerato o graduado escolar. Entre los empleados con un diploma de formación profesional se encuentra una de las trabajadoras del grupo Sol, que llegó

a mediados de curso a esta escuela, habiendo ya trabajado durante varios años en otras escuelas abiertas de jornada completa y guarderías. Sin embargo, este es un caso aislado; por ejemplo, la directora de la OGS cuenta con un diploma profesional en hostelería y, antes de comenzar a trabajar en esta escuela (primero en la ÜMI y después ya como directora de la OGS) trabajó varios años como camarera. El caso de la subdirectora es similar: tras terminar su formación como esteticista, comenzó a trabajar en la ÜMI, de donde pasó a la OGS. A menudo se justifica la falta de formación con el argumento de que los empleados adquieren mucha experiencia a través de la maternidad y la educación de sus propios hijos. También se suele argumentar, que los empleados de la OGS participan en cursos de formación continua ofrecidos por la organización colaboradora. A pesar de que esto último es cierto, durante el trabajo de campo se pudo constatar que la mayoría de empleados participó solo en cursos de informática (Word, Excel, etc.).

Al igual que en el resto de escuelas de Colonia, el número de alumnos inscritos en la OGS de Porz ha ido aumentando cada año. La OGS intenta que todos los alumnos que deseen una plaza puedan tener acceso a ella y, en el caso de que haya una lista de espera, procura que los alumnos consigan su plaza lo más pronto posible. En Porz esta lista de espera es prácticamente nula y como máximo la conforman durante algunas semanas no más de tres alumnos. Durante el curso escolar 2011-12 la OGS disponía de 150 plazas, las cuales fueron aumentadas hasta 153 a lo largo del año para poder dar cabida a los alumnos que se encontraban en la lista de espera y conseguir así satisfacer la demanda. La escuela primaria contaba este año con 292 escolares, con lo cual el nivel de participación en la OGS era de aproximadamente un 52% del alumnado total.

Los alumnos de la OGS se encuentran divididos en seis grupos (Cielo, Agua, Sol, Fuego, Tierra, Peces), con un tamaño de entre 25 y 30 niños cada uno. La mayoría de los grupos se encuentran en el edificio de la OGS, exceptuando a los grupos Tierra

y Peces, que se encuentran en el edificio principal. Estos dos últimos grupos están formados por alumnos de cuarto curso, para los que se organizan en ocasiones actividades especiales, ya que se encuentran en su último año de la escuela primaria. El grupo Peces corresponde a un proyecto piloto de la OGS, implantado este año y que responde al nombre de “clase de jornada completa⁷⁰”. Con la complicidad de la GGS se ha intentado agrupar en esta clase a la mayoría de alumnos que están inscritos en la OGS, de manera que los alumnos del grupo permanezcan juntos a lo largo de toda la jornada. En el caso del grupo Peces, este reúne a 22 alumnos de los 25 totales de la clase.

La oferta de la OGS se encuentra dividida en tres franjas horarias, entre las 7:30 de la mañana y las 16:30 de la tarde, de la siguiente manera:

HORA	COMENTARIOS
7:30 - 8:15	Cuidado de alumnos
12:00 - 16:00	Horario normal de actividades
16:00 - 16:30	Cuidado de alumnos

Tabla 14: Horario de la OGS.

Con la inscripción del alumno en la OGS, que es de carácter voluntario, la familia se compromete a que su hijo acuda a la misma todos los días de la semana y como mínimo hasta las tres de la tarde (los viernes este horario es más flexible y se permite a los alumnos marcharse a partir de las dos de la tarde).

Antes del comienzo de la clase en la GGS, la OGS ofrece un servicio de cuidado de los alumnos, entre las 7:30 y las 8:15. Esto facilita a algunos padres la conciliación de la vida familiar y laboral, ya que pueden llevar a su hijo a la escuela antes de

⁷⁰ *Ganztagsklasse.*

acudir al trabajo. Lo mismo sucede con la oferta de cuidado de alumnos al término de la jornada (de 16:00 a 16:30), que les permite permanecer media hora más en la OGS con una cuidadora hasta que su familia venga a recogerlos. El número de alumnos que se quedan en la OGS después de las 16:00 es realmente insignificante y no superó nunca la cifra de cinco o seis niños. Durante estas ofertas de cuidado, antes de las clases o después de la OGS, no se lleva a cabo ninguna actividad especial; sino que implica solamente un servicio de cuidado, como indica su nombre. El horario normal de actividades de la OGS se extiende de las doce del mediodía hasta las cuatro de la tarde. Durante este tiempo tienen lugar distintas actividades, como clases de apoyo, grupos de trabajo, proyectos o manualidades, de las que se hablará detalladamente más adelante, en el apartado dedicado a las buenas prácticas.

Cada grupo en la OGS cuenta con dos cuidadores, uno de los cuales es además el responsable del grupo.

4.4. Escenario del trabajo de campo

El trabajo de campo fue realizado durante el curso escolar 2011-2012 y abarcó la totalidad del período lectivo y una parte del período vacacional, dependiendo esta última de la oferta de la OGS.

El curso escolar 2011-12 comenzó en Alemania el siete de septiembre de 2011 y se extendió hasta el seis de julio de 2012. La OGS de la escuela primaria en Porz ofreció sus servicios también en las siguientes fechas:

1. Vacaciones de otoño: 24 de octubre a 4 de noviembre de 2011⁷¹ (2 semanas).
2. Vacaciones de Navidad: 2 de enero a 6 de enero de 2012 (1 semana).

⁷¹ La OGS permaneció cerrada el día 1 de noviembre, festivo en Alemania.

3. Vacaciones de Semana Santa: 31 de marzo a 14 de abril de 2012⁷² (2 semanas).
4. Vacaciones de verano: 9 de julio a 25 de julio de 2012 (3 semanas).

Mi trabajo de campo comenzó, no obstante, el 22 de septiembre de 2011; esto es, dos semanas después del comienzo del curso escolar. Ese día tuvo lugar mi reunión con la directora de la escuela primaria (GGS) que, debido a la gran cantidad de trabajo al inicio del curso escolar, no había podido ofrecerme antes una cita para una reunión. Esta reunión transcurrió con éxito y, tras darme el visto bueno, me permitió quedarme ese mismo día en la escuela y comenzar mi trabajo.

Durante los meses de septiembre a abril la observación se realizó un día y medio por semana: asistía a la escuela un día por semana durante toda la jornada (jornada de mañana en la GGS y de tarde en la OGS), y otro día asistía solamente a la jornada de “tarde” (a partir de las doce de la mañana) de la OGS. Mi trabajo remunerado en otra organización, no me permitía asistir a la escuela con mayor asiduidad y me obligó a fijar los días en los que podría estar en el terreno; que serían, en un principio, los lunes y los viernes. El lunes se presentaba como un día idóneo ya que tenían lugar muchas actividades a lo largo de la jornada; por ejemplo, los alumnos de segundo curso participaban durante la mañana en el proyecto musical “*Klassenstreicher*” (durante una hora lectiva), y por la tarde tenían lugar tanto cursos de apoyo como grupos de trabajo variados. En segundo lugar, el lunes era también interesante por otro motivo; los profesores mantenían que este día era el más difícil de la semana en su relación con los alumnos, ya que argumentaban que algunos niños sufrían malos tratos en sus casas y los lunes se encontraban todavía bastante alterados, de modo que había “que empezar de cero con ellos”.

⁷² A excepción del viernes 6 de abril (“*Karfreitag*”) y del lunes 9 de abril (“*Ostermontag*”) de 2012, festivos en Alemania en los que la OGS permanece cerrada.

El segundo día escogido fue el viernes, al que asistiría en “jornada de tarde” a la OGS, a partir de las doce de la mañana. Los viernes los alumnos no tienen deberes y tampoco hay grupos de trabajo ni clases de apoyo. En lugar de esto, todos los niños tienen que participar obligatoriamente en la “Conferencia de los niños” (de dos a tres de la tarde), en la que tienen la posibilidad de contar todo “lo que les preocupa”. Por este motivo, la conferencia parecía una buena oportunidad, para identificar temas relevantes de estudio desde el punto de vista de los alumnos.

A medida que avanzaba la investigación, me fui convirtiendo para los actores de la escuela como alguien “perteneiente” a la misma. De esta manera, cuando llegaba a Porz después de unos días de ausencia, tanto los alumnos como los cuidadores de la OGS, se acercaban a contarme lo que había sucedido los días anteriores. A veces me daba la sensación de que me estaba perdiendo cosas, que eran importantes para darle sentido a mi investigación. A raíz de esto, decidí a finales de 2011 reducir mi horario laboral para poder acudir a la escuela de manera más asidua; sin embargo, esto se hizo realidad más tarde de lo que yo esperaba, en abril de 2012. A partir del mes de mayo de 2012, aumentó entonces mi presencia en el campo a dos días y medio por semana: lunes y jueves todo el día (en la GGS y en la OGS), y el viernes por la tarde en la OGS. Incluso pude en ocasiones – gracias a la flexibilidad de mi jefe y el sacrificio de algunos días de vacaciones en pro del trabajo de campo – asistir varias semanas a la escuela tres días completos y participar en excursiones, conferencias, reuniones de personal, etc. También aproveché para visitar los grupos de trabajo que tenían lugar los martes y los miércoles, días en los que yo generalmente no acudía a la escuela. Por último, me decidí a pasar la semana del 2 al 6 de julio de 2012 completamente en la escuela, para poder ver el desarrollo de una semana escolar de principio a fin. De este modo pretendía observar la actitud a lo largo de la semana tanto de los profesores / cuidadores como de los alumnos, las diferentes situaciones y, como no, asegurarme así de que había visto todas las actividades que tenían lugar bajo el techo de la escuela y poder hablar con algunas

personas (por ejemplo, monitores de actividades), con los que no había podido contactar mis días habituales de trabajo de campo.

Durante prácticamente todo el primer mes en la escuela, no tuve un grupo fijo de observación en la misma, sino que iba alternando la visita a diferentes grupos. Esto se debió en parte a que, cuando la directora me presentó oficialmente al profesorado – el lunes 26 de septiembre de 2011 -, les pidió que “por favor me llevaran con ellos a sus clases”. De esta manera, comencé a recibir “invitaciones” de profesores de cursos diferentes, para acudir a observar el desarrollo de sus clases. En la OGS, sin embargo, la situación era otra: la directora de la OGS me envió el primer día al grupo “Cielo”, en el que podría permanecer a lo largo de todo el curso escolar.

Tras casi un mes observando distintos grupos en el horario de mañana y el mismo grupo siempre en horario de tarde; comencé a darme cuenta de la dificultad que conlleva el querer abarcar un número tan grande de alumnos. Así por ejemplo, después de un mes en la OGS conocía ya el nombre de todos los niños (28 en total); cosa que era imposible en el horario de mañana (292 niños).

Glaser y Strauss (1967) defienden en la Teoría Fundamentada (*Grounded Theory*) la necesidad de revisar de manera constante los primeros pasos del proceso de investigación y, en caso necesario, ajustarlo para poder hacer frente de una manera más adecuada a la realidad observada. Por este motivo, me decidí a adaptar mi grupo objeto de estudio, reduciéndolo para observar un solo un grupo en horario de mañana, que sería al que pertenecen los alumnos del grupo Cielo de la OGS.

No obstante, abarcar la totalidad del grupo Cielo tampoco se presumía fácil; debido a que el grupo contaba con alumnos de segundo y tercer curso, y también con dos cuidadoras, que se hacían cargo de cada uno de estos grupos por separado. Los alumnos de segundo y tercero del grupo Cielo acudían al comedor en horarios distintos y realizaban los deberes en distintas aulas, supervisados por su respectiva

cuidadora⁷³. Como, a lo largo de mi primer mes, había acompañado siempre – a sugerencia de las cuidadoras – a la parte del grupo Cielo formada por alumnos de segundo curso, decidí que esa parte del grupo era en la que me iba a centrar durante mi trabajo de campo. La observación de este grupo en horario de mañana, seguía siendo algo problemática, dado que, a pesar de que este grupo estaba formado en su mayoría por alumnos de la clase 2ºB (11 alumnos), había también tres alumnos de 2ºA. Decidí tomar esta decisión basándome en el número de alumnos; como los procedentes de 2ºB eran mucho más numerosos que los de 2ºA⁷⁴, sería el primer grupo el que observaría a lo largo del curso en horario de mañana. De esta manera, a partir del 21 de noviembre de 2011 y hasta el final del curso escolar, mi grupo objeto de estudio estuvo formado por la clase 2ºB, en horario de mañana, y el grupo Cielo en horario de tarde.

En el siguiente esquema se muestra el grupo de alumnos objeto de estudio a partir de la composición del grupo Cielo:

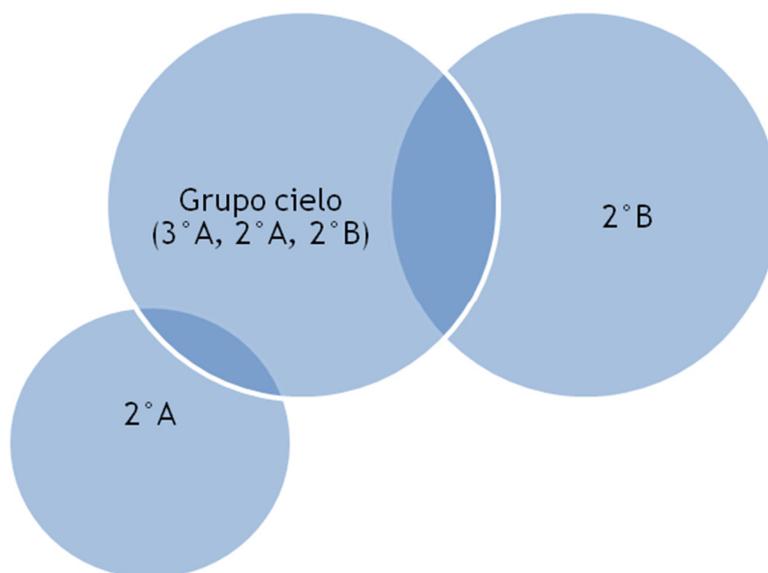


Ilustración 17: Grupo objeto de estudio.

⁷³ Cabe mencionar además, que los alumnos de tercer y cuarto curso tienen una hora para realizar sus deberes, mientras que los alumnos de primero y segundo, cuentan solo con media hora.

⁷⁴ Durante mi mes de "rotación" a través de las diferentes clases de la escuela, ya había pasado además una jornada entera en la clase 2ºA, de la que es profesor el subdirector de la GGS.

El grupo de estudio en la OGS es el grupo Cielo, el cual está formado por 28 alumnos, procedentes de las siguientes clases de la escuela primaria:

2º A: 3 alumnos

2º B: 11 alumnos

3º A: 14 alumnos

Los alumnos tienen unas edades comprendidas entre los 7 y 9 años. En este grupo de 28 alumnos se registró la presencia de alumnos de origen extranjero, con 16 “nacionalidades” diferentes.

A pesar de que la observación se lleva a cabo en la totalidad del grupo, las zonas sombreadas en el gráfico muestran el grupo de alumnos en los que se centró el trabajo de investigación. Debido a la pertenencia de estos dos grupos a diferentes clases de la GGS, el estudio se centró, como se indicó anteriormente, en el grupo de alumnos de 2ºB.

Los espacios de observación abarcaron tanto la escuela primaria, como la escuela de jornada completa, así como el patio de recreo y otros espacios del recinto escolar donde se llevaban a cabo actividades:

LUGARES DE OBSERVACIÓN
Aula multiusos
Biblioteca
Comedor
Patio de recreo
Pabellón deportivo
Pasillos
Sala de profesores

Tabla 15: Lugares de observación.

Se realizaron también observaciones durante distintos eventos, a los que se pudo acompañar a los alumnos, como el concierto del proyecto *Klassenstreicher* en el Ayuntamiento de Porz o la inauguración de la exposición “Sueños colonenses”; así como en el marco de varias excursiones, como las visitas a una mezquita y a un templo hindú, con lo que se amplió el número de espacios donde realizar la observación participante.

Por otra parte, se visitaron también las oficinas de la organización colaboradora, donde tuvieron lugar las entrevistas con la psicóloga escolar y la responsable de esta organización para las OGS de Colonia. Allí también se celebran reuniones entre la organización colaboradora y el personal directivo de las OGS colonenses – a dependientes de ellos –; a lo largo del curso tuve la oportunidad de asistir a dos de estas reuniones.

Finalmente, me gustaría destacar que en este trabajo se ha buscado una aproximación a nivel múltiple, teniendo en consideración no solo la escuela estudiada, sino otros aspectos del contexto social, tal como advierte John Ogbu:

“La microetnografía actual no es holística y eso supone una notable dificultad. Es decir, no trata de la interrelación entre la escolarización y otras instituciones sociales, ni de cómo tales interrelaciones pueden afectar a los procesos del aula. Aunque el aula sea “el escenario de la batalla” (Roberts 1971), la causa de la batalla puede estar en otro lugar. Las diferencias en las etiquetas comunicativas pueden ser instrumentos o armas con las que se libra la batalla entre maestros y alumnos. Pero ciertamente, si queremos descubrir las razones de estas batallas y eliminar su ocurrencia y recurrencia, poco progreso haremos si nos limitamos a estudiar los procesos actuales de las batallas en el aula y los instrumentos usados por los combatientes. Necesitamos ir más allá del escenario y más allá de los instrumentos de la guerra.” (Ogbu, 2007: 157).

4.5. El acceso al campo

Gracias a una amiga mía, docente del proyecto musical *Klassenstreicher* en varias escuelas primarias – entre ellas la escuela objeto de estudio –, tuve acceso directo a

la directora de este centro; ya que esta amiga se encargó de hablar con ella y concertarme una cita.

La reunión con la directora, en la que le presenté mi proyecto de tesis, transcurrió positivamente y esta se mostró interesada desde el primer momento. No obstante, me impuso una condición para realizar el trabajo de campo: “que los profesores no tengan que rellenar encuestas y formularios, porque ya están cansados de hacer esas cosas” (Diario de campo, 22 de septiembre de 2011). Dado que de esta limitación dependía la posibilidad de tener una escuela adecuada para mi investigación, le respondí que estaba de acuerdo; mi intención era observar y eventualmente hacer preguntas al respecto (ningún formulario a cubrir), que los profesores podrían decidir si quieren o no contestar.

El visto bueno de la directora y la amistad que me unía con los dos docentes del *Klassenstreicher*, me permitió comenzar ese mismo día mi trabajo de campo. La semana siguiente fui presentada por la directora al resto del personal de la escuela durante una reunión en la sala de profesores. En esta reunión se encontraba también la directora de la OGS, que, a su vez, me presentó esa tarde a la subdirectora de la OGS y responsable del grupo Cielo, con la que yo permanecería el resto del curso escolar. Mientras que la directora de la escuela primaria me había presentado al resto de personal como “Señora Fernández” y todos ellos me habían tratado de usted; la directora de la OGS – quien también me trató de usted durante los primeros meses de trabajo de campo – me presentó a la subdirectora como “Verónica”, utilizando también el nombre de pila de esta. El hecho de haberme presentado a una cuidadora por su nombre de pila y no por su apellido, y que nos tuteásemos, facilitó bastante mi llegada, creando una atmósfera más informal y relajada. Quizás también nuestra nacionalidad jugó un papel importante en esto; pues, a pesar de ser de países diferentes, las dos formábamos parte del grupo de “*Südeuropäer*” (europeos del sur), del que tanto se habla en Alemania en estos momentos debido a la crisis.

Mientras que mi entrada en la OGS transcurría sin problemas, el acceso a las clases en la escuela primaria se fue complicando tras el primer día. Dado que no tenía un grupo fijo al que observar, tenía que pedir cada vez al profesor correspondiente permiso para acceder a su clase. Esto lo solía hacer con una semana de antelación, para no llegar a estas clases de sorpresa, lo que podría no haber gustado a los profesores. A pesar de que por regla general, los profesores no me pusieron ningún problema para asistir a sus clases; sí que percibí, sin embargo, grandes diferencias a la hora de facilitarme información. Algunos profesores me proporcionaban mucha información, incluso antes de que yo llegase a preguntar; mientras que otros no hablaban mucho conmigo y me daba la impresión de que me miraban con algo de desconfianza, como si se estuviesen sintiendo espiados. Este aspecto de desconfianza y confianza fue tratado por Müllauer Seichter (2003) en un trabajo de campo con instituciones, cuyas conclusiones parecen válidas para nuestro caso. El profesor, como representante de la institución escolar, podría tender a actuar como “portavoz de la institución”, facilitando solo información “acorde con la legislación formal” de la misma (2003: 66), mientras que no se haya establecido una relación de confianza con el investigador. A medida que se va instaurando cierta confianza, el maestro podría llegar a liberarse en parte del papel de representante de la institución y transmitir información sobre la práctica “real” en la escuela. Si bien a lo largo de mi trabajo de campo, logré establecer una relación de confianza con muchos profesores, este no fue siempre el caso, y algunos maestros permanecieron durante todo el curso en su “papel institucional”, haciéndose eco del discurso oficial de la escuela. Lamentablemente la profesora de 2ºB, el grupo en el que decidí hacer mi observación de manera duradera tras mi primer mes de rotación, formaba parte de este segundo grupo de profesores. Pese a haberle explicado la razón por la cual iba a centrar mi trabajo de campo en horario de mañana solo en la observación de su clase, pareció siempre tratarme con cierta desconfianza. Esta profesora, al contrario que los otros docentes con los que había tenido contacto, no llegó a aprender mi nombre hasta el

final del curso; de manera que todas las semanas durante mis siete primeros meses en la escuela, me preguntaba cómo me llamaba. Tampoco me facilitó la tarea de entrevistarla, argumentando siempre falta de tiempo y mucho trabajo. Mientras que otros profesores, en caso de no tener tiempo, me proponían una fecha en las próximas semanas (o meses), esta profesora nunca me ofreció una fecha alternativa. Al final del curso escolar todavía no había podido entrevistarla, así que le sugerí varias posibles fechas, ninguna de las cuales le pareció adecuada. Si bien nunca se negaba a realizar una entrevista conmigo, me daba la impresión que su continua justificación debido a la falta de tiempo, no era en el fondo real.

Durante el curso 2012-13 – tras haber finalizado mi trabajo de campo –, acudí varias veces de visita a escuela, bien para saludar a los profesores, cuidadores y niños, bien para solucionar algunas dudas que iban surgiendo durante el proceso de análisis de la información recogida. En todas estas ocasiones, esta profesora me evitó, de manera que no pude hablar con ella. A partir de este momento, cesé en mi empeño por conseguir una cita para realizar una entrevista con esta profesora.

4.5.1. Reflexiones previas y mi papel en el campo

Una de mis preocupaciones al iniciar el trabajo de campo, era la posible falta de “extrañamiento” con la que me iba a enfrentar, de la que advirtieron varios autores (Díaz de Rada, 1996; Merkens, 1984), dado que la escuela no era un campo nuevo para mí; ya que evidentemente una parte de mi trayectoria educativa había transcurrido en un centro similar:

“(…) la escuela es un escenario que cada uno ha experimentado de forma muy similar durante la propia socialización; se convierte en algo conocido, de la que se sabe lo que en ella tiene lugar, al igual que los alumnos saben con frecuencia por los relatos de otros o de sus padres lo que allí les espera. (...) Si se investiga una evidencia cultural como lo es la clase en la escuela, entonces se corre el peligro que algo relevante sea pasado por alto, por ser esto justamente evidente” (Merkens, 1984: 3-4).

A esto se añadía además la dificultad de trabajar con niños, que podría también aumentar esta falta de extrañamiento, como aseguran Fine y Sandstrom (1988: 9-10):

“Cuando somos físicamente distantes de grupos - como las culturas tribales tradicionales que han estudiado los antropólogos - somos normalmente más conscientes de nuestra distancia cultural (o simbólica) y podemos así reconocer nuestras diferencias más fácilmente. (...). Sin embargo, cuando estamos estudiando a niños, asumimos frecuentemente que “nuestra” visión del mundo será también su visión (aunque creamos que somos más cultos y sofisticados que ellos). Una perspectiva así puede hacer que perdamos el rastro de su cultura.”

En lo que se refiere al idioma, todo el proceso de recogida de datos iba a ser realizado en alemán, que no es mi lengua materna. Tras cinco años en Alemania me sentía totalmente segura en el manejo del idioma; sin embargo, me pareció que este debía de ser un factor a tener en cuenta a lo largo del trabajo de campo, un elemento de reflexión, ya que mi dominio del idioma – o mi acento – podría tener consecuencias en el proceso de investigación. No obstante, no consideraba que la influencia del idioma y de la condición de extranjera, fuese a tener únicamente consecuencias negativas; ya que a veces esto puede ayudar a justificar la ignorancia del investigador respecto a un tema:

“Aparte de romper el hielo para futuras entrevistas, esta condición me ha servido conscientemente para esquivar algunos “tabúes” tan sencillos como sentarse en un banco ya ocupado, entablar una conversación (...). Creo que en varias ocasiones, gracias a esta condición de extranjera la gente me daba crédito para hacer preguntas que, bajo su criterio, les parecían sin sentido o por lo menos raras.” (Müllauer-Seichter, 2003: 65).

Con estas reflexiones dio comienzo mi trabajo de campo y, entre las dificultades que caracterizaron mis primeros días en el terreno (mi papel en la escuela, el

establecimiento de relaciones de confianza, etc.), puedo asegurar que la falta de extrañamiento no fue una de ellas. A pesar de que la escuela primaria tiene una función y organización similar en España y en Alemania, algunos “rituales” que se desarrollan en la escuela germana fueron nuevos para mí y mi comportamiento en estas “insólitas” situaciones ocasionó malentendidos que – vistos ahora desde la distancia – considero, fueron de gran ayuda para mi trabajo.

En lo que respecta a mi papel en la escuela, decidí dejar a los profesores que me presentasen y dijese a los alumnos lo que les pareciesen adecuado. A excepción de un profesor, que me presentó como una investigadora – lo que provocó una gran admiración por parte de los alumnos –, los demás profesores dijeron simplemente que yo “venía a visitarlos”. Esto me pareció en principio un poco extraño, pero a lo largo del curso pude comprobar que existe la posibilidad para personas, que de alguna manera hayan estado ligadas a la escuela, de ir a hacer una visita y permanecer una jornada en la misma. Durante mi trabajo de campo tuve la ocasión de compartir una jornada con un antiguo alumno que vino a visitar a su profesora y a ayudar un poco en la clase durante la mañana.

A pesar de que mi papel en la escuela estaba bien definido, las primeras semanas fueron algo desconcertantes, tanto para mí como para los niños.

La primera vez que asistí a una clase, pude observar que todo el mundo se descalzaba al entrar y dejaba los zapatos en la entrada del aula⁷⁵. Al ver esto, me descalcé yo también automáticamente y entré en el aula. Cuando la clase comenzó, me di cuenta de que la profesora tenía puestos sus zapatos y eran solo los alumnos los que estaban descalzos. A esta clase se unió también una profesora de apoyo, la

⁷⁵ En Alemania es usual descalzarse al entrar en una casa.

En la escuela primaria de Porz todas las aulas cuentan con dos puertas: La primera puerta da paso a un pequeño vestíbulo, donde hay colgadores para los abrigos y se encuentran también los servicios. En este pasillo se dejan los zapatos. Los alumnos suelen tener en este pasillo un par de zapatillas, que se ponen para entrar en clase, aunque esto no es obligatorio: de esta manera, algunos alumnos están en clase descalzos y otros con zapatillas. Cada vez que los alumnos abandonan el aula tienen que volver a ponerse sus zapatos. Las zapatillas permanecen siempre en este vestíbulo, es decir, no pueden ser llevadas a otras aulas. Por lo tanto, cuando los alumnos tienen clase en el aula multiusos o en la biblioteca, permanecen toda la hora descalzos, ya que allí no tienen zapatillas.

cual también permaneció calzada todo el tiempo que estuvo en el aula. A pesar de que ninguna de las profesoras hizo comentarios ese día sobre el hecho de que yo me hubiese descalzado, este fue un motivo de bromas a lo largo del curso. Sin haberme dado cuenta, me había comportado como un alumno, como uno de los niños de la clase. Si para los alumnos era inusual ver a un adulto entrar descalzo en el aula, también lo era verlo sentado en una esquina y tomando notas. Mis primeros días intenté – dentro de lo posible – pasar desapercibida e interferir en el transcurso de la clase lo menos posible. De esta manera, en vez de permanecer al frente de la clase, al lado de la profesora, me situaba en una esquina en el fondo del aula; desde donde podía observar toda la clase y tomar notas. El hecho de verme atendiendo a lo que sucedía en el aula y escribiendo, llevó a una alumna a preguntarme si yo “todavía seguía en la escuela”. Incluso meses después, llegó a mis oídos a través de algunos alumnos de “mi clase”, que varios niños de otros grupos creían que yo todavía estudiaba en la escuela.

La importancia del espacio ocupado en el aula es comentada por Hill, que afirma que “situarse enfrente del grupo durante la clase está más relacionado con la docencia, mientras que mezclarse de manera informal fuera de las aulas y la clase concede una gran distancia entre la docencia y los papeles del investigador” (2006: 83). Durante mi estancia en la escuela evité – siempre que fue posible – colocarme al frente de la clase, aunque esto diese lugar a malentendidos, como el ya mencionado. En muchas ocasiones, aproveché la ausencia de algún alumno para ocupar su lugar en el aula.

Sin embargo, a medida que pasaban los días, fui dejando en ocasiones mi posición de “observador” para ayudar a la profesora del grupo, en un intento por ganarme su aceptación y confianza. En un primer momento, comencé a ayudar repartiendo o recogiendo libretas o ejercicios; y, a partir de ahí, la profesora se fue sirviendo cada vez más de mí para realizar otras tareas: vigilar el grupo mientras ella iba a hacer

fotocopias (o, en ocasiones, ir a hacer yo las fotocopias), ayudar a algún niño a hacer los ejercicios o, incluso, ir al aula pequeña⁷⁶ para hacer un dictado con varios alumnos. Esto, que fue interpretado por mí como una muestra de confianza por parte del docente, traía consigo tanto una serie de ventajas como desventajas. Por ejemplo, mientras que ayudaba a un alumno a realizar un ejercicio, este solía de vez en cuando hablarme de algún tema, con lo que yo obtenía información para mi estudio. No obstante, mientras que ayudaba a un niño o me iba al aula pequeña – a pesar de poder seguir viendo lo que pasaba en el aula principal – me estaba perdiendo una parte del transcurso de la jornada. Afortunadamente, la mayor parte del tiempo lo podía pasar con el grupo en el aula principal, así que las veces que la profesora me encargó alguna de estas tareas, lo hice sin dudar, con la esperanza de ir consolidando una relación de confianza.

Otra de las dificultades que tuve durante mi acceso al campo, y que me acompañó prácticamente todo el curso escolar, consistió en la manera en la que los alumnos se tenían que dirigir a mí, lo cual originaba una cierta confusión. Todas las mañanas en la escuela primaria los alumnos tienen que saludar al profesor al unísono de la siguiente manera: “Buenos días Señor/a X”. Cuando yo me encontraba en la clase 2ºB, la profesora pedía a los alumnos – tras recibir ella el saludo inicial – que me saludasen: “Hoy tenemos con nosotros a la Señora Fernández”, a lo que los alumnos contestaban: “Buenos días Señora Fernández”.

Sin embargo, esta regla no era válida en la OGS, donde los niños tuteaban a los cuidadores y los llamaban por su nombre de pila. En la OGS yo era desde el primer día, simplemente, “Verónica”.

Este doble papel, “Señora Fernández” en la GGS y “Verónica” en la OGS, provocaba confusiones y los niños no sabían cómo dirigirse a mí. Cuando los alumnos me tenían

⁷⁶ Aula situada dentro de la clase y separada de la misma por unas ventanas y puerta de cristal, por lo que en todo momento se puede observar lo que sucede en aula principal y viceversa.

que saludar por la mañana en la escuela primaria, se oía un “Buenos días...” acompañado de un murmullo y un grupo de voces diciendo diferentes nombres. También en la OGS había cierta confusión y una alumna comenzó a llamarme Fernanda, que interpreté como una mezcla de mis dos papeles: creó un nombre propio con mi apellido.

Para solucionar este problema, tuve que romper con una de las normas de la GGS y pedirle a la profesora que me llamase por mi nombre de pila y les pidiese a los alumnos que también lo hicieran así. Naturalmente acompañé mi petición con la exposición de motivos – no me parecía adecuado que los alumnos se tuviesen que dirigir a mí por la tarde de una manera y por la mañana de otra –, así que la profesora aceptó y me convertí en el único adulto al que los niños podían tutear en la GGS.

En lo que respecta a la OGS, y como mencionado anteriormente, yo tenía también allí el papel de “visitante”. Los cuidadores de la OGS consagran gran parte de su tiempo a jugar o a hacer manualidades con los niños. De hecho, se dedican a estas tareas siempre que no tengan que rellenar o comprobar algún documento, preparar la fruta⁷⁷ o vigilar el patio de recreo. Como yo no era responsable – en principio – de ninguna de estas tareas, podía dedicar todo mi tiempo a jugar o hacer manualidades con los niños; por lo que una de las cuidadoras describió la visión de los niños sobre mi papel como “la buena que viene siempre a jugar con ellos”.

Efectivamente, desde mi primer día en la OGS yo jugaba continuamente con los alumnos. E incluso durante el recreo de la GGS por las mañanas, los alumnos – siempre alumnos de la OGS – me preguntaban si podía jugar con ellos; cosa que nunca preguntaron a otros adultos – profesores – que se encontraban también en el patio.

⁷⁷ En la OGS se pone a disposición de los niños cada tarde una bandeja de fruta por grupo. Un niño del grupo tiene que ir a recoger la fruta al edificio principal de la GGS y después la cuidadora se encargará de pelar y cortar a fruta, para ofrecerla a continuación a los alumnos del grupo.

Durante mi estancia en la escuela traté de no verme involucrada en situaciones donde tuviese que emplear autoridad con los niños. Puntualmente, en algunas de las tareas que me encargaba la profesora, tenía que imponerme a los alumnos; como, por ejemplo, para que realizasen el dictado y no hablasen. Sin embargo, yo dejaba claro que hacía esto “porque la profesora me había mandado” y si se portaban mal “se lo iba a decir a la profesora”. Evitaba tener que resolver conflictos entre niños o reñirles. Esto dio sus frutos con el grupo objeto de estudio, con el que pasaba más tiempo; no obstante, otros niños de la escuela me identificaban como una persona de “autoridad”. De este modo, cuando realizaba observaciones en el patio de recreo; mientras los alumnos de 2ºB se acercaban a mí para pedirme que jugase con ellos – o se quedaban simplemente hablando conmigo sobre cualquier tema – , los alumnos de otros grupos se dirigían a mí para que interviniese en caso de conflicto. La mayoría de las veces, no me involucraba en el problema y acompañaba a estos niños a junto del profesor que en ese momento era el encargado de la vigilancia del patio de recreo. En las ocasiones, en que esta persona estaba ocupada, intentaba solucionar yo misma el problema, pero sin imponer castigos y creo que de manera muy dudosa para los alumnos implicados.

Mi papel de “visitante” tuvo que ser aparcado un día, lo cual no fue una tarea nada fácil. La cuidadora del grupo Cielo en la OGS me preguntó si me podía hacer cargo del grupo el jueves 24 de mayo, porque ella tenía que ausentarse para asistir a un curso organizado por la institución colaboradora y no iba a estar en la escuela. La directora de la OGS le había pedido que me dijese que ese día me iban a contratar como “cuidadora” y podría cobrar por este servicio. Dado que el jueves era uno de los días en los que yo realizaba mi trabajo de campo, acepté sin problemas y les dije que no haría falta ninguna remuneración económica. Para mí, esto era como una forma de agradecer las facilidades que me habían dado para acceder a la OGS y realizar mi investigación.

Ese día entonces, llegué a la OGS para llevar a cabo mi nuevo rol, el de cuidadora. Esta tarea, fue mucho más difícil de lo que creía, porque – a pesar de mi empeño – los niños me seguían viendo como la “visitante-amiga”, la “buena” que viene a jugar y a hablar con ellos:

“(Alumna 1) se levanta y la mando sentarse, a lo que me contesta “*ich höre nicht auf dich*” en el sentido de algo así como “yo a ti no te obedezco”. Lo mismo me pasa con (alumna 2) cuando la mando sentarse y estar tranquila: sigue de pie y me mira sonriendo, se lo tengo que decir en otro tono y con cara de enfado y así, a la segunda, se sienta.” (Diario de campo, 24 de mayo de 2012).

Por otra parte, algunos alumnos al verme en esta posición, intentan aprovecharse de mi confianza:

“Durante la comida (Alumna 1) se acercó a mí y me dijo que quería ir al servicio⁷⁸, le dije que no y me lo pidió varias veces más por favor. Le dije que tenía que esperar diez minutos y dijo que no podía, riéndose. Le dije que no definitivamente, se sentó y siguió comiendo y riéndose tan tranquila. La observé cuando salió al patio y no fue directa al servicio sino a jugar.” (Diario de campo, 24 de mayo de 2012).

A pesar de estos momentos, que viví con cierta tensión, ya que los alumnos se negaban a obedecerme, pude también experimentar cierta satisfacción al confirmar que los niños me veían como una persona de confianza:

“(Cuidadora 1) nos viene a contar que por culpa de (alumno 1), (alumno 2) y (alumno 3) han tenido que cerrar los servicios, los han inundado. Ellos llegan empapados de pies a cabeza. (Cuidadora 2) les riñe y les dice que se lo va a contar a (subdirectora) (...). Mientras lavo unas cosas en el grifo que hay en la escalera, oigo a (alumno 1) hablar con (alumna) y contarle lo divertido que fue jugar con el agua. Me mira y sigue hablando y contándonos. Delante de (cuidadora 2) ninguno de los tres niños hablo ni reconoció haber inundado los servicios. → Mi impresión: en mí hay

⁷⁸ Durante la comida no se suele permitir a los alumnos ir al servicio y, de hecho, ellos mismos – concedores de esta norma – no lo acostumbran a pedir.

confianza, yo no riño. Puede hablar delante de mí.” (Diario de campo, 24 de mayo de 2012).

En este caso, los alumnos no habían querido reconocer delante de los cuidadores que ellos eran los responsables de la inundación del servicio, a pesar de que habían sido descubiertos in fraganti. Sin embargo, delante de mí se atreven a contar lo que realmente había pasado y hasta me incluyen en la conversación. Como sostienen Fine y Sandstrom (1988), los niños saben con quién pueden hablar y quién les permite determinadas acciones.

Evidentemente, una vez conseguida la difícil meta de no ser considerada – por los alumnos del grupo Cielo – como una persona con autoridad en la escuela, era muy difícil volver a cambiar esto. Afortunadamente, solo tuve que trabajar como cuidadora del grupo ese único día; así que, a partir de ahí pude volver a mi papel habitual (que, por mucho que yo lo hubiera intentado, había seguido siendo el mismo a pesar de mi condición de “cuidadora por un día”) y evitar estos conflictos causados por intentar imponer mi autoridad a los alumnos.

La autoridad es una de las características que marcan la relación entre adultos y niños (Fine y Sandström, 1988), y, en este sentido, Punch afirma que “los niños están acostumbrados a estar dominados por adultos durante un gran parte de su vida, (...) y no están acostumbrados a ser tratados como iguales por los adultos.” (2002b: 324).

La falta de autoridad que implica el papel de “amigo” es muy difícil de conseguir en la práctica por el investigador adulto. No obstante, durante mi trabajo de campo, mi rol de “visitante” y “la buena”, me consiguieron acercar a la posición de “amigo” con respecto a los alumnos del grupo Cielo.

“(Alumna) ha escrito 6 nombres en el libro en vez de hacer un dibujo. (...) “es un secreto”, me dice. Después me explica que son los nombres de sus mejores amigos (...). Y me pregunta al mismo tiempo cómo se escribe mi nombre: se lo deletreo y lo escribe junto a los demás.” (Diario de campo, 5 de julio de 2012).

Este papel, que es considerado “ideal debido a las diferencias demográficas y de poder” (Fine y Sandstrom, 1988), consiste en:

“La clave en el papel de amigo es la expresión explícita de afecto positivo combinada con la falta de autoridad y la falta de sanción del comportamiento de los que están siendo estudiados. Por su parte, adoptar el papel de amigo implica que el observador participante trata a sus informantes con respeto y que él o ella desea adquirir competencia en sus mundos sociales.” (Fine y Sandstrom, 1988: 17).

Esta posición tan cercana que había conseguido respecto los niños, no estaba exenta de dificultades y, en ocasiones, los alumnos se comportaban conmigo como con otros de sus compañeros:

“(…) (alumna) se va un poco antes de las 13h, no sin decirme antes que ya no es mi amiga porque no me senté con ella en el comedor. Aunque después se le pasa, porque la consigo convencer para jugar a la cuerda, (...)” (Diario de campo, 5 de marzo de 2012).

Además de con el personal de la escuela y los alumnos, había un tercer gran grupo con el que yo me iba a relacionar regularmente durante mi trabajo de campo, que era el formado por los padres de alumnos. Debido al ambiente más informal de la OGS – los padres pueden acceder al aula del grupo e incluso sentarse o hablar con los cuidadores –, pude desarrollar una relación más cercana con los padres de los alumnos que permanecían por las tardes en la escuela abierta de jornada completa. Dado que es habitual que el personal de la OGS cuente con ayudantes “extra” durante algunas temporadas, la mayoría de los padres de alumnos no se extrañaron al verme allí. La cuidadora del grupo fue la que les explicó a algunos padres, en un primer momento, que yo venía a “echarles una mano un par de veces por semana”.

Por último, unos meses después del inicio de mi trabajo de campo, tuve la oportunidad de conocer a la responsable de la organización colaboradora para las escuelas de jornada completa del área de Colonia. Desde el primer momento se

interesó por mi trabajo, y contestó a todas las preguntas que yo le iba formulando. Me comentó que la organización colaboradora quería obtener un certificado de calidad, para lo cual tenían que establecer un sistema de evaluación de la OGS. El ofrecerme voluntariamente para ayudarla con esta tarea, propició aún más mi aceptación. De hecho, en una de las reuniones de la organización colaboradora con los directores de las OGS colonenses gestionadas por ellos, la responsable me presentó a los demás como alguien que le gustaba porque “no viene solo a buscar algo, sino que también viene a dar, a aportar”.

4.6. Las buenas prácticas a analizar

Al igual que lo que sucede con el término “integración”, tampoco existe una posición unánime en cuanto a lo que el concepto “buenas prácticas” viene a designar; si bien parece existir un consenso sobre la aparición del mismo, que lo sitúa como procedente de la Economía y ligado al término “*benchmarking*” (Escudero, 2009; BZgA, 2011). Buena práctica significaría en este terreno:

“utilización de todos los recursos disponibles para alcanzar soluciones o procedimientos ejemplares que conduzcan al rendimiento máximo. La referencia [utilizada] para la comparación son los rendimientos excelentes de otros proveedores (...).” (BZgA, 2011: 9).

A partir de los años noventa del siglo pasado la utilización de este término comenzó a extenderse hacia otros campos, como el de las políticas sociales (Escudero, 2009). Uno de los impulsores del uso de esta expresión más allá del terreno económico fue el programa de Buenas Prácticas ideado por las Naciones Unidas durante la II Conferencia sobre los asentamientos humanos (Habitat II), celebrada en Turquía en junio de 1996 (Escudero Muñoz, 2009; Rieznik Lamana y Hernández Aja, 2005). En el marco de esta conferencia, que versaba principalmente sobre los temas “vivienda

adecuada para todos” y “desarrollo de asentamientos humanos sostenibles” (Naciones Unidas, 1996), surge el primer programa de buenas prácticas:

“Las organizaciones no gubernamentales (...) sugirieron que las Naciones Unidas proporcionaran apoyo creando un banco de datos sobre las prácticas que hubieran tenido éxito. (...). Las Naciones Unidas podían contribuir a difundir las “buenas prácticas” de las organizaciones no gubernamentales a nivel de las comunidades y a nivel global.” (Naciones Unidas, 1996: 194).

La finalidad última de este programa sería la identificación de actuaciones urbanas y proyectos que “desde unos criterios de sostenibilidad, se hubiesen mostrado eficaces para mejorar las condiciones de vida en las ciudades y pueblos y pudiesen servir como ejemplo de las nuevas tendencias y formas de actuación que se querían impulsar” (Rieznik Lamana y Hernández Aja, 2005). Consistía aquí una buena práctica - como en el terreno económico - en la identificación de casos eficaces y ejemplares; sin embargo, se añadía una nueva característica: la sostenibilidad de la misma.

La proliferación del uso de este término en diferentes ámbitos dio lugar a la aparición de diversas definiciones del mismo. Así, la Cruz Roja Española mantiene que este concepto “se utiliza en una amplia variedad de contextos o temas para referirse a las formas óptimas de ejecutar un proceso, que pueden servir de modelos para otras organizaciones.” (2003: 1). En esta misma línea el Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales afirma que “la buena práctica hace referencia a unos criterios de actuación que son considerados como óptimos para alcanzar unos determinados resultados.” (Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, 1997 citado en Instituto de Adicciones de Madrid y otros, 2008: 9). Esto vendría a añadir a las características de ejemplaridad, eficacia y sostenibilidad, un nuevo rasgo, que sería la relación de los resultados obtenidos con respecto a los esperados, que habrían sido fijados con anterioridad. El concepto es entonces relativo, “no tiene sentido por sí mismo sino sólo cuando se mira en relación a un resultado u objetivo particular” (Claro, 2010: 5).

Anne Abdoulaye introduce en su definición el aspecto innovador y define así la buena práctica como “una aproximación - a menudo innovadora – que ha sido experimentada y evaluada y de la que se puede suponer el éxito” (2003:1). Estas características son también mencionadas por la UNESCO en el marco del programa MOST⁷⁹ (*Management of Social Transformations*), que además atribuye importancia al hecho de que las buenas prácticas sean replicables.

Una “buena práctica” sería entonces la “práctica” más eficaz para alcanzar unos objetivos establecidos con anterioridad, de manera eficaz, innovadora y sostenible. Se deduce también, que una buena práctica debe ser replicable – sirviendo como modelo para el desarrollo de nuevas actuaciones, programas e incluso políticas – y existe solo en relación a un tema determinado, que es considerado como susceptible de mejora.

No obstante, y como mantiene Escudero Muñoz la definición de buena práctica es objeto de discrepancias, ya que:

“adolece en ocasiones de falta de precisión teórica y de usos discutibles. No resulta fácil determinar qué es una buena práctica, cómo puede ser identificada, cuáles son los criterios necesarios para [sic] ha de satisfacer y, con carácter más amplio, los sistemas de valores y los presupuestos subyacentes a los juicios al respecto.” (Escudero Muñoz, 2009:2).

Hoy en día proliferan las recopilaciones de buenas prácticas, un ejemplo de esto son los “bancos de buenas prácticas”, que constituyen “un instrumento metodológico y de reflexión conjunta (...) en el que se recogen y seleccionan aquellas iniciativas más significativas en base a unos criterios construidos previamente (...).” (IGOP⁸⁰, 2003a: 1).

⁷⁹ El programa MOST, programa de gestión de las transformaciones sociales, forma parte del Sector de las Ciencias Humanas y Sociales de la UNESCO.

⁸⁰ Instituto de Gobierno y Políticas Públicas.

El objetivo de los mismos no es otro que “presentar y promover soluciones creativas, duraderas en el tiempo y que den respuesta a problemas sociales (...) para construir un puente entre investigación, soluciones empíricas y políticas” (IGOP, 2003a: 6).

Sobre la transferibilidad o no de determinadas buenas prácticas se ha escrito también bastante, pues una buena práctica siempre lo es en un determinado contexto y bajo unos criterios establecidos. ¿Seguiría siendo buena una práctica si fuese sacada del contexto donde ha demostrado su eficacia y trasladada a otro completamente distinto? Abdoulaya mantiene al respecto que

“la buena práctica (...) no es nunca la única e ideal solución a un tipo de problema: es justo una respuesta aportada a una situación particular y que se revela como satisfactoria en las condiciones dadas. En otra situación considerada como similar podría no ser eficaz” (2003: 7).

En esta misma línea, el IGOP señala:

“Asumiendo esta limitación, entendemos que no pueden existir dichos modelos o patrones descontextualizados, más allá del establecimiento de ciertos protocolos de actuación o ciertos ejes orientadores o vertebradores de la acción, formulados en términos más conceptuales que prácticos. (...) El sentido de un banco de buenas prácticas será dar a conocer estos casos de modo que puedan servir de ejemplo, de punto de referencia, aunque no de modelo, para otras acciones similares que se desarrollan en contextos distintos.” (IGOP, 2003a: 66).

De modo que podemos concluir que el trabajo con buenas prácticas busca compartir y dar a conocer experiencias exitosas, que puedan servir de ejemplo para actuaciones en otro tipo de contextos “con la expectativa de que (...) favorezcan la reflexión profesional y los modos de afrontar proyectos y acciones sucesivas, tomando en consideración la diversidad de contextos, sujetos y condiciones.” (Escudero Muñoz, 2009: 111).

4.6.1. El concepto de buenas prácticas en educación

En el campo educativo también se ha utilizado frecuentemente el término buenas prácticas durante los últimos años. Sin ir más lejos, la Unesco en su estrategia a medio plazo (periodo 2002 – 2007) cita dentro de sus objetivos en materia de educación el siguiente: “Promover la experimentación, la innovación y la difusión y utilización compartida de la información y las mejores prácticas, así como el diálogo sobre políticas en materia de educación” (Unesco, 2001: 31).

La Unesco utiliza también este término en el marco de su iniciativa “Educación para todos”⁸¹, tanto en el “Programa de aumento de capacidades” (Cap-EPT) como en la Red del Plan de Escuelas Asociadas de la Unesco (redPEA⁸²). En este contexto, la Unesco considera la transmisión de buenas prácticas como un aspecto básico para la promoción de una educación de calidad y publica anualmente una “Colección de buenas prácticas”, llevadas a cabo por las escuelas pertenecientes a la redPEA.

En el campo educativo las buenas prácticas son definidas por Rittaco y Amores de la siguiente manera:

“(…) cuando hablamos de *buenas prácticas* dentro del campo educativo, nos asociamos a los ideales que sostienen el modelo del Estado de Bienestar, en donde las mismas se entienden como actuaciones que potencian los procesos de cohesión social a partir del fortalecimiento de las cualidades personales e individuales y buscan reducir el grado de abandono, deserción, fracaso y exclusión educativa.” (Rittaco y Amores, 2011:1).

El Ministerio de Educación, Cultura y Deporte afirma, por su parte, que las buenas prácticas educativas mejoran los procesos escolares y los resultados educativos de los alumnos (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, s.f.); lo que se relaciona con

⁸¹ La iniciativa Educación para Todos (EPT) es “un compromiso mundial para dar educación básica de calidad a todos los niños, jóvenes y adultos”. UNESCO (s.f.), *La Educación para Todos (EPT)*.

⁸² La Red de Escuelas Asociadas de la UNESCO (redPEA) es una red mundial, a la que pertenecen 10.000 instituciones en 181 países. La redPEA promueve la educación para todos y “define y difunde ejemplos prácticos de educación de calidad”. UNESCO (s.f.), *RedPEA. Estrategia*.

el objetivo de reducción del abando escolar mencionado por Rittaco y Amores y, en último término, con la potenciación de la cohesión social.

Entre las buenas prácticas llevadas a cabo en el área de educación predominan las siguientes:

“estrategias de aprendizaje encaminadas a reducir las desigualdades entre el alumnado, a favorecer la equidad, a aumentar un espacio reflexivo y de colaboración, encaminadas, en definitiva, a mejorar la calidad de vida, tanto de individuos, como de grupos” (Luzón et al., 2009:219).

Si bien las buenas prácticas educativas se caracterizan por los aspectos anteriormente mencionados – sostenibilidad, efectividad, replicabilidad e innovación –, la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía considera otros rasgos adicionales relacionados con el contexto educativo. Dentro de estos destaca el carácter interdisciplinario, siendo la “buena práctica” un proyecto en el que la totalidad de actores se implican y participan activamente. Además, la práctica tiene que estar relacionada con el currículo, formar parte del proyecto educativo del centro escolar y ser respaldada por toda la comunidad educativa. Por último una buena práctica no se reduce al centro escolar, sino que se implica con su entorno y tiene siempre en consideración la perspectiva de género (Junta de Andalucía, s.f.).

4.6.2. Las buenas prácticas educativas en Alemania

No existe un consenso para la denominación de buenas prácticas en Alemania. Al revisar la literatura al respecto se pueden encontrar tanto los términos en inglés “*good practice*” y “*best practice*”, como su traducción al alemán con el nombre de “*gute Praxis*”. Incluso algunas instituciones, como el Ayuntamiento de Colonia, utilizan

indiferentemente en algunas publicaciones los términos “*good practice*”⁸³ y “*gute Praxis*”⁸⁴, para hacer referencia a la misma idea.

El grupo de trabajo “Migración y Salud pública” de la Delegada del Gobierno Federal para Inmigración, Refugiados e Integración habla de buenas prácticas en la publicación “Salud e Integración. Un manual para modelos de buenas prácticas” (2007), cuyo objetivo es transmitir ejemplos de “experiencias de éxito, transferibilidad y sostenibilidad” (2007: 9). La recopilación y transmisión de buenas prácticas suele estar presente en materia de integración. Sin ir más lejos, en el Plan nacional de integración (Die Bundesregierung, 2007) se menciona lo siguiente:

“Por este motivo los Estados federados se comprometen (...) a seguir consolidando su colaboración y a garantizar un intercambio periódico sobre programas y actividades de la política de integración en el sentido de buenas prácticas” (Die Bundesregierung, 2007: 23).

El intercambio de información entre los Estados federados sobre las prácticas realizadas, no incluye aquí solamente las “buenas prácticas”, sino que anima a informar también sobre las “prácticas malogradas”: “Persiguen con esto el objetivo de intercambiar las respectivas experiencias tanto con buenas como con malogradas prácticas y desarrollar estrategias conjuntas allí donde sea útil y posible.” (Die Bundesregierung, 2007: 23).

El Ministerio Federal de Educación e Investigación (BMBF) hace asimismo referencia al intercambio de buenas prácticas a través de la “Alianza para la educación”, agrupación formada por asociaciones, iniciativas y fundaciones, que supone:

“un instrumento de conexión a nivel nacional que ayuda a las fundaciones, organizaciones e iniciativas participantes a compartir su pericia, dar a conocer ejemplos de buenas prácticas y apoyar un cambio de mentalidad de la sociedad. La tarea más importante de esta Alianza es el apoyo a los

⁸³ Como en el documento del Integrationsrat der Stadt Köln (2011a): *Konzept zur Stärkung der integrativen Stadtgesellschaft. Zukunft gestalten – Zusammenhalt stärken – Unterschiede anerkennen – Vielfalt nutzen. Quellenband. Arbeitsergebnisse der Arbeitsgruppen.*

⁸⁴ Por ejemplo, en el Plan Nacional de Integración del Gobierno Federal.

niños y jóvenes que comienzan su andadura escolar bajo condiciones desventajosas. El objetivo es romper la relación entre el origen social y el futuro personal.” (BMBF, 2012).

La Alianza para la educación actúa en siete campos temáticos, siendo “Aprender a jornada completa”⁸⁵ uno de los mismos. Dentro de este campo temático, la Alianza trata de dar respaldo a las escuelas de jornada completa en el área de desarrollo de la calidad y con este objetivo fue creado en el 2004 el programa “¡Ideas para más! Jornada completa de aprendizaje” (*Ideen für mehr! Ganztägig lernen*). Este programa persigue la creación de agencias regionales, llamadas “Jornada completa de aprendizaje” (*Ganztägig lernen*), que buscan formar redes de contacto entre las diferentes escuelas de jornada completa, tanto a nivel local como regional, para propiciar el intercambio de buenas prácticas. En la actualidad existen dieciséis agencias regionales en toda Alemania (*Ideen für mehr! Ganztägig lernen*, 2011).

La agencia “Ganztägig lernen” de Hesse organizó en octubre del 2012 un congreso con el título “Escuela de jornada completa y Educación de jornada completa – Buena práctica y buena política⁸⁶”, que proponía la discusión de la evolución, funcionamiento y calidad de las escuelas abiertas de jornada completa (*Service Agentur Ganztägig Lernen Hessen*, 2012). La OGS es considerada como una buena práctica, encaminada a favorecer la integración e inclusión de alumnos de origen extranjero. Sin embargo, esta misma agencia “Ganztägig lernen”, habla también a su vez de buenas prácticas dentro de la Escuela de jornada completa y recoge ejemplos de las mismas en el “Portal de la escuela de jornada completa” (*Ganztagschulportal*⁸⁷). Nos encontramos entonces con que la Escuela de jornada completa, sería en sí misma una buena práctica, en la que a su vez, pueden tener lugar otras buenas prácticas de índole diversa.

⁸⁵ En alemán “Ganztägig lernen”.

⁸⁶ “Ganztagschule und ganztägige Bildung – Gute Praxis und gute Politik”.

⁸⁷ <http://www.ganztagschulen.org>.

Antes de pasar a centrarnos en las buenas prácticas educativas realizadas en el contexto de la escuela de jornada completa, vamos a revisar algunos ejemplos de buenas prácticas educativas realizados por el Ayuntamiento de Colonia.

En el folleto titulado “Buenos ejemplos de la práctica” el Ayuntamiento de Colonia presenta las actividades llevadas a cabo en el marco del proyecto piloto “Barrios que valen la pena, orientación social y ciudadana” (*Lebenswerte Veedel – Bürger – und Sozialraumorientierung*), que persigue la mejora de las condiciones de vida de los habitantes de la ciudad. Dentro de este catálogo de prácticas “exitosas” se muestran actividades llevadas a cabo en distintos barrios de la ciudad, entre las que se encuentra un proyecto realizado en el barrio de Porz bajo el título de “Comer sano con Harz IV⁸⁸”. Este proyecto, realizado conjuntamente por la Fundación Hit y varias escuelas (entre las que se encontraban un parvulario, una OGS y una escuela de educación especial), tenía como objetivo enseñar a los alumnos a mantener una alimentación saludable a pesar de contar con un bajo presupuesto económico. Para ello fueron presentadas alternativas a la comida rápida y se instó a los alumnos a escribir un libro de recetas. Además, los alumnos tuvieron que realizar la compra, cocinar y comer en grupo, e incluso algunos de ellos pasaron – de manera voluntaria - el periodo vacacional en una casa de autoabastecimiento. Los profesores de una de las escuelas participaron en un curso de cocina, para poder seguir implementando ellos mismos esta actividad durante los próximos cursos escolares.

El ayuntamiento de Colonia presenta también en su página web “ejemplos de buenas prácticas” para el periodo de transición entre la educación preescolar y la escuela primaria e informa sobre la colaboración que se ha venido desarrollando entre el parvulario y la escuela primaria para facilitar el “proceso de educación”⁸⁹ del alumno. Entre las buenas prácticas presentadas se encuentra una que tiene lugar en el barrio de Porz y es realizada conjuntamente por tres escuelas primarias y nueve centros

⁸⁸ Prestación no contributiva para desempleados de larga duración.

⁸⁹ Stadt Köln (s.f.). *Lernen vor Ort: Bildungsübergänge*. Recuperado de: <http://www.stadt-koeln.de/5/lernen-vor-ort/07932/> (Fecha de consulta: 02.03.2012).

preescolares. Las actividades realizadas por este grupo comenzaron ya en el año 1993 y consisten en reuniones regulares con el objetivo de tratar temas tales como la transición del centro de educación preescolar a la escuela primaria, o preparar actividades, entre las que se encuentran reuniones informativas para los padres de alumnos.

Dada la cantidad de proyectos existentes en Colonia de diferente temática y calificados como “buenas prácticas”, me puse en contacto - a través del correo electrónico - con el Ayuntamiento de Colonia para conseguir información detallada al respecto. A través de un correo presenté brevemente mi trabajo de campo y me interesé por las “buenas prácticas” llevadas a cabo por el ayuntamiento para la integración de alumnos en edad escolar de origen extranjero. Unos días más tarde recibía la siguiente respuesta:

“Muchas gracias por su e-mail, el cual no puedo responder de manera tan general. Por eso le pido que concretice sus preguntas”.

Concretizar mis preguntas suponía para mí nombrar el tipo de proyectos que conocía y me interesaban; mientras que, lo que realmente perseguía con este correo, era conocer los proyectos que la administración colonense consideraba como “buenas prácticas” en el ámbito escolar y en relación a la integración de alumnos de origen extranjero. Probablemente la administración cuente con un número elevado de proyectos en este campo, ya que estos – como se indica en el Plan nacional de integración – se pueden realizar desde ámbitos muy diferentes (escuela, deporte, cultura, etc.) y en consecuencia resulte difícil recopilar toda esta información.

Lo que se puede afirmar hasta ahora es la consideración por parte de la administración de la OGS como una buena práctica (BMBF, 2012; Service Agentur Ganztägig lernen, 2012) que juega también un papel importante en lo concerniente a la integración de niños de origen extranjero (BMBF, 2012). De la misma manera se han visto indicios (como la herramienta “Portal de la escuela de jornada completa”)

que implican la existencia de buenas prácticas (en forma de actividades o proyectos) dentro de la escuela de jornada completa.

4.6.3. Las buenas prácticas en la escuela de Porz

Cuando le comenté a una amiga mía, profesora de música en varias escuelas - tanto públicas como privadas – que estaba buscando una escuela de jornada completa para realizar mi trabajo de campo, me recomendó al momento una escuela primaria en Porz, donde ella llevaba ya un año trabajando en el proyecto “*Klassenstreicher*”. Al recomendarme esta escuela, mi amiga hizo hincapié en que era un foco de tensiones sociales y que su directora era muy comprometida y llevaba a cabo muchas actividades y “cosas de esas”. Me aseguró además, que la directora no me iba a poner ningún problema para realizar mi trabajo de campo y dijo la llamaría para comentarle mi idea y concertarme una cita con ella.

¿A qué se refería ella con “cosas de esas”? Yo había hablado de la escuela de jornada completa como lugar para la integración de alumnos de origen extranjero y esta profesora me comentó que la directora de Porz estaba muy interesada en “cosas de esas”. Con esta expresión deduzco que se refería a actividades para la integración de alumnos de origen inmigrante, ¿pero qué actividades son estas realmente? La respuesta a esta pregunta varía según nuestro interlocutor.

En lo que respecta a las actividades llevadas a cabo para la integración del alumnado extranjero, a mí me interesaba sobre todo lo que sucedía bajo el techo de la OGS, pues esto – como se ha visto hasta ahora – es un objetivo de la misma. Sin embargo, ¿es vista también esta organización como una “buena práctica” por parte de los actores escolares?

Durante el trabajo de campo pude constatar que la idea que yo tenía a priori sobre las buenas prácticas que se estaban llevando a cabo en la escuela no coincidía, por

ejemplo, con algunos de los empleados de la OGS. Buenas prácticas es un término de carácter subjetivo.

En este caso me basaré en el objetivo institucional de las “buenas prácticas”, ya que las buenas prácticas que se pretenden analizar son las actividades, herramientas, eventos, etc. que tanto a nivel político como en el entorno escolar pretenden “mejorar” la integración del alumnado de origen inmigrante; es decir, que actúan como potenciadores de la cohesión social (Rittaco y Amores, 2011).

Llegado el día de mi cita con la directora, me dirigí a la escuela primaria para hablar con ella sobre la posibilidad de realizar mi trabajo de campo en su escuela. Mi idea sobre era la de presentarme, hablarle de mi proyecto de tesis y obtener su permiso. El encuentro transcurrió al principio, tal y como yo me lo había imaginado, pero tras darme su visto bueno para el trabajo de campo, me dio también la oportunidad de plantearle muchas de las preguntas que ya rondaban en mi cabeza. De esta manera, mi primer encuentro se convirtió en una entrevista improvisada; durante la cual, la directora me preguntó incluso si quería grabar la conversación. Lamentablemente no llevaba conmigo la grabadora y tuve que conformarme con tomar notas.

Una de las cuestiones que abordamos en este primer encuentro fue la de las buenas prácticas llevadas a cabo en esta escuela. Debo comentar, que yo llevaba en mente la idea de analizar la OGS, es decir, las actividades extraescolares en horario de tarde; pero, me interesaba saber qué otras “buenas prácticas” se llevaban a cabo en la escuela y, por supuesto, si veían a la escuela abierta de jornada completa como una de ellas.

Entre las buenas prácticas que citó la directora se encontraban las siguientes:

La agenda escolar, Autores, Cursos de lengua materna, DeMEK, *Klassenstreicher*, Jornada de puertas abiertas y Escuela abierta de jornada completa.

Esta primera conversación con la directora abarcó también de manera espontánea los límites que ella veía en las “buenas prácticas”. La directora considera necesarias ciertas actividades, pero valora ciertos comportamientos como exagerados; los cuales, según su punto de vista, no deberían ser llevados a cabo. El ejemplo que citó tuvo lugar durante una fiesta de la escuela, en la que participaron el personal de la misma, el alumnado y los padres de alumnos. En esta fiesta se iba a hacer una barbacoa y, dado que alguna gente (la profesora hizo referencia aquí solo a los padres y alumnos; es decir, todos menos el personal de la escuela) no comía carne de cerdo, pidieron que se comprase otra barbacoa, para que el otro tipo de carne (cordero, ternera, etc.) no se asase en el mismo lugar donde había sido asada la carne de cerdo (y también para que no se mezclasen). Esto le pareció a la directora inaceptable y exagerado. Su postura fue la siguiente: “si quieren que no se ase en la misma barbacoa, traigan ustedes una barbacoa nueva”.

Vamos a detenernos entonces en las buenas prácticas que se llevan a cabo en la escuela de Porz.

4.6.3.1. La agenda escolar

La directora habló orgullosa durante nuestro primer encuentro de la agenda escolar que habían desarrollado para mejorar la comunicación y el intercambio de información entre escuela, alumnos y padres. En la segunda hoja de la agenda, se encuentra una presentación de la misma para los alumnos y sus padres:

“la agenda escolar debe ayudarte en tu trabajo escolar y a ustedes, queridos padres, darles informaciones importantes sobre la escuela y su hijo. Por esto es importante, que la tengas todos los días en tu cartera.
Contiene:

- Informaciones, reglas de la escuela y acuerdos de la escuela
- Páginas para anotar los deberes a diario

- Comunicaciones del profesor de la clase y del profesor de una especialidad⁹⁰a los padres y viceversa” (Agenda escolar de la escuela primaria).

En esta página se explica también cómo se debe de usar la agenda:

“El profesor anotará bajo Comunicaciones/Comentarios los deberes que no hayan sido realizados o comentarios sobre el comportamiento social o de trabajo.

Los padres toman nota de las comunicaciones a través de su firma.

En caso de pérdida el libro [la agenda] tiene que ser reemplazado.”
(Agenda escolar de la escuela primaria).

Habría que remarcar que el uso de esta agenda es obligatorio y que cada alumno tiene que comprarla al principio del curso escolar, por el precio de cinco euros.

En lo que concierne a los padres de alumnos, la agenda aspira a proporcionarles toda la información relevante en un solo documento. De esta manera encontramos en la agenda, informaciones sobre los siguientes temas:

1. Acuerdo de la escuela: En el apartado “Formación y educación como tarea conjunta de escuela y casa paterna” se mencionan tanto las tareas conjuntas de la escuela y los padres (como la educación del niño), como las tareas responsabilidad de los padres (por ejemplo: informar a la escuela en el caso de que el niño esté enfermo o interesarse de las actividades realizadas por el niño en la escuela) y las de la escuela (donde se menciona el trabajo con los padres).
2. Información sobre la escuela: dirección, teléfono, horario de apertura y dirección de correo electrónico.
3. Hoja informativa para los padres o tutores del alumno: qué hacer, por

⁹⁰ En alemán “*Fachlehrer*”.

ejemplo en caso de enfermedad.

4. Reglamento sobre las plazas de aparcamiento.
5. OGS: La OGS es presentada brevemente y se proporciona la dirección y el teléfono de la responsable de la organización colaboradora. La información no está, sin embargo, actualizada: de entre los doce cursos de la OGS que se nombran, tan solo siete tienen lugar durante este curso escolar.
6. Justificante de ausencia: Se incluye un modelo de justificante, que los padres pueden utilizar como ejemplo. La directora de la escuela comenta que antes de implantarse la agenda escolar, muchos padres no justificaban la falta a clase de sus hijos. Ella sostiene que la no justificación de las ausencias por parte de algunos padres se debía a la falta de información sobre cómo hacerlo y también a una inseguridad a la hora de escribir en alemán. Desde que existe la agenda escolar muchos de esos padres han empezado a entregar el justificante a los profesores, siguiendo el formato de la agenda.

Para los alumnos se incluye la información siguiente:

1. Comportamiento en la escuela: Se explican las normas de comportamiento en la escuela; como por ejemplo, escuchar, levantar la mano para pedir la palabra, respetar las opiniones de los demás, etc.
2. La regla de Stop: Esta regla consiste en que cuando un niño está molestando a otro y este quiere que pare, tiene que decir "Stop". Al escuchar "Stop" el niño que está molestando tiene que parar inmediatamente. En caso de que el niño no pare al escuchar Stop, se repetirá otra vez y, tras el segundo aviso, se acudirá al personal de la escuela.

Entre la información para la profesores se encuentra la dirección del alumno y la persona de contacto en caso de urgencia.

La agenda cuenta también con un calendario, información sobre los días festivos, las vacaciones y la distribución de las horas de clase (y recreos) a lo largo de la mañana. Por último, se incluye también información sobre la Asociación de amigos de la escuela y la hoja de inscripción en la misma, para los interesados.

El cuerpo central de la agenda escolar está formado por lo que sería la “agenda en cuestión” y tiene dos hojas disponibles para cada semana escolar: una parte dividida en los cinco días de la semana, para que el alumno apunte allí los deberes que debe de realizar, y otra parte para las “comunicaciones”, que puede ser usada tanto por los padres como por la escuela. Al final de la hoja hay un pequeño recuadro, donde se apunta el número de días que el alumno ha faltado a la escuela durante la semana y el número de días en los que no ha sido puntual. Al lado de esta información tienen que firmar tanto el profesor como el padre o tutor del alumno.

La agenda escolar es vista por el personal de la escuela como un instrumento eficaz para la comunicación con los padres de alumnos. La OGS, desde que tuvo conocimiento de la existencia de la agenda escolar, ha comenzado también a utilizar el apartado “Comunicaciones” para ponerse en contacto con los padres de alumnos, con respecto al comportamiento de su hijo en la escuela abierta de jornada completa

4.6.3.2. Autores

La escuela participa en la Semana de la literatura infantil y juvenil en colaboración con la Fundación Sparkasse Köln – Bonn. Este acontecimiento tiene lugar una vez al año y se dedica siempre a un país determinado. En el marco de este proyecto se invita a venir a la escuela a un autor de obras infantiles y juveniles del país homenajeado, que leerá fragmentos de sus libros a los alumnos de un curso escolar (que varía cada año). En lo que respecta a los autores en lengua no alemana, estos

leerán sus libros en el idioma original. Durante el curso escolar 2010-2011 sin ir más lejos, fue invitada una autora islandesa; mientras que en el curso 2012-2013 vino una escritora alemana. Dada mi nacionalidad, la directora de la escuela mencionó también la visita, hace unos años, de un autor español, que “conectó” muy bien con los niños.

De este proyecto la directora resalta la ilusión de los niños de origen extranjero, cuando oyen a alguien leer libros en su lengua materna: “se les iluminan los ojos”, me comentaba durante nuestra primera conversación.

4.6.3.3. El “Klassenstreicher”

Entre las actividades extraescolares destaca el Proyecto musical “*Klassenstreicher*”, organizado por una Fundación y la Asociación de amigos e impulsores de la escuela de música de Porz. Este proyecto tiene lugar durante el horario escolar de mañana y participan todos los alumnos de segundo y tercer curso.

El proyecto *Klassenstreicher* fue creado en el año 2004, mientras que en la escuela Porz comenzó a ofrecerse en el 2009, convirtiéndose así en la tercera escuela colaboradora de este proyecto. En el caso de Porz el proyecto comenzó de la siguiente manera, como me indicó uno de los docentes:

“Tenía yo un colegio con *Klassenstreicher* en (barrio colonense) y la gente de la *Musikschule* [escuela de música] en Porz me preguntaron si no se podía hacer aquí (...) Aprovechando que tenía una cita con el encargado del *Stiftung* [Fundación] para comer, le pregunté. Él dijo que para él Porz era *Ausland* [el extranjero], *linksseitig* [a la orilla izquierda del Rin] ya sabes, es un verdadero *Kölner* [colonense] y dijo que él ya tenía otra escuela en mente. Tres meses después me enteré de que (responsable) había tomado contacto con la *Musikschule*” (Entrevista docente KS_X, 5 de enero de 2012)⁹¹.

⁹¹ Esta entrevista fue realizada en español, porque es la lengua materna del docente que trabaja para este proyecto. Sin embargo, durante la conversación utilizó en varias ocasiones palabras en alemán.

La página web del proyecto toma el ejemplo de Porz para explicar la organización del mismo:

“La estructura organizativa del proyecto (nombre) se deja esbozar a modo de ejemplo en la Gemeinschaftsgrundschule Porz (nombre) de la manera siguiente:

Todos los niños de segundo y tercer curso tocan dos años un instrumento de cuerda. Los niños especialmente motivados podrán participar durante el cuarto curso en un año adicional, de carácter voluntario. El proyecto se lleva a cabo en el horario de mañana y en un Team-Teaching con el profesor de la clase (...).

Un equipo formado por dos docentes instrumentalistas para (...) instrumentos de cuerda trabaja junto con el profesor de la clase en dos salas. Este Team-Teaching se viene a completar con la estrecha colaboración con la profesora de música, que durante su clase de música también deja espacio, para preparar y ahondar en los contenidos del proyecto y por su parte da sugerencias de contenidos para el proyecto (colaboración en fiestas escolares, etc.)⁹².”

El objetivo de este proyecto es dar a conocer “el violín, la viola y el violonchelo, en el marco de un proyecto músico-pedagógico y bajo instrucción de profesores cualificados”. Además de estos tres instrumentos mencionados en la página web de la escuela, los alumnos reciben también clase de contrabajo. Preguntado por los objetivos de este programa, uno de los docentes que lo llevan a cabo contesta:

“(...) que los niños se desarrollen musicalmente, que tengan la posibilidad de probar un instrumento de cuerda, el trabajo en grupo, la disciplina... Los niños aprenden, al cabo de unas clases ya a veces no tengo que hablar: les miro a los pies y al momento saltan y los colocan en la posición en la que deben estar” (Entrevista docente KS_A, 14 de octubre de 2011).

La fundación fue la iniciadora del proyecto y para ello firmó un convenio de colaboración con la Escuela superior de música de Colonia, en el que se estableció

⁹² Para garantizar el anonimato de la escuela, no se cita el nombre de la página web del proyecto de música.

que “todos los niños de los respectivos cursos participantes deberían ser apoyados en su musicalidad independientemente del estatus social de sus padres.”

La fundación compra instrumentos para las escuelas y espera, que la escuela sea capaz en tres años de financiar la mitad de los instrumentos y el salario de los docentes; si esto es así, la fundación le dará a la escuela la mitad de los instrumentos en donación. En el caso de Porz esta donación tuvo lugar al final del curso escolar 2011-12, tan solo dos años después del comienzo del proyecto.

El proyecto cuenta con cinco coordinadores: la escuela primaria de Porz, la Asociación de amigos de la escuela, la Escuela de música de Porz, la Asociación de amigos y promotores de la escuela de música y la Fundación. Según los docentes no hay ningún contacto entre los coordinadores.

Los padres de alumnos tienen que asumir una parte de los costes de este proyecto, que supone para ellos el pago adicional de doce euros al mes. Los docentes me indican que hay algunos padres que no pagan esta cuota, pero que “no pasa nada”, sus hijos siguen asistiendo al curso (es obligatorio y en horario lectivo) y de momento no se ha tomado ninguna medida.

En Porz este proyecto tiene lugar dos días por semana: los lunes para los alumnos de segundo curso y los jueves para los alumnos de tercero. Dos profesores son encargados de dar la clase: uno se encarga de los alumnos que aprenden violonchelo y contrabajo, mientras que el otro profesor es responsable de los alumnos de violín y viola. Durante las dos primeras sesiones los alumnos deben probar los diferentes instrumentos para que puedan decidir cuál prefieren y, en consecuencia, qué instrumento van a aprender a tocar durante el proyecto.

Para los alumnos de cuarto curso la participación en este proyecto es voluntaria. Si el alumno decide, tras finalizar el tercer curso, que quiere continuar aprendiendo a tocar uno de estos instrumentos, puede seguir asistiendo a clases. Sin embargo,

estas clases – donde hay un menor número de alumnos – no son gratuitas, sino que suponen el pago de una mensualidad. Por este motivo solo participan dos o tres alumnos. Una de los profesores me habló de una alumna de cuarto curso que tiene mucho talento:

“me dijo la semana pasada que no va a poder seguir, porque no le pueden pagar. Voy a hablar con el *Verein* [asociación de amigos de la escuela] para ver si le pueden dar una beca, aunque ella me dijo que aunque le den una beca, no lo va a poder costear” (Diario de campo, 14 de noviembre de 2011).

Este es un tema que se repite en muchas conversaciones sobre el proyecto, todos los profesores del proyecto (tres en total) coinciden en que muchos padres no pueden pagar las clases y es una pena porque los niños tienen talento y son buenos.

La cuota mensual que tienen que pagar para las clases de los alumnos de cuarto curso es de diez euros. Estas clases son organizadas por la asociación de amigos de la escuela, pero un docente lo quiere empezar a organizar directamente, dado que no recibe ninguna ayuda por parte de la asociación. Por ejemplo, en el caso de algún padre que no pague la cuota, la asociación no se encarga de reclamar el dinero y, en consecuencia, el docente no recibe ninguna remuneración por la clase a este alumno, aunque la misma haya tenido lugar. El docente dice durante una entrevista que no tiene ganas de seguir con estas clases porque:

“los padres luchan por cada céntimo. Siempre les parece muy caro y quieren que les haga un descuento. Incluso padres que tienen el *Bildungspaket*⁹³ no quieren pagar tanto (...)” (Entrevista KS_A, 14 de octubre de 2011).

⁹³ *Bildungspaket* es una ayuda económica que reciben algunas familias en Alemania para la financiación de clases particulares o cursos (de cualquier tipo) para sus hijos.

Incluso algunos padres le piden que llame al ayuntamiento para preguntar cómo funciona “eso del *Bildungspaket*”, cosa que ella se niega a hacer porque “ya está harta”. Durante la misma entrevista: “Son siempre los turcos los que quieren pagar menos, pero después en casa no falta una televisión con pantalla de plasma (...)”. Esto le pasó una vez: acordó hacer un descuento y darle la clase a domicilio a uno de los alumnos de Porz y al llegar a su casa vio que se trataba de una casa grande y nueva, y que tenían muchas cosas caras, “comodidades” (televisión de plasma, coche grande), que ella misma no se podía permitir. A partir de este momento, cuenta que escarmentó: se sintió engañada y no volvió a dar clase en esta casa. Utiliza este ejemplo de manera general para hablar de los turcos, tan solo por culpa de esta familia.

Tanto el descuento como las clases a domicilio son motivo de discordia entre los padres. El docente nos cuenta que si acepta hacer un descuento debido a la situación específica de una familia, se produce una red de comunicación: una madre se lo cuenta a otra y así sucesivamente. Como consecuencia vienen padres a preguntarle que por qué no va a su casa a dar clase o por qué los otros pagan menos. También tuvo que expulsar de su clase a una niña turca porque molestaba a los demás alumnos y además su madre no había pagado la cuota durante los dos últimos meses. La madre de esta niña trabaja en una panadería, el docente dice “no es un súper trabajo, pero bueno”. Durante la entrevista llegó a afirmar “los turcos son los peores”.

Varios alumnos han preguntado también sobre la posibilidad de llevarse prestado un instrumento a casa para practicar. Una de las veces que se preguntó, estando yo presente, fue esta la respuesta del docente: “No, cuando estéis en cuarto podéis a través de la Musikschule [escuela de música] llevar uno a casa, pero creo que cuesta diez euros al mes” (Diario de campo, 19 de marzo de 2012).

La clase del proyecto de música tiene lugar en el salón multiusos de la escuela, que se encuentra situado en el sótano. Este salón cuenta con un pequeño escenario, en el cual los niños siempre quieren jugar, pero al que tienen prohibido el paso. Cada grupo es dividido en dos, de manera que los alumnos de violonchelo y contrabajo se quedan con un docente y la profesora del grupo en el salón multiusos; y los alumnos de violín y viola, abandonan la sala y van con el otro docente al comedor. La clase que tiene lugar en el comedor es continuamente interrumpida con la entrada y salida del personal de cocina y de proveedores. En el comedor hace también frío, las sillas están colocadas encima de las mesas y los niños, corren el riesgo, si se mueven un poco de más, de golpear el instrumento con las sillas.

Los instrumentos se guardan en el primer piso, en una sala adyacente a la sala de profesores. Esto quiere decir que los instrumentos tienen que ser transportados desde el primer piso al sótano y viceversa. Algunos padres de alumnos, todos de origen extranjero, ayudan a transportarlos. Esto favorece la relación entre los padres y docentes del proyecto, ya que les permite conocer a algunos padres de los alumnos. Sin embargo, es también a veces objeto de ciertas tensiones, dado que algunos padres no entienden alemán y, a pesar de querer ayudar, no saben dónde hay que guardar los instrumentos: “(docente) pide a una señora que baje y la señora dice: “ich verstehe nichts” [“no entiendo nada”]. (Docente) se enfada” (Diario de campo, 26 de septiembre de 2011).

Este es un problema que los docentes no tienen en las otras escuelas donde llevan a cabo el proyecto, ya que en otras los instrumentos permanecen siempre en la misma aula y no es necesario transportarlos. Además me cuentan que sus condiciones laborales en otras escuelas son mejores que las que tienen en Porz y aunque me explican los motivos, me piden que lo mantenga en secreto.

También a menudo son dañados los instrumentos:

“Le pregunto si los niños rompen muchos instrumentos y me dice que sí. Pero es sobre todo porque los instrumentos no son buenos, no son adecuados para niños: ella hubiera recomendado comprar instrumentos de fibra de vidrio y así durarían 30 años. Pero la que encargó los instrumentos para otra escuela, encargó también para esta a la misma empresa.” (Diario de campo, 26 de septiembre de 2011).

Al término de cada curso escolar tiene lugar un concierto, y en el caso de Porz, este se celebra en el ayuntamiento. El concierto del curso escolar 2011-2012 desarrolló como un pequeño cuento, para lo cual contaron con la participación como actores de algunos alumnos de cuarto curso, que fueron encargados de ir narrando el hilo de la historia, que se iba alternando con el concierto. Durante el concierto, los alumnos cuentan también con músicos profesionales, que les acompañan con otros instrumentos, como el piano. Cada grupo de alumnos tocó una canción, la cual fue elegida por los docentes del proyecto, basándose en el trabajo o características que ven en el grupo. Por ejemplo, para una clase que es muy comunicativa escogieron una pieza “improvisada”, ya que los estos alumnos saben comunicarse entre sí. Muchos padres de alumnos trabajaron como voluntarios en la organización del concierto, la gran mayoría de ellos, extranjeros. Por ejemplo, dos padres de alumnos, fueron los encargados de controlar las entradas.

Los docentes del proyecto de música sostienen que esta actividad es de gran ayuda para la integración de los alumnos de origen extranjero:

“¡Absolutamente! Muy sencillo, porque tienen que tocar juntos, escucharse los unos a los otros. Tienen que sentarse unos al lado de otros, independientemente de la religión que tengan” (Entrevista KS_S, 24 de mayo de 2012).

La directora del colegio, al nombrar este proyecto como una “buena práctica” para favorecer la integración de alumnos de origen extranjero, mencionó que esto era así porque a través de la música los niños aprenden a diferenciar ciertos tonos, lo cual

es muy importante a la hora de aprender un idioma. La capacidad de diferenciar entre estos tonos, ayudaría, según la directora, a mejorar el aprendizaje de otras lenguas. Esto no fue mencionado por los docentes del proyecto en sus respuestas. Sin embargo, al comentarles yo la respuesta de la directora me dijeron: “Si, eso es totalmente cierto”.

Los docentes del proyecto de música afirman que en ocasiones tienen problemas de tipo cultural con algunos alumnos o con sus padres. Una de las estrategias utilizada por estos docentes para evitar conflictos consiste en una selección muy cuidadosa de las canciones que serán utilizadas en la escuela. Por ejemplo, durante la época navideña pueden cantar villancicos, pero ninguno que haga referencia al niño Jesús, porque esto – suponen – podría conllevar las quejas de algunos padres. A pesar de las medidas que toman para evitar problemas, no es siempre posible evitarlos:

“Los niños aprenden a trabajar juntos, para tocar tienen que trabajar juntos y cuando están en clase olvidan los problemas que tienen unos con otros. Bueno, en general. Hay casos en los que no es así. Hay dos madres de alumnos que se llevan muy mal y seguido pelean la una con la otra. Por culpa de esto sus hijos también se llevan mal y en la clase no pueden estar el uno al lado del otro. Los dos tocan el contrabajo y para colocarnos tenemos que poner siempre un niño en el medio, si no, ellos no quieren. Yo lo intenté arreglar, pero las otras profesoras me dijeron que lo dejara, que tenía más que ver con las madres que con los hijos. Así que lo dejé así, pero es una excepción.” (Entrevista KS_A, 14 de octubre de 2011).

Los docentes son en teoría tratados como personal de la escuela e invitados a sentarse durante los descansos en la sala de profesores, cosa que no hacen la mayoría de las veces, o bien porque no hay asientos libres o porque no saben en cuáles de esos asientos están disponibles. De hecho, una vez que los docentes y yo durante el recreo quisimos ir a tomar un café a la sala de profesores, nos encontramos con que tenía lugar una reunión de los profesores con la directora, la cual, con malos modales, nos preguntó si no podíamos esperar un rato.

El *Klassenstreicher* es considerado una buena práctica que favorece en los alumnos la capacidad de trabajo en grupo, así como la pertenencia al mismo. Además de esto, se considera que contribuye a la mejora del aprendizaje de idiomas. Por último estaría el componente “musical”, es decir, el proyecto permite también a los alumnos el contacto con instrumentos de cuerda, que quizás, sin este proyecto no habría sido posible.

4.6.3.4. Cursos de lengua materna

Dentro de las buenas prácticas mencionadas por la directora de la escuela, se citaron también los cursos de lengua materna. Estos cursos, que en Porz se ofrecen en cuatro idiomas diferentes (turco, italiano, árabe y castellano) no son organizados por la propia escuela, sino que se trata de una oferta del Estado federado de Renania del Norte-Westfalia y se encuentra bajo la dirección de la inspección escolar.

Cabe destacar que, aunque la directora habló de cursos de “lengua materna”, el nombre oficial de los mismos ha pasado a ser cursos de “lengua de origen”, para hacer referencia a que a través del mismo se persigue también el aprendizaje de la lengua originaria de los padres.

Este curso tiene lugar cuando en una escuela primaria hay un número mínimo de dieciocho alumnos por idioma y se llevará a cabo durante la clase en horario de mañana. Sin embargo, en Porz estos cursos se ofrecen en horario de tarde. En la mayoría de los casos es necesario juntar a alumnos de diferentes escuelas, edades y cursos escolares para lograr un tamaño de grupo adecuado.

En la actualidad existen cursos de lengua de origen en los siguientes idiomas: albaniano, árabe, bosnio, griego, italiano, croata, kurdo, macedonio, holandés, polaco, portugués, ruso, serbio, esloveno, español y turco. Los profesores, extranjeros o de nacionalidad alemana y la mayoría con la carrera de magisterio – según la legislación escolar de sus países de origen – son empleados del Estado federado.

En los cursos de lengua de origen de la escuela Porz participan también alumnos de otras escuelas, en las que no existe esta oferta de estos cuatro idiomas. Existe tan solo una clase por idioma ofrecido, en la que se agrupan todos los alumnos; lo que da lugar a grupos de alumnos heterogéneos en una misma clase, con un nivel de formación distinto. En el caso de las clases de español, algunos padres se quejan de la agrupación en la misma clase de niños de distintas edades, argumentando que es difícil avanzar y trabajar todos juntos cuando hay alumnos que todavía no saben leer y escribir bien y otros que dominan estos aspectos. Sin embargo, el trabajo del profesor es motivo de elogio, sobre todo, por ser capaz de llevar a cabo sus objetivos lo mejor posible con un grupo de alumnos tan diverso.

4.6.3.5. DeMEK

Las siglas DeMEK designan el proyecto “Aprender alemán en la escuela primaria en clases multilingües⁹⁴”, el cual tiene como objetivo desarrollar y consolidar los conocimientos de alemán de todos los niños.

Este proyecto fue creado por el “*Kompetenzzentrum Sprachförderung Köln*⁹⁵” para las escuelas primarias con “alumnado multilingüe y un alto porcentaje de niños y jóvenes procedentes de clases sociales con un acceso limitado a la educación” (Kompetenzzentrum Sprachförderung Köln, 2007: 3-4). En este grupo participan la Universidad de Colonia, el Ayuntamiento de Colonia y la Región administrativa (*Regierungsbezirk*). El Ayuntamiento de Colonia está representado aquí a través de las Oficinas Regionales para la promoción de los niños y jóvenes de familias inmigrantes (“*Regionale Arbeitsstelle zur Förderung von Kindern und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien*”), y tienen por objetivo la mejora “de las oportunidades de formación para los niños y adolescentes de origen extranjero” (RAA, 2012:4).

⁹⁴ En alemán: “*Deutschlernen in mehrsprachigen Klassen der Grundschule*” (DeMEDK)

⁹⁵ Centro de competencias para el fomento del idioma.

A través de DeMEK los alumnos trabajan con unos textos predeterminados, los cuales irán modificando para crear nuevos y variados textos.

La directora habla muy bien sobre este proyecto y me explica su funcionamiento pedagógico. Cuenta también que el Ayuntamiento de Colonia y la Oficina Regional para la promoción de los niños y jóvenes de familias inmigrantes han desarrollado muchos proyectos y materiales, pero que ellos utilizan solo el DeMEK, el cual le parece adecuado para el aprendizaje de la lengua alemana. En la página web de la escuela se puede ver el currículo de este proyecto, con los diferentes niveles, título de textos y objetivos de los mismos.

4.6.3.6. Jornada de puertas abiertas

La “Jornada de puertas abiertas” de la escuela de Porz tiene lugar una vez al año y se realiza conjuntamente con la fiesta de la escuela. Para esta jornada se organizan charlas informativas para los padres, y diversos juegos y actividades (manualidades y experimentos) para los niños. Los visitantes tienen la ocasión de ver la escuela por dentro y hablar con los profesores.

4.6.3.7. La escuela abierta de jornada completa

La directora de la escuela primaria citó también la “escuela abierta de jornada completa” como una de las buenas prácticas que se llevan a cabo para mejorar la integración del alumnado de origen extranjero. Al hablar de “escuela abierta de jornada completa”, la directora se refería a la OGS, es decir, lo que tiene lugar en el recinto escolar tras la escuela obligatoria en horario de mañana; sin embargo, la directora se refirió a su conjunto y no mencionó individualmente las actividades que forman parte de la misma. Esto concuerda con la visión, por parte de las instituciones, de la escuela de jornada completa como una buena práctica (BMBF, 2012).

Bajo el techo de la OGS tienen lugar muchas actividades y proyectos que podrían ser a su vez consideradas “buenas prácticas”, según se deduce en el “Portal de la escuela de jornada completa” de la agencia “Ganztägig lernen”. De aquí surge entonces la cuestión sobre si todas las actividades llevadas a cabo en la OGS son “buenas prácticas”, en el sentido de que están diseñadas para lograr un aumento de la cohesión social, al mejorar la integración de niños y jóvenes de origen extranjero (DJI, 2007), o solo algunas de ellas formarían parte de este grupo.

Las actividades llevadas a cabo en la OGS de Porz (ver Anexo 1) aparecen representadas en la siguiente tabla. Las actividades agrupadas en los puntos uno hasta cinco, se desarrollan regularmente a lo largo del curso escolar. El resto de actividades, agrupadas en los puntos seis y siete - a excepción de “Kinderblick Punkt” - tienen lugar solo puntualmente.

1) COMIDA	Alumnos comen en el comedor acompañados por el personal de la OGS (30 minutos)
2) AYUDA CON LOS DEBERES	Alumnos realizan los deberes bajo supervisión del personal de la OGS (30 minutos)
3) ACTIVIDAD AL AIRE LIBRE	Alumnos tienen la obligación de pasar 30 minutos jugando al aire libre, antes de entrar en la OGS
4) GRUPOS DE TRABAJO TEMÁTICO Y CURSOS DE APOYO	4.1. Arte
	4.2. Artes marciales
	4.3. Baloncesto
	4.4. Baile infantil
	4.5. Cursos de apoyo
	4.6. Fútbol
	4.7. Gimnasia
	4.8. Héroes
	4.9. Jardín
	4.10. Lectura
	4.11. Monociclo
	4.12. Música
	4.13. Papiroflexia
	4.14. Teatro en inglés
	4.15. Yoga
5) CONFERENCIA	Tiene lugar una vez por semana (60 minutos)
6) PRESENTACIÓN	Una vez al año se abren las puertas de la OGS y se hacen presentaciones sobre las distintas actividades y grupos de trabajo. Los alumnos realizan una presentación sobre un tema, que varía cada año
7) OTROS PROYECTOS	7.1. Proyecto "Familias y vecindario"
	7.2. Proyecto " <u>Sueños colonenses</u> "
	7.3. KinderBlick Punkt
	7.4. Ganztagsklasse
	7.5. Cuentacuentos
	7.6. Reunión con padres de alumnos
	7.7. Trabajadora social

Tabla 16: Actividades de la OGS de Porz.

La directora de la OGS sostiene que las actividades llevadas a cabo no responden a ninguna clasificación ni criterio. Sin embargo, la responsable de la organización colaboradora desmiente esto y sostiene que las actividades de la OGS en la escuela responden a los grupos de actividades recomendados por el Ministerio de Educación de Renania del Norte-Westfalia.

El Ayuntamiento de Colonia agrupa la oferta de las escuelas de jornada completa en

los siguientes puntos (Stadt Köln, 2009b):

1) Comida
2) Supervisión y ayuda con los deberes
3) Cursos individuales de apoyo para niños: Con problemas de aprendizaje / Con capacidades especiales
4) Grupos de trabajo y proyectos temáticos. Por ejemplo en las áreas de: Idiomas, Ciencias naturales, Medios de comunicación, Naturaleza y medioambiente, Aprendizaje intercultural, Salud y alimentación, Resolución de conflictos, Aprendizaje social
5) Ofertas para la educación y formación musical / artística. Por ejemplo en las áreas de: Teatro, Baile, Canto, Música, Pintura
6) Juegos, Deporte, así como Ejercicio físico compensatorio

Tabla 17: Oferta de escuelas de jornada completa según el Ayuntamiento de Colonia.

Fuente: Stadt Köln, 2009b.

Siguiendo esta clasificación, los grupos de trabajo (Punto 4) llevados a cabo en la OGS de Porz podrían ser agrupados de esta manera:

1. Juegos, Deporte y Ejercicio físico compensatorio: artes marciales, baile infantil, baloncesto, fútbol, gimnasia, monociclo y yoga.
2. Educación y formación musical / artística: arte, música, papiroflexia y teatro en inglés.
3. Naturaleza y medio ambiente: jardín
4. Aprendizaje social: héroes, conferencia
5. Idiomas: ----
6. Cursos de apoyo, Lectura (aunque estos no son de carácter individual).

La tabla del conjunto de actividades de la OGS de Porz quedaría entonces de la siguiente manera:

1) COMIDA	
2) AYUDA CON LOS DEBERES	
3) JUEGOS, DEPORTE Y EJERCICIO FÍSICO COMPENSATORIO	3.1. Actividad al aire libre
	3.2. Artes marciales
	3.3. Baile infantil
	3.4. Baloncesto
	3.5. Fútbol
	3.6. Gimnasia
	3.7. Monociclo
	3.8. Yoga
4) EDUCACIÓN Y FORMACIÓN MUSICAL / ARTÍSTICA	4.1. Arte
	4.2. Música
	4.3. Papiroflexia
	4.4. Teatro en inglés
5) NATURALEZA Y MEDIO AMBIENTE	5.1. Jardín
6) APRENDIZAJE SOCIAL	6.1. Héroe
7) CURSOS DE APOYO	7.1. Cuentacuentos
	7.2. Cursos de apoyo
	7.3. Lectura
8) PRESENTACIÓN	
9) OTROS PROYECTOS	9.1. Proyecto "Familias y vecindario"
	9.2. Proyecto "Sueños colonenses"
	9.3. KinderBlick Punkt
	9.4. Ganztagsklasse
	9.5. Cuentacuentos
	9.6. Reunión con padres de alumnos
	9.7. Trabajadora social

Tabla 18: Actividades de la OGS Porz según categoría.

El acceso a la información sobre las actividades llevadas a cabo en la escuela abierta de jornada completa no es fácil; para conseguir algo de información hay que preguntar directamente al personal de la OGS. En la página web de la escuela, dentro del apartado de la OGS se hace referencia a la “gran oferta” de actividades y se citan algunos ejemplos, muchos de los cuales son grupos de trabajo que ya no existen como “Fotografía” o “Madera” (donde se enseñaba a los alumnos a realizar pequeños trabajos con este material).

El día a día de la OGS es descrito por la escuela de la siguiente manera:

“Después del final de la clase los niños se incorporan a sus grupos y van juntos con sus cuidadoras o cuidadores a comer. Aquí juegan un papel importante el desarrollo de la comida, las reglas de comunicación y los modales en la mesa, así como también un volumen agradable durante la comida. A continuación tiene lugar el “tiempo de estudio”, en el que los niños hacen los deberes, trabajan en su “plan de trabajo⁹⁶” o leen. Después los niños pueden jugar en el aula de su grupo o en el patio. Las aulas de los grupos poseen además de materiales de juego acreditados un gran número de juegos educativos. En el patio de recreo hay disponibles diferentes coches de pedales y material deportivo. Además los niños pueden participar en un grupo de trabajo”.⁹⁷

Este párrafo describe brevemente el desarrollo de una jornada en la OGS, que se detallará a continuación:

La OGS abre sus puertas a los alumnos a partir de las doce del mediodía. La llegada de los alumnos tiene lugar entre las doce y la una y treinta y cinco, dependiendo del curso escolar del alumno y de su participación o no en las clases de religión. La entrada antes de las doce está terminantemente prohibida y durante el trabajo de campo se han podido observar momentos de tensión entre el personal de la OGS y el de la escuela primaria, a causa de que una profesora había enviado a dos alumnos a la OGS antes de tiempo.

A partir de las doce los alumnos pueden entrar en la OGS a dejar allí sus pertenencias (cartera, abrigo, etc.), sin embargo no pueden permanecer en la misma. Los niños tienen la obligación, independientemente de la estación del año, de permanecer treinta minutos en el patio de recreo, antes de poder entrar a jugar o sentarse en la OGS. Dependiendo de la hora de comer del grupo, esta media hora puede tener lugar antes o después del almuerzo.

El almuerzo tiene lugar en el comedor de la escuela, que está situado en el sótano de la misma. El comedor solo tiene cabida para dos grupos, por lo que se realizan

⁹⁶ Plan de trabajo (en alemán “*Arbeitsplan*”) es una carpeta, elaborada por el profesor de la clase, con diferentes ejercicios. El alumno hará los ejercicios de su “Plan de trabajo” cuando le indique el profesor, o cuando haya terminado antes de tiempo una tarea (y tenga que esperar a que los demás alumnos acaben).

⁹⁷ No se cita la fuente original en alemán, para mantener el anonimato del centro educativo.

varios turnos para comer, entre las doce y las dos. La hora de la comida varía cada día, porque depende de la hora a la que termine la escuela primaria. La comida es preparada por una empresa de catering, que la trae a la escuela. El personal de cocina, compuesto por dos empleados fijos y una trabajadora temporal (*Integrationskraft*) se encarga de desempaquetar la comida y ponerla en bandejas, que los cuidadores del grupo repartirán por las mesas. Cuando el plato principal es de carne de cerdo, se ofrecen también alternativas para los niños musulmanes. Una de las cuidadoras decía al respecto:

“(…) También, lo de no comer carne de cerdo lo entiendo; pero a veces tenemos gelatina de postre y los niños preguntan “¿es gelatina?, entonces yo no lo puedo comer”. Pero ahora se enteraron de que la gelatina de la empresa que les trae la comida está hecha a base de algas, así que la pueden comer todos” (Diario de campo, 25 de junio de 2012).

Durante el grupo de discusión con los alumnos del grupo “Agua” (de primer curso) un alumno de religión musulmana se quejó de la comida porque

“¡siempre hay carne de cerdo!”, a lo que la directora de la OGS – que estaba presente – le replicó “¿y a ti te dan carne de cerdo?”, a lo que él contestó con un no (Entrevista grupo Agua, 1 de junio de 2012).

La escuela Porz no cuenta en su página web con información detallada sobre la comida en la OGS, sin embargo, otra OGS colonense, que también trabaja con la misma organización colaboradora, da información al respecto:

“La comida es un tiempo para la comunidad. A esto pertenece un comienzo conjunto con rituales determinados, el intercambio durante la conversación con los compañeros de mesa y un final conjunto. Los niños practican modales adecuados y tienen tiempo para disfrutar de la comida⁹⁸.”

En la OGS de Porz cada alumno tiene que coger un plato, un vaso y los cubiertos al

⁹⁸ Para garantizar el anonimato del centro educativo, no se cita la fuente exacta.

entrar en el comedor e irse a sentar a una mesa. En la descripción del transcurso de la tarde en la OGS citado anteriormente, se hacía referencia a un “volumen agradable durante la comida”, esto es controlado en la sala por los cuidadores y por el “semáforo”. El semáforo es un sonómetro, utilizado para medir el nivel de ruido en el comedor, y recibe este nombre porque funciona como un semáforo: si el nivel de ruido no es muy alto, el semáforo tendrá encendida la luz verde; al aumentar un poco el ruido, pasará a amarillo y, cuando hay demasiado ruido, el semáforo se pondrá en rojo y comenzará a pitar. La OGS ha establecido la norma, de que si el semáforo se pone en rojo tres veces, se les prohibirá a los alumnos seguir hablando.

Un papel importante lo juegan los buenos modales en la mesa y se espera que los niños agarren los cubiertos correctamente; en otro caso, serán reprendidos.

Cuando todos los alumnos han terminado de comer, tienen que recoger la mesa y limpiarla con una bayeta. Después se colocan en fila para salir del comedor.

Los deberes se realizan normalmente tras la comida en el aula de la clase primaria, en el edificio principal. Los alumnos disponen de treinta minutos para realizar sus deberes, los cuales tienen que hacer de manera independiente. Solo es posible preguntar al cuidador, que supervisa a los alumnos, si no se ha entendido alguna cuestión; pero el alumno debe de ser capaz de realizar los ejercicios por sí mismo.

Los alumnos comprueban en su agenda los deberes que tienen que realizar, mientras que el cuidador o cuidadora puede encontrar esta información escrita en el encerado.

Uno de mis primeros días en la escuela tuve la oportunidad de acudir a la ayuda con los deberes para alumnos de tercer curso. Una de las alumnas, que estuvo trabajando durante la media hora, no fue capaz de terminar de hacer los deberes en este tiempo. La profesora le iba explicando con otros ejemplos lo que tenía que hacer en los ejercicios, al ver que no le iba a dar tiempo de terminar, le pedía a la profesora: “Por favor, sigamos, no lo puedo hacer en casa, mi padre no está, ni madre tampoco.”

(Diario de campo, 26 de septiembre del 2011).

En otra ocasión:

“(Alumna) también me pide ayuda, cuando le explico y trabajo con ella avanza rápido. De hecho, le explico algo, la dejo sola para que siga y después me vuelve a llamar para que le siga explicando. Incluso cuando llega (profesora) y tienen que recoger, ella me sigue pidiendo ayuda para poder terminar.” (Diario de campo, 14 de mayo de 2012).

Todos los alumnos poseen un “*Hausaufgabengutschein*”, que es un “cheque para los deberes”. Los alumnos pueden usar una vez este cheque para no hacer los deberes y, en vez de esto, leer o jugar sigilosamente en el aula (mientras los otros alumnos realizan los deberes):

“Subimos a la clase a hacer los deberes. (Alumna) no los quiere hacer, porque tiene el *Hausaufgabengutschein* y lo quiere usar hoy. Pero anda moviéndose de un lado a otro y hablando. Le digo que está bien que no haga hoy los deberes, pero que deje trabajar a los demás: que busque un juego o cualquier cosa y que haga algo.” (Diario de campo, 14 de junio de 2012).

Cuando los alumnos terminan los deberes, los cuidadores comprueban que hayan hecho todo y les indican lo que han hecho mal, para que tengan la posibilidad de corregirlo.

Los lunes el grupo Cielo tiene clase de apoyo, después de realizar los deberes, con su profesora de la escuela primaria. Este hecho facilita el encuentro entre la profesora de la escuela primaria y la cuidadora, que pueden aprovechar unos minutos para intercambiar información. Sin embargo, este intercambio no se suele prolongar más de dos o tres minutos:

“(Cuidadora) le explica a la profe, qué niños han conseguido terminar los deberes y quiénes no. Además le dice que la tarea de mate les resultó complicado.” (Diario de campo, 14 de noviembre de 2011).

Para facilitar el intercambio de esta información, existe un formulario que fue diseñado el año pasado en el marco de la conferencia anual entre la escuela primaria y OGS, y que debe de ser cumplimentado por la cuidadora al terminar la media hora

de tiempo para los deberes. En este formulario el cuidador tiene que escribir si el alumno terminó de hacer los deberes, si necesitó ayuda (y ¿cuánta?: “ninguna, alguna, mucha”), si sabía lo que tenía que hacer, duración y cómo trabajó (para lo cual se tiene que seleccionar uno de los tres posibles emoticonos: el sonriente, el serio – o neutral - o el enfadado): “Esta vez (cuidadora) cubre el papel sobre cómo hicieron los deberes → la primera vez que la veo” (Diario de campo, 28 de noviembre de 2011).

Si al terminar la media hora el alumno no ha conseguido hacer sus deberes, ya no tendrá ninguna oportunidad más para terminarlos en la escuela. El alumno tiene que participar en grupos de trabajo o jugar, pero no se le permite seguir trabajando o estudiar.

A partir de aquí, se separan los caminos de los alumnos del grupo; ya que, pueden escoger si participan en grupos de trabajo, si juegan en el patio o en el aula del grupo o si realizan manualidades con los cuidadores.

Los alumnos pueden escoger el grupo de trabajo en el que quieren participar. La elección es libre, pero una vez decidido, tienen que permanecer en ese grupo durante seis meses. En el segundo semestre del curso escolar tendrán la posibilidad de volver a elegir de nuevo.

Los grupos de trabajo tienen una duración mínima de media hora y máxima de una hora y media. Algunos de los cursos, como Papiroflexia, poseen un número de participantes limitado y otros grupos de trabajo – como los Cursos de apoyo, Lectura y Héroe – son de participación obligatoria para algunos alumnos; es decir, la profesora o cuidadora es quien decide qué alumnos necesitan participar en estos cursos.

Se considera ideal que los alumnos participen en dos grupos de trabajo; sin embargo, hay algunos casos – aunque pocos – en los que el alumno tiene uno o tres grupos de trabajo. Si el alumno participa en los cursos de lengua de origen, puede quizás ser liberado de la obligación de participar en algún grupo de trabajo. Sin embargo,

esto es considerado como un “favor” o como hacer la vista gorda - en alemán dicen “cerrar un ojo” - como si el alumno pudiera hacer esto y ellos no se dieran cuenta. Cuando hay algún problema con un alumno, se utiliza esto también en la lista de argumentos para la discusión:

“(Cuidadora) riñó a (alumna) porque a veces se va muy pronto: trae una nota⁹⁹ y se va. (Cuidadora) le dijo que no puede recibir ella siempre “un extra Brot” [un pan extra; en este caso: una excepción]: A pesar de que es obligatorio que los niños hagan un AG [participen en un grupo de trabajo], (alumna) no hace ninguno, porque hace turco y español; y ella también va a no sé qué... [a un curso privado después de salir de la OGS] pero no puede ser que también se vaya siempre temprano.” (Diario de campo, 21 de junio de 2012).

Los grupos de trabajo tienen lugar de lunes a jueves, entre las dos y las cuatro de la tarde. Los viernes se reservan para la “Conferencia de los niños”, que es de asistencia obligatoria y tiene una duración mínima de una hora (de dos a tres). Se celebra en el aula del grupo en la OGS.

No hay a disposición de los alumnos ninguna información sobre los grupos de trabajo. Durante las dos primeras semanas del semestre, los alumnos pueden acudir a probar alguno de los grupos de trabajo, sin necesidad de apuntarse a ellos. Al término de estas dos semanas, es necesario que el alumno tome una decisión sobre los dos grupos de trabajo a los que desea asistir. La falta de información da lugar a veces a malentendidos o a que las expectativas del alumno, en lo que a las actividades del grupo de trabajo se refiere, no lleguen a cumplirse:

“Me dirijo con los niños a clase de yoga. Mientras esperamos para entrar en la sala los niños comienzan a simular peleas de karate unos con otros: dan puñetazos, patadas... y dicen “hago yoga contigo”. Los niños creen que yoga es un tipo de arte marcial.” (Diario de campo, 14 de noviembre de 2011).

Los grupos de trabajo han sido divididos anteriormente en cinco apartados distintos,

⁹⁹ Si un alumno tiene que irse a casa antes de las tres, o si se puede ir a casa solo (sin que nadie lo tenga que venir a recoger), tiene que entregar una nota firmada por sus padres a los cuidadores del grupo en la OGS.

que se verán a continuación de manera más detallada.

4.6.3.7.1. Juegos, deporte y ejercicio físico compensatorio

La actividad al aire libre ya ha sido presentada, porque tiene lugar antes de que empiecen los grupos de trabajo, a partir de las dos de la tarde.

En lo que respecta a las actividades deportivas, todos los monitores de estas actividades – e incluso alguno de los cuidadores de la OGS – destacaron el nivel social de las mismas, porque suponen “un poco de movimiento todos juntos” (Entrevista monitor B, 25 de junio de 2012) y una “vivencia en común” (Entrevista cuidador OGS P, 14 de mayo de 2012).

4.6.3.7.2. Educación y formación musical / artística

El grupo de trabajo sobre arte es dirigido por la misma docente que se encarga del grupo “Héroes”. Esta docente es terapeuta y también ha estudiado artes gráficas. En la clase de arte los alumnos aprenden a trabajar con diversas técnicas gráficas y de impresión.

La clase de música la ofrece un profesor de la escuela de música, el cual se encarga también de la clase de yoga. En este grupo de trabajo, los alumnos tienen la posibilidad de entrar en contacto con diversos instrumentos musicales (cajón, xilófono, etc.) y se persigue que sean capaces de reproducir unas melodías (o ritmos) dadas y crear ellos también sus melodías propias. Este profesor no tiene experiencia en el trabajo con niños y, muchas veces pierde el control de ellos:

“(Monitor) casi no los logra controlar. Los niños saltan encima de él, quieren cantar. Se suben al banco y abren las ventanas, llaman a compañeros que están en el patio.” (Diario de campo, 14 de noviembre de 2011).

Tanto el curso de música como de yoga, de los que es responsable este monitor, tienen lugar en el aula multiusos, dentro de la cual se encuentra situada la oficina de la directora de la OGS. La directora de la OGS se dio cuenta a lo largo del curso de las dificultades que tenía este monitor para controlar a los niños, y durante una

reunión del equipo del OGS al final del curso escolar (donde se trató, entre otras cosas, los grupos de trabajo que tendrán lugar el siguiente curso escolar, habló del tema:

“El AG [grupo de trabajo] música de (monitor) se llevará a cabo dos veces, 30 minutos. Pero él no lo puede hacer solo. (Directora OGS) dice que le falta autoridad; aunque no le sorprende con los niños que tiene en clase (dice nombres). Tienen instrumentos buenos y música es buena, pero necesita ayuda. (Monitora), como (monitor) no puede hacer su programa, porque al igual que (monitor) le falta autoridad. (Directora OGS) dice que le parece bien también si se puede trabajar en pequeños grupos (porque ellos no pueden controlar grupos grandes).” (Diario de campo, 3 de julio de 2012).

El grupo de trabajo de papiroflexia es el preferido de los alumnos. Uno de los alumnos del grupo Cielo dijo sobre los grupos de trabajo en una entrevista: “Papiroflexia [es mi grupo de trabajo preferido] porque se pueden plegar cosas chulas” (Entrevista grupo Cielo, 13 de junio de 2012).

Dado que hay un número limitado de participantes (ocho alumnos) y mucha demanda, los alumnos solo pueden asistir a este curso durante un semestre; para que otros niños tengan la oportunidad de participar el siguiente semestre.

El grupo de trabajo “Teatro en inglés” es impartido por una profesora de la escuela primaria. Esta profesora estuvo trabajando en la escuela solo durante este curso escolar y no tiene un grupo de alumnos fijo, sino que sustituye a los profesores que están enfermos o les ayuda durante sus clases.

4.6.3.7.3. Naturaleza y medio ambiente

El único grupo de trabajo ofertado en este grupo es el de “Jardín”. En este grupo los alumnos aprenden a plantar, cuidar de las plantas y árboles, etc. Incluso hicieron un pequeño jardín delante del edificio de la OGS. Los alumnos trabajan en el patio de recreo (que consta de una zona verde) con utensilios de jardinería. Cuando hace mal tiempo, el curso tiene lugar en el comedor de la escuela. Allí los niños hacen manualidades (flores de cartulina, etc. siempre algo relacionado con el tema del grupo) o incluso cocinan algo con las plantas recolectadas en el colegio (un día

hicieron mermelada).

4.6.3.7.4. Aprendizaje social

El grupo de trabajo “Héroes” pertenece también al grupo de clases de apoyo. En este grupo participan obligatoriamente algunos alumnos, que necesitan ayuda especial. La decisión sobre qué alumnos asistirán a este grupo, la toma la directora de la OGS junto con los cuidadores de los grupos. En este grupo, la monitora les lee un libro a los niños, mientras que ellos escuchan atentamente y realizan, al mismo tiempo, un dibujo sobre la historia que les están contando. “Al final de la hora nos sentamos en círculos y los niños enseñan sus dibujos y explican lo que pintaron” (Diario de campo, 27 de junio de 2012).

Entre los libros que les ha leído a los niños están: La pequeña bruja y El pequeño fantasma de Otfried Preußler o El maravilloso viaje de Nils Holgersson de Selma Lagerlöf. A veces los niños traen sus libros preferidos y le piden que los lea. Este grupo de trabajo tiene lugar dos veces por semana y una duración de una hora y media. Los alumnos son separados por sexo, y así hay una vez por semana un grupo de “Héroes” para niños y un grupo de “Héroes” para niñas.

La monitora me cuenta que les “regala tiempo” a los niños, les corrige cuando hablan y les manda volver a decir (correctamente) lo que acaban de contar:

“Al final de la hora (alumno) quiere contar que no quiere pegar el dibujo de la rosa en la pared porque tienen papel y su padre lo va a sacar y pintar todo de nuevo; entonces lo va a poner cuando esté todo ya arreglado. (Alumno) dice “*Decke*” [suelo] y la profe le pregunta a qué se refiere, él señala el suelo y la profe le explica el significado de “*Decke*” y le dice que a lo que él se refiere es el “*Teppich*”. También le corrige el verbo “*abreißen*” (arrancar el papel) y le manda volver a contar todo de nuevo.” (Diario de campo, 27 de junio de 2012).

La monitora me cuenta que ella intenta crear

“un espacio abierto, ellos hablan, ella también, a veces la hieren y ella se lo dice: “eso me ha herido”. Me dice que intenta que los niños se relajen y encuentren tranquilidad. (...) ella busca una relación personal con los niños, por eso también la hieren a ella.” (Diario de campo, 27 de junio de 2012).

Con los dibujos realizados por los alumnos en este grupo de trabajo, se realizó – como se comentó en el apartado sobre las herramientas de investigación – una exposición en la Biblioteca municipal de Porz. El motivo de realizar la exposición en la biblioteca lo explica la monitora: “(...) aquí están muy bien porque es una biblioteca y son dibujos sobre libros” (Diario de campo, 27 de junio del 2012).

Por su parte, la conferencia tiene lugar todos los viernes del curso escolar y la participación en la misma es obligatoria. Tiene una duración de una hora, de dos a tres de la tarde, aunque a veces se prolonga quince o veinte minutos más. La conferencia se celebra en el aula del grupo, y esta es la única vez en que la puerta del grupo se cierra. Además se coloca un cartel en la puerta que pone “No molestar. Conferencia de los niños”, y nadie puede entrar en el aula. Los viernes muchos padres vienen a buscar a sus hijos antes de tiempo, por lo que, cuando termina la conferencia sobre las tres de la tarde, hay ya muchas familias a la puerta esperando a sus hijos.

Para la conferencia se apartan las mesas, para crear un espacio donde formar un círculo con las sillas. Todo el mundo se sienta en este círculo, incluidos los cuidadores.

Para comenzar la conferencia, los cuidadores se sirven de un instrumento: El buzón de inquietudes. Este buzón es una pequeña caja de cartón con una abertura en la parte superior, donde los alumnos pueden depositar a lo largo de la semana notas con temas que les gustaría tratar durante la conferencia. El buzón está colocado sobre la mesa del cuidador, donde también hay pequeñas hojas de papel para escribir la nota y bolígrafos:

“(Cuidadora) tiene un pequeño buzón sobre la mesa donde los niños pueden poner sugerencias y temas para la *Kinderkonferenz* [conferencia de niños]. María mira el contenido del buzón; si alguien escribió algo del tipo “x es idiota”, ella no lo lee. Sin embargo, si es “x me pega seguido”, etc. entonces ella decide si lo habla en la conferencia o en privado con las dos personas implicadas. Los niños pueden escribir

algo anónimo o poner su nombre si quieren.” (Diario de campo, 23 de enero de 2012).

Los alumnos utilizan estas notas para tratar temas variados. En algunas ocasiones los niños escribieron en las notas preguntas como: “¿Por qué están los osos panda en peligro de extinción?” o “¿Por qué algunas personas ricas son tacañas?”. También dejan a veces comentarios del tipo: “Estoy “happy” porque me van a dar cien euros y porque me van a dar un teléfono móvil nuevo. De (Alumna).”, “Estoy contento porque hoy es el Día del Niño y mis padres comen comida árabe, rico *Kababbei*, Kölner Arcaden¹⁰⁰ y comer helado, si, eso va a estar bien. De (Alumna).”, “Me alegro de que mi hermana se vaya a casar pronto.” El buzón se utiliza también para dejar quejas: “Me parece mal que todo el mundo hable muy alto mientras hacemos los deberes” o hablar sobre peleas y discusiones. Este último tema, se trató por ejemplo el uno de junio del 2012, donde aparecieron varias notas de diferentes niños sobre el mismo problema:

“Estamos tristes porque nuestros amigos se pelean. (Alumna 1) y (Alumna 2)”, “Odio que mis amigos se peleen”, y también dejaron notas las dos niñas que estaban peleadas: “Odio que me insulten.” y “Estoy triste porque una niña me ha utilizado.”.

En la conferencia se hablan de diferentes temas abiertamente, y se busca que los alumnos expresen sus sentimientos:

“Una vez un niño escribió “im Dunklen habe ich Angst” [tengo miedo en la oscuridad]. Cuando (cuidadora) o leyó en voz alta todos los niños se empezaron a reír. Sin embargo cuando (cuidadora) dijo que ella también a veces tenía miedo y les preguntó quién de ellos también tenía miedo en la oscuridad: muchas manos, una tras otra, empezaron a levantarse. Y así hablaron todos sobre el tema. A (cuidadora) le parece muy curioso cómo todos tras la primera reacción (risas) empezaron a abrirse y contar su experiencia.” (Diario de campo, 23 de enero de 2012).

Tras mi primera participación en la conferencia, la describía así en mi diario de

¹⁰⁰ Centro comercial en el barrio de Deutz en Colonia.

campo:

“Llego a las 13:55, la mayoría de los niños ya están en el aula de la *Ganztagsschule*, sentados en el círculo que se ha preparado para la *Kinderkonferenz*. (...) En la *Kinderkonferenz* los niños levantan la mano para contar cualquier cosa, lo que quieran, “*was ihnen am Herzen liegt*.” (Diario de campo, 18 de noviembre de 2011).

En ocasiones, el buzón de inquietudes se encuentra vacío:

“(Cuidadora) mira en el buzón y nos lo enseña a todos: está vacío. (...) (Cuidadora) dice que es bueno que no haya nada en el buzón porque significa que no ha pasado nada bueno ni nada malo.” (Diario de campo, 22 de junio de 2012).

La siguiente fase de la conferencia se realiza también con la ayuda de un instrumento: una piedra, que otorga la palabra al que la tenga en la mano. La primera persona en tener la piedra es uno de los cuidadores que introduce esta llamada “*Erzählrunde*” (ronda de narraciones) y le da la piedra a uno de los niños que levanten la mano pidiendo la palabra. Un tema frecuente son los planes para el fin de semana, los niños suelen contar qué van a hacer y de qué tienen ganas. También los cuidadores y yo, contamos alguna cosa en la ronda:

“(Cuidadora) cuenta que se va a quedar a dormir aquí [en la escuela] con los alumnos de cuarto y que van a ver fútbol (Grecia – Alemania) y que ella quiere que gane Grecia. (...) Casi todos los niños dijeron que se alegraban porque iban a ver fútbol o ir a la piscina o a dormir en casa de alguna amiga.” (Diario de campo, 22 de junio de 2012).

Tras la ronda de narración, se pasa al tema de la “lista de las tareas”. La lista de las tareas es una hoja plastificada, que está pegada en la puerta de entrada al grupo. En esta lista aparece escritas las siguientes tareas:

1. Barrer el zapatero: En el pasillo, justo al lado de la puerta de entrada al aula del grupo, se encuentra un zapatero, donde los alumnos tienen las zapatillas que utilizan cuando están en la OGS y también, donde dejan sus zapatos antes de entrar. Dado que aquí dejan los alumnos sus

zapatos cuando vienen del patio, el zapatero suele estar sucio; de ahí que barrerlo sea una de las tareas que se debe de hacer a diario.

2. Recoger los *Playmobiles*: En el aula del grupo hay *Playmobiles* y otros juegos para los niños. Un alumno se encarga entonces todos los días de recoger los *Playmobiles* para que no queden desperdigados por el aula.
3. Levantar las sillas: A las cuatro de la tarde, cuando se termina la jornada en la OGS, uno (o a veces dos) de los alumnos se tiene que encargar de levantar las sillas y colocarlas encima de la mesa, para que se pueda barrer y limpiar mejor.
4. Barrer el armario de las carteras: En una esquina del aula se encuentra un armario con compartimentos individuales para que los alumnos dejen ahí sus carteras o mochilas al llegar a la OGS. Los niños dejan también a veces papeles u otras cosas y, para evitar que esto se almacene, cada semana hay un responsable de limpiar los compartimentos.
5. Ir a buscar la fruta: La OGS ofrece a los alumnos fruta cada tarde. La fruta está en la cocina de la escuela primaria (edificio principal), por lo que, para ir a recogerla hay que abandonar la OGS y cruzar el patio. Cada semana hay entonces un niño responsable de ir a buscar la fruta para el grupo.
6. Recoger la “esquina de reposo”: Se llama “esquina de reposo” a una pequeño rincón del aula donde hay dos sofás (un tresillo y un sofá de una plaza), una mesa y una alfombra. Aquí los niños normalmente descansan – como se deduce de su nombre – aunque también se reúnen a veces en este rincón para jugar.
7. Vaciar las papeleras: En el grupo hay dos papeleras, cuyo contenido se tienen que vaciar en los contenedores de la escuela, que se encuentran en una esquina del patio de recreo.
8. Barrer el aula del grupo: Unos minutos antes de terminar la jornada en la OGS, un alumno debe de barrer el aula del grupo.

9. Afilar los lápices / recoger las estanterías: En el grupo hay una caja llena de lápices y lápices de colores, que los alumnos pueden utilizar para dibujar y colorear. Cada semana habrá un responsable que se encargue de afilar estos lápices y de ordenar las estanterías donde se encuentra la caja de los lápices y algunos ficheros.



Ilustración 18: Lista de tareas en la puerta de entrada al aula del grupo.

Llegados a este punto, los cuidadores se encargan de la moderación junto con los delegados del grupo. Los delegados se colocan al lado de la puerta y comienzan a leer una por una las tareas y el nombre de los alumnos responsables de las mismas. El responsable de cada tarea debe decir si realmente hizo su trabajo durante la semana y cuántos días. Si han hecho su tarea al menos tres días, pueden escoger un regalo de la “caja de regalos”. En muchas ocasiones, la respuesta a esta pregunta se convierte en una discusión en la que interviene todo el grupo:

“Con (alumna) por ejemplo, (cuidadora 1) le preguntó “¿qué días recogiste?”, porque no se lo creía, ya que ella solo la vio recoger un día. (Cuidadora 2) y (alumna) la vieron

recoger otro día y un día no había nada para recoger.” (Diario de campo, 22 de junio de 2012).

Tras revisar si los responsables de las tareas las han realizado o no, se borran los nombres de la lista y se procede a nombrar a los responsables de las tareas para la semana siguiente. Los delegados del grupo van leyendo las tareas y buscando voluntarios, ellos son libres de elegir a la persona que quieran de entre los voluntarios (lo que en ocasiones da lugar a discusiones) y, escriben el nombre de los nuevos responsables al lado de la actividad correspondiente.

En algunas conferencias se comprueba también que los alumnos tengan afilados sus lápices. Para esto todos los alumnos tienen que sacar y abrir sus estuches. Los cuidadores irán comprobando uno a unos los estuches de los alumnos, que permanecen sentados en círculo. En caso de que alguno de los alumnos no tenga los lápices afilados, o le falte algún material indispensable (bolígrafo, goma, etc.), el cuidador puede escribir una nota de aviso a los padres en la agenda escolar. Durante el trabajo de campo se observó algunas veces como el personal de la OGS escribía una nota en la agenda escolar del alumno por uno de estos motivos; sin embargo, al preguntarle a un cuidador si siempre era así, este respondió:

“Le pregunto también para qué comprobamos los estuches el viernes y me dice que, para que sepan si les falta algo y lo traigan el lunes. Si les falta algo no hay que escribirlo en la agenda escolar. Se ríe diciendo (cuando le pregunto) que eso sería ya demasiado (trabajo)”. (Diario de campo, 29 de junio de 2012).

Por último, dependiendo de la duración de la conferencia, se realiza algún juego. Si no se ha superado la hora de duración de la conferencia, se realizará algún juego en el aula con la puerta cerrada. En el caso de que la hora haya sido sobrepasada, algunos alumnos se podrán marchar y el resto jugará al juego propuesto por los cuidadores en el aula o el patio. Entre estos juegos, los más utilizados son el brilé¹⁰¹

¹⁰¹ En el brilé dos equipos juegan con una pelota, que hay que lanzar tratando de golpear a los jugadores del equipo contrario, para que caigan eliminados.

– cuando hace buen tiempo - y el juego de las sillas.

4.6.3.7.5. Cursos de apoyo

Los cursos de apoyo son impartidos para grupos de alumnos y no de manera individual. Estos cursos tienen lugar en las aulas de la escuela primaria, en el edificio principal y son impartidos por profesores de la escuela. Estos profesores son también quienes deciden qué alumnos deben recibir clases de apoyo.

Durante estas clases los profesores supervisan el trabajo de los alumnos y, si ven que tienen problemas para solucionar algún ejercicio, les explican el tema. Sin embargo, durante el trabajo de campo, se observó que la mayoría de las veces los alumnos tienen que terminar aquí los deberes, que no fueron capaces de terminar durante la media hora programada para esto, o trabajan de manera individual en su “plan de trabajo”.

El grupo de trabajo “Lectura” también entra dentro de este grupo y es impartido igualmente por una profesora de la escuela primaria. Este grupo tiene lugar en la biblioteca de la escuela primaria. Los alumnos tienen que leer un libro – que ellos escogen – y cuando terminen de leerlo, responder un cuestionario de comprensión sobre el mismo. Cada alumno tiene un “*Lesepass*”, que es una pequeña hoja con un gusano dibujado. El gusano está formado por pequeños círculos, en cada uno de los cuales se estampa un sello cuando el alumno haya leído un libro y cubierto el cuestionario. Cuando se hayan llenado con un sello todos los círculos que forman el gusano, el alumno podrá escoger un regalo de la caja de regalos de la biblioteca. Durante los cuarenta y cinco minutos que dura el grupo de trabajo, la profesora también escoge un libro y lee, dice que es un buen ejemplo para ellos:

“(…) es un buen ejemplo para los niños, porque en su casa sus padres no leen ni libros, ni periódicos. Hay muchos padres que tampoco les leen nada a los niños. En Turquía por las noches las historias se transmitían de manera oral: abuelos contaban historias a sus hijos. Aquí les falta la abuela, así que no se cuentan historias. No hay costumbre de leer libros. Los primeros libros en Turquía para niños se empezaron a editar no hace muchos años. Por el contrario, en los países del norte, por ejemplo en Suecia, cuando nace un niño se le regala un libro: porque

dicen que ningún niño puede crecer sin un libro.” (Diario de campo, 26 de septiembre de 2011).

El cuentacuentos es realizado por voluntarios de la Agencia de voluntariado de Colonia y vienen a la escuela una vez al mes. Este grupo de trabajo no aparece mencionado en los documentos internos de la OGS, y es por esto, que la primera vez que vi a un voluntario no sabía con quién estaba hablando:

“Viene un hombre a leer cuentos y me lo envían a mí. Él me dice que (cuidadora) junta siempre sobre seis niños y van a la biblioteca a que él les lea cuentos. Junto a varios niños, incluida (alumna), que creo que va porque está sola y no tiene con quien jugar.” (Diario de campo, 24 de mayo de 2012).

4.6.3.7.6. Presentación

Una vez al año tiene lugar la presentación para los padres de alumnos de las actividades de la OGS. Cada grupo de trabajo realiza una exposición o demostración de lo que se ha hecho o aprendido durante el año. Hay también un pequeño mostrador con bebida y comida para los alumnos y sus padres.

Este evento tiene cada año un lema distinto y los alumnos deben de realizar una presentación relacionada con el tema. Para el curso escolar 2011-12 la presentación tuvo lugar a principios de mayo y llevaba como lema “Las grandes religiones de la tierra”. Los alumnos recibieron la tarea, unas semanas antes, de buscar información y preparar pósteres – a modo de resumen o material informativo – sobre las siguientes religiones: cristianismo, islamismo, judaísmo, budismo e hinduismo. Cada grupo de la OGS tuvo que encargarse de uno de estos temas. Yo tuve la ocasión de acompañar a dos grupos diferentes, en sus excursiones a una mezquita y a un templo hindú. El día de la presentación los alumnos recibieron unas hojas con pasatiempos a solucionar, relacionados con este tema.

Los temas de años anteriores fueron “Juegos del mundo” y “Basura”, este último con el foco en reciclaje.

4.6.3.7.7. Otros proyectos

4.6.3.7.7.1. Familias y vecindario

El proyecto “Familias y vecindario”, por sus siglas en alemán se enmarca dentro del trabajo con los padres. Este proyecto está organizado por la organización colaboradora y se basa en la colaboración de la OGS con la trabajadora social¹⁰² de la escuela; aunque en el caso de la escuela objeto de estudio, el proyecto comenzó a llevarse a cabo antes incluso de que la escuela contase con una trabajadora social. Familias y vecindario es “un programa preventivo y eficaz de educación familiar para el apoyo de la competencia de los padres. Familias y vecindario se dirige sobre todo a familias socialmente desfavorecidas y carentes de educación, las cuales serán invitadas personalmente antes del comienzo del proyecto (...) indica diversión, aquí se trata de una forma de educación, que tiene lugar en una ambiente relajado”¹⁰³.

Se invitará a familias que vivan todas en el mismo barrio, de ahí el nombre “familias y vecindario”, ya que se persigue que las familias construyan redes de contacto entre ellos. Estas redes de contacto tienen como objetivo:

- “Fortalecimiento de padres y niños
- Afianzamiento de relaciones sociales
- Fomento de cooperación
- Fomento de la competencia de los padres
- Prevención de violencia y adicción”¹⁰⁴

La organización colaboradora ofrece este proyecto en seis de las escuelas que administra en Colonia. En Porz el proyecto comenzó a funcionar en enero de 2012 y la primera vez que escuché algo sobre él, fue gracias a un alumno de la OGS que sacó el tema mientras estábamos haciendo manualidades con el cuidador del grupo:

“(Alumno) comienza a contar que el lunes comió “indio” (“así arroz, etc.”) y que lo pasó bien; creo que también estuvo la madre de (alumna). Otro niño pregunta si él

¹⁰² Información tomada de la página web de la organización colaboradora, que no se cita para garantizar el anonimato.

¹⁰³ Información tomada de la página web de la organización colaboradora, que no se cita para garantizar el anonimato.

¹⁰⁴ Información tomada de la página web de la organización colaboradora, que no se cita para garantizar el anonimato.

y su madre pueden venir la próxima vez y (cuidadora) le dice que no, que esta vez ya están escogidas las familias. (Cuidadora) me cuenta que esto forma parte de un proyecto que se llama Familias y vecindario y que se usa para tomar contacto con familias con problemas sociales (Cuidadora baja la voz por los niños, los mira y me dice que ya me seguirá contando). Les cuenta a los niños que escuchó que la madre de Fevziçan jugó mucho. Parece ser que dos padres / madres preparan la comida y que también hay juegos. Se reúnen en el comedor de la escuela.” (Diario de campo, 7 de febrero de 2012).

La trabajadora social, tras su incorporación a la escuela en abril, comenzó a participar en Familias y vecindario. Ella me explicó detalladamente en cómo se desarrolla el proyecto:

“(…) se trata de un juego, ocho unidades. Primero saludo, un cuarto de hora. El primer juego es un juego de cooperación, donde las familias tienen que jugar unas con otras. Aquí no depende del resultado, sino de la manera que se tratan entre ellos. Después viene un juego de comunicación, se trata de que hablen unos con otros. Muchas familias no hablan entre ellos y entonces reciben, por ejemplo, una doble página de un gran libro ilustrado y solo tienen que mirar esa página y contarse [lo que ven], o decirse alguna cosa positiva unos a otros, hacerse elogios o así por algo, es decir, reforzar cosas, la familia de nuevo porque debido al estrés, debido al día a día se va demasiado y cuando uno se toma tiempo y se acuerda, se puede entonces reforzar la familia. Justo después hay una comida en común. Una familia cocina para todos, aquí han cocinado ya para cuarenta personas, ellos reciben dinero de nosotros, pues un euro por persona y con esto de hecho se han apañado bien siempre. Esto fue “multiculti” [multicultural], estuvo bien, y dura tres cuartos de hora y hay una bandeja con un jarrón y una flor y servilletas y la mesa está además muy bien puesta, de una manera que a lo mejor no hacen en su casa. Simplemente se llevan a cabo ideas, con servilletas y todo bonito, ¿no? Después hay la comida [cena] también servida en fuentes en cada mesa, porque cada se sientan siempre en “mesas de familia”, para que lo hagan como una familia. Después viene el tiempo de padres y niños. Esto quiere decir que los niños van a ser atendidos durante una hora por cuidadores y los padres salen primero afuera un cuarto de hora en grupos de dos y van a pasear a algún lugar durante un cuarto de hora, así simplemente hablar un poco con alguien sobre algo, no se les da ningún tema y después tenemos tres cuartos de hora en una ronda donde hay café o té, donde pueden hablar sin más. No se trata, de que hablen brevemente sobre problemas sino simplemente sobre esto y aquello, tener una conversación ligera, totalmente bonita y después hay otro juego en parejas, esto es aquí tengo, además aquí [me enseña el material: fichas, chapas, etc.] así trastos por todas partes, de los

que uno tiene en los cajones y con esto tienen que jugar. Entonces los padres tienen que buscar cuando les toca, tienen que pensar con que niño juegan. Esto no es solo un juego de una madre con su propio hijo o un padre y un hijo. Los padres buscan siempre intuitivamente el niño que necesita más atención y no la recibe, esto es muy interesante, ellos saben esto perfectamente. Y después tienen que tener ideas con estas cosas, tienen que mirar cómo juega entre ellos, padres, niños, tienen que tener ideas. Aquí los padres tienen dificultades con esto, más que los padres alemanes que no tienen ningún problema con esto, pero aquí los turcos si, creen que esto no puede ser pedagógico pero lo es en todo caso, esto es siempre lo mismo. Entonces los otros juegos siempre se cambian y este es siempre es mismo. Se observa cómo hacen y cómo disfrutan de este rato. Después hay juego sorpresa, este se realiza en la gran ronda, otra vez todos juntos y todos se divierten mucho y es simplemente así divertido, es simplemente a través de... los padres se divierten mucho, los padres con los niños, porque se toman simplemente tiempo para jugar.” (Entrevista TS, 21 de junio de 2012)

La trabajadora social resalta las redes que se crean a través de este proyecto, ya no solo entre los padres de alumnos, sino también los padres entran en contacto con los empleados de la OGS (aquí se incluye a ella misma) y estos con los padres. A partir de su participación en este proyecto, algunos padres han ido a hablar con ella a su oficina, para pedirle información sobre el *Bildungspaket*, etc.

En enero de 2012 se buscaron por primera vez familias para participar en este proyecto. La trabajadora social explica cómo se hizo, aunque ella todavía no estaba en esta escuela:

“si, yo empecé en abril, por eso no pude estar presente. Esto lo hizo (directora) y los profesores hicieron sugerencias, a qué familias les vendría bien y entonces (directora) más o menos sugirió esto. Hay que mirar que haya también una buena mezcla, también de familias buenas y un par que se puedan integrar. Este es siempre el problema, tenemos que mirar que sea una buena mezcla y ahora el próximo grupo que comienza a partir de octubre o a partir de septiembre, para esto ya he conocido ahora mucho padres y hemos reflexionado juntos, qué familias podrían necesitar esto, simplemente mirar un poco (...)” (Entrevista TS, 21 de junio de 2012).

La directora de la OGS menciona, como objetivo del proyecto “abrir las puertas a los

padres, para llegar a las familias”, además de “crear redes entre los padres”. Para ella juega un papel importante que los padres puedan darse cuenta de que “nosotros somos amables” y que, su participación en el proyecto, “los padres se vayan a casa y estén contentos”. (Entrevista Directora OGS, 27 de febrero de 2012).

El proyecto tiene una duración de ocho semanas y tiene lugar los lunes – cada quince días- de cuatro a siete de la tarde.

Los cuidadores de la OGS tienen la posibilidad de hacer un curso para participar activamente en este proyecto. Este es el caso de una de las cuidadoras:

“Está haciendo la formación para Familias y vecindario. El año que viene participará en el proyecto: Se invitan a ocho familias, comen, hay un rato durante el que los niños están en *Kinderbetreuung* [siendo cuidados por el personal] y los padres están solos y pueden hablar entre ellos → se persigue que formen redes de contactos. A quien le toque cocinar se le da 20€ para que prepare la cena, no tiene que ser tampoco una cosa muy grande. Los padres juegan después con los niños, se les observa y se les tiene que decir algo bueno, algo que hacen bien para motivarles y que no se sientan criticados.” (Diario de campo, 25 de junio de 2012).

4.6.3.7.7.2. Sueños colonenses

La organización colaboradora ofreció en nueve de sus escuelas de jornada completa y en un parvulario el proyecto „Sueños colonenses“, que en el curso escolar 2011-12 tenía lugar por segunda vez consecutiva. “Esta iniciativa consistía en presentar el paisaje de la ciudad de Colonia a escala de *Playmobil*, dejando mucho espacio a la creatividad. (...)”

El resultado, que ocupaba 35 metros cuadrados, fue expuesto en la sala de arte del Ayuntamiento de Lindenthal, en el centro de Colonia, en enero y febrero de 2012. Yo acudí a la inauguración con el grupo de alumnos de tercero que forman parte de la *Ganztagsklasse*. Aunque ya tenía pensado acudir a la inauguración, ya que la responsable de la organización colaboradora me había invitado durante nuestro primer encuentro, la directora de la OGS me pidió que ayudase a la cuidadora y a la profesora del grupo con los alumnos. Además, yo era la única que conocía donde se

encontraba el Ayuntamiento de Lindenthal, ya que nadie de los demás había estado allí.

En el caso de la OGS Porz, solo los alumnos que asistieron a la escuela durante las vacaciones escolares pudieron trabajar en este proyecto.

“Para el proyecto *Kölsche Träume* [Sueños colonenses] tiene que preparar el grupo un pequeño “mural” que reproduzca el zoo de Colonia. Muchas niñas hacen con (cuidadora) peces e insectos de colores” (Diario de campo, 2 de enero de 2012).

En la exposición se podía ver, además del zoo preparado por la OGS, una pequeña maqueta del centro del barrio de Porz, que los alumnos de la escuela habían preparado durante la primera fase del proyecto en el curso escolar 2010-11.

4.6.3.7.7.3. Kinder Blick(punkt)

Kinder Blick(punkt) es un método de seguimiento de los niños, creado por la organización colaboradora y considerado por esta organización como el „método central para la comunicación en el equipo, con la escuela y el trabajo social de la misma“.

Para el seguimiento del alumno se utiliza un documento, en el que el cuidador tienen que dar respuesta a preguntas sobre el comportamiento del niño en el trato con otros niños y en el trato con adultos, su comportamiento en situaciones exigentes, su estado de ánimo emocional y cómo se comunica (por ejemplo: ¿utiliza expresiones típicas de su edad?, ¿cómo habla?, etc.).

La directora de la OGS comentó en una entrevista que este sistema “categoriza a los niños” (Entrevista, 27 de febrero de 2012); es decir, una vez cubierto el documento, el cuidador tiene que clasificar a cada alumno dentro de una de las tres posibilidades posibles. Este sistema funciona como un semáforo y así, el cuidador, le da al alumno el color, rojo, amarillo o verde. Los cuidadores cuentan con una guía instructiva para utilizar este sistema, donde se explica el significado de cada color.

El color verde indica que el niño se comporta conforme a su edad y que no hay ningún

indicio de riesgo o necesidad de ayuda. Mientras el alumno se encuentre en color verde, el cuidador no tiene que tomar ninguna medida.

El color amarillo indica que el comportamiento de niño es llamativo y no conforme a su edad, hay también posibles indicios de riesgo o necesidad de ayuda. También se puede clasificar a un alumno en color amarillo, en casos que estén pendientes de clarificación. En este punto, el cuidador tendrá que volverse activo y buscar la conversación tanto con el alumno, como con sus padres y el profesor de la escuela primaria. En este cuidador puede acudir también a la psicóloga escolar de la organización colaboradora para pedir su opinión sobre el caso.

Por último, con color rojo son clasificados los alumnos que muestran claros indicios de riesgo y necesidad de ayuda (por ejemplo, abandono, malos tratos, abusos sexuales, ausentismo escolar, etc.). En este caso el cuidador tiene que actuar inmediatamente y comunicar el asunto a la directora de la OGS y/o de la escuela primaria, también debe de ponerse en contacto con la psicóloga escolar. Se recomienda al cuidador que aporte pruebas, a modo de fotografías.

El equipo de la OGS se reúne una vez por semana, los martes. La reunión tiene lugar en el comedor de la escuela primaria. Esta reunión tiene un espacio fijo para el Kinder Blick(punkt), en el que tres grupos tienen que presentar a uno de sus alumnos (es decir, se presentarán tres alumnos en total), decir con qué color fue clasificado y por qué. Los cuidadores acompañan su presentación de una fotografía del alumno, para que los demás cuidadores sepan de quién están hablando, y – en ocasiones – al saber de quién se trata (muchas veces conocen a los niños de otros grupo de vista, pero no por sus nombres), pueden añadir más información o hacer algún comentario. Cada cuidador tiene cinco minutos para presentar a uno de sus alumnos. En el caso de los niños que están clasificados con color verde, la presentación suele hacerse bastante rápido. Si el alumno está clasificado en color amarillo o rojo, se discutirán en esta ronda las posibles soluciones o medidas que se pueden tomar. Los alumnos que se encuentran en el color amarillo volverán a ser presentados en el grupo dentro

de tres meses (o como muy tarde, dentro de seis), para ver cómo ha evolucionado; sin embargo, en el caso de que la situación empeore, podría ser presentado de nuevo en un plazo de tiempo más corto. Sobre las medidas llevadas a cabo con los niños que se encuentran en la “fase roja” se tendrá que informar en la siguiente reunión.

Existe la posibilidad de trabajar con niños en fase amarilla o roja mediante un plan de emoticonos: Se establecen con el alumno unos objetivos a conseguir, y cada día, al final de la jornada, el alumno se da una puntuación sobre su comportamiento en su „plan de emoticonos“. Su puntuación consistirá en elegir uno de los tres emoticonos posibles (alegre, neutral o enfadado). Al mismo tiempo, el cuidador también le dará una puntuación. El alumno y el cuidador hablarán de las puntuaciones que han otorgado y el significado de las mismas.

El objetivo de este procedimiento es „tomar en consideración a través de este procedimiento cada niño individualmente, por lo menos una vez al año, primero en el grupo y después en el equipo¹⁰⁵“.

Kinder Blick(punkt) es un procedimiento estándar que se lleva a cabo en las escuelas de jornada completa administradas por esta organización colaboradora.

4.6.3.7.7.4. Reunión con padres de alumnos

En Navidad tiene lugar una reunión con padres de alumnos. Cada grupo invita a los padres de sus alumnos una tarde durante el mes de diciembre. Los alumnos preparan galletas típicas de Navidad y los cuidadores preparan café y té. Las mesas se decoran. Esta es una ocasión para conocer más a los padres.

“Llego a la *Ganztagsschule* y me encuentro a (cuidadora) y a (alumna 1) colocando cubiertos en las mesas y decorando: hoy es la fiesta de Navidad del grupo Cielo. Los padres han sido invitados y si quieren venir, tenían que apuntarse (y tienen que traer comida y/o bebida). Los niños hicieron galletas el viernes para esta fiesta y además hay café y té. (...) Empiezan a llegar los padres: el único padre que viene es el de Larissa, viene también la madre de ella (...) La mayoría de los padres no se mezclan unos con otros, se quedan con la gente que conocen y/o hablan su idioma. La madre de (alumna 2) habla en persa con otra madre. Tres señoras turcas hablan

¹⁰⁵ Información tomada de la página web de la organización colaboradora.

en turco. Solo en una mesa, la madre de un niño turco, una alemana y la madre de (alumna 3) hablan animadamente, sobre todo estas dos últimas, se quedan hasta el final y nos ayudan a recoger.

La madre de (alumna 4) llega a las 16h con sus dos hijas, juntas con (alumna 4) se sientan en una mesa de cuatro y allí hablan en su idioma, comen y beben. Las hermanas de (alumna 4) miran siempre sonrientes y saludan.

Los niños cantan juntos, dirigidos por (cuidadora), una canción navideña: "In der Weihnachtsbäckerei". (Diario de campo, 12 de diciembre de 2011).

4.6.3.7.7.5. La trabajadora social

La trabajadora social comenzó a trabajar en esta escuela en el mes de abril del 2012. Esto responde a una acción del Ayuntamiento de Colonia, que quiere colocar trabajadoras sociales en escuelas consideradas como focos de tensión social. Dado que contratar directamente a trabajadores sociales requería un largo proceso burocrático, el Ayuntamiento se puso en contacto con las organizaciones encargadas de las OGS y les ofreció que ellos contratasen a los trabajadores sociales. De esta manera los trabajadores sociales son empleados de la OGS, pero activos también en la escuela primaria. Desde su llegada a la escuela, la trabajadora social se implicó en muchas actividades (como el proyecto Familias y vecindario) y creó nuevos proyectos como el "*Kummerkasten im Foyer*" (buzón de preocupaciones en el vestíbulo) y una horario de consultas para niños y otro para padres.

"Dentro de las áreas de trabajo de la trabajadora social cuentan: asesoramiento y ayuda casos particulares, grupos de trabajo y proyectos pedagógico-sociales, redes de contacto, trabajo con los padres."¹⁰⁶ En la página web de la escuela, la trabajadora social presenta su trabajo y ofrece su ayuda tanto a niños como padres:

"Para ti como niño: La trabajadora social se toma tiempo para las conversaciones. Ella te ayuda con los problemas en la escuela y en la familia. Puedes recibir ayuda en los conflictos con otros alumnos.

¹⁰⁶ Información obtenida en la página web de la escuela, que no se cita para garantizar el anonimato de la misma.

Para usted como padre: La trabajadora social le apoya y aconseja en cuestiones y problemas en la escuela (p.ej. Ayuda con solicitudes, preguntas sobre el *Bildungspaket* y el *Köln-Pass*). Ella ayuda en los problemas familiares y en preguntas sobre educación.”¹⁰⁷

Para darse a conocer la trabajadora social acudió a presentarse a todas las clases de la escuela primaria, donde dejó un papel con su nombre, teléfono y horario en el tablón.

4.6.3.7.7.6. Cuidado de niños durante las vacaciones escolares

La escuela abierta de jornada completa permanece cerrada de forma general las tres últimas semanas de las vacaciones de verano, así como la semana entre Navidad y Año nuevo. En los días festivos y los días en que los profesores tienen que participar en algún curso de formación, se ofrece a los niños, en caso de necesidad, cuidado de 8h a 16h.

El resto de las vacaciones ofrecen, en caso de necesidad, un cuidado durante las vacaciones de 8h a 16h. Dado que durante este tiempo tienen lugar excursiones y proyectos vacacionales especiales, se suele pedir de manera general el pago de una cuota de diez euros por semana. Por la inscripción en el programa vacacional se cobra un suplemento para la comida de 3,40€ al día / 17,50€ a la semana o 1€ al día / 5€ a la semana a los titulares de un *Köln-Pass*.

El programa de actividades para las vacaciones escolares es elaborado íntegramente por los cuidadores. Cada uno de los cuidadores que trabajen durante las vacaciones es responsable del programa de una semana (incluido el menú).

4.6.3.7.7.7. *Ganztagsklasse* y encuesta de satisfacción

La primera clase “*Ganztagsklasse*” se creó durante el curso escolar 2011-12. La mayor parte de los niños de esta clase permanecen en la escuela de 8h a 16h y, además, permanece también toda la jornada la misma aula. Esto favorece la

¹⁰⁷Información obtenida en la página web de la escuela, que no se cita para garantizar el anonimato de la misma..

comunicación entre la profesora y la cuidadora del grupo, ya que se ven diariamente. Para saber la opinión de los padres y alumnos, la escuela realizó una encuesta en abril del 2012, la cual obtuvo resultados satisfactorios.

4.6.3.7.8. Buenas prácticas... ¿o no?

En la escuela tienen lugar también otros proyectos o actividades, y se utilizan también herramientas, hasta ahora no mencionadas, que según las definiciones vistas podrían ser consideradas como buenas prácticas. Sin embargo, ninguna de estas fue nombrada por la directora de la escuela primaria durante nuestra conversación. Cabe destacar que dos de estas actividades – la página web de la escuela y los folletos informativos – no fueron mencionados durante el trabajo de campo por ningún empleado de la GGS ni de la OGS; por lo que se deduce que estos instrumentos no tienen para ellos un gran valor.

4.6.3.7.8.1. La página web y el material de apoyo

La escuela proporciona, a través de su página web informaciones de gran interés, como su oferta de actividades extraescolares, teléfonos de contacto, el programa escolar, la asociación de amigos de la escuela, la trabajadora social o incluso actividades puntuales que tienen lugar a lo largo del año. También es presentada la OGS, sin embargo, la información disponible no es actual y, se citan grupos de trabajo que ya no se llevan a cabo.

En la página web hay un apartado completo dedicado a ayudas al estudio (*Lernhilfen*). En esta página se pueden encontrar ejercicios y documentos para el aprendizaje de la lengua alemana (gramática, como por ejemplo la conjugación de verbos) y matemáticas, y también un apartado de fotografías sobre las estaciones del año, plantas o animales (entre otros).

4.6.3.7.8.2. Conferencia anual entre GGS y OGS

Una vez al año tiene lugar la conferencia entre el personal de la GGS y el de la OGS. Esta llamada conferencia viene a ser como una reunión de un día entero de duración.

Para el curso escolar 2011-12 esta reunión tuvo lugar el uno de marzo de 2012 y este día, los alumnos de la escuela tuvieron el día libre. Esta conferencia se centró en el trabajo de la OGS y de la GGS y, en cómo se podría establecer una colaboración e intercambio de comunicación, de manera fluida, entre ambas.

Este año fue la segunda vez que tuvo lugar una conferencia entre las dos organizaciones escolares. Los participantes concuerdan en que la conferencia del año anterior “no sirvió de nada” y coinciden en culpar al moderador de esa conferencia de la falta de éxito de la misma: “no hizo un gran trabajo”. Al final de la conferencia no se formuló ninguna conclusión, lo único que recibieron días después los participantes fue un dossier sobre la conferencia de poca utilidad.

Durante esta conferencia se fijaron varias actividades que van a ser realizadas, para mejorar la colaboración entre la GGS y la OGS. Estas actividades son consideradas por el personal de ambas organizaciones como importantes y creen que llevarán consigo una mejora del trabajo. Se acuerda que se realizarán reuniones de “Tándems”, es decir, reuniones entre el profesor de una determinada clase de la escuela primaria y el correspondiente cuidador de este grupo en la OGS para intercambiar información sobre los alumnos. Esta reunión se realizará una vez al mes. Si bien algunos empleados no están de acuerdo con esta medida (“¿quién paga este tiempo?”), existe ya un tándem que lleva reuniéndose de manera voluntaria desde hace medio año. Esta profesora, dada su experiencia, menciona un problema que afecta a algunos de los tándems: no siempre una clase completa de la escuela primaria se “traspasa” como grupo a la OGS. En su caso, la mayoría de sus alumnos se encuentran en el grupo Fuego con un cuidador, mientras que una alumna ha sido enviada a otro grupo de la OGS. Según la profesora esta alumna se ha convertido en una “marginada”. Otra consecuencia es que esta profesora se tendrá que reunir con dos cuidadores de grupos distintos de la OGS, para lo cual tendrá que organizar dos citas y necesitará más tiempo.

Este problema también afecta al grupo “Cielo”, que está formado mayoritariamente por alumnos de la clase 2ºB, pero hay también tres alumnos de 2ºA. Esta situación no tiene sin embargo una rápida solución y se habla de la posibilidad de realizar el reparto de alumnos en los diferentes grupos de manera conjunta, entre el personal de la GGS y el de la OGS. Se recomienda explícitamente que durante las reuniones de los tandems, el personal de la OGS le presente al de la escuela primaria el concepto del Kinder Blick(punkt).

En este mismo sentido, para continuar con el intercambio, se propuso que el personal de la OGS participe en la excursión que anualmente realiza el personal de la escuela primaria. Esta excursión realizó en junio de 2012 y fue considerada como positiva, aunque los dos grupos participantes – el personal de la escuela primaria y el de la OGS – no entraron demasiado en contacto, y prefirieron permanecer entre sí.

Un profesor sugirió que sería adecuado que el cuidador del grupo estuviera presente en las reuniones del profesor con los padres de alumnos. La directora de la OGS estuvo de acuerdo con esta sugerencia, sin embargo, no podrá ser llevada a cabo ante la negativa de la directora de la GGS.

Por último, se trató también el tema de los deberes. Aquí se habló otra vez del formulario que el personal de la OGS debe cubrir para el profesor sobre la información de cómo el alumno ha realizado los deberes. Este formulario fue desarrollado el año pasado, sin embargo no ha sido utilizado de manera constante. Los presentes se comprometieron a utilizarlo regularmente a partir de ahora. También se discutió la idea de incluir tareas prácticas en los deberes, para que el alumno pueda usar lo aprendido durante la clase y, de esta manera, vea su utilidad. Ejemplos de tareas propuestas fueron, entre otras, las siguientes: ir a varias tiendas y comparar qué precios tienen unos productos determinados; comprar un ticket de metro con su padre, etc.

“(Cuidadora) dice que la idea de los deberes prácticos era porque hay niños que tienen dificultades con mate, que no se pueden concentrar y quizás pueden hacer algo práctico”. Sin embargo, no todo el mundo está de acuerdo con esto: (Cuidadora) argumenta que si un niño de su grupo tienen como deberes para esta tarde realizar un flan con su madre, “¿qué hace ella?, ella tiene una estructura, con tiempo para deberes” (Diario de campo, 01.03.2012).

4.6.3.7.8.3. Folletos informativos

La escuela pone a disposición de los padres y de los profesores las siguientes publicaciones del Ministerio para la Escuela y la Formación Continua del estado federal de Renania del Norte-Westfalia¹⁰⁸: “Die Grundschule in Nordrhein-Westfalen. Informationen und Tipps für Eltern”, “Schulzeit. Das Magazin für Eltern in Nordrhein-Westfalen”, “GanzTag. Gemeinsam. GanzTag integriert” (esta publicación está realizada en colaboración con el Ministerio para Generaciones, Familia, Mujeres e Integración del estado federal de Renania del Norte-Westfalia¹⁰⁹). Estas revistas se pueden encontrar en el primer piso, justo al lado de la secretaría.

¹⁰⁸ Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen.

¹⁰⁹ Ministerium für Generationen, Familie, Frauen und Integration des Landes Nordrhein-Westfalen.



Ilustración 19: Grupo de trabajo Monociclo.



Ilustración 20: Grupo de trabajo: Artes marciales.



Ilustración 21: Cuidadora juega con alumnos en OGS.



Ilustración 22: Niños de origen turco juegan juntos en la OGS.

5. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

Para efectuar el análisis de los datos recogidos se utilizó la triangulación, es decir, la comparación de los resultados obtenidos gracias al uso de diferentes técnicas de investigación, o, en palabras de Pérez Gómez (1998: 46): “el contraste plural de fuentes, métodos, informaciones, recursos”.

“Simplificando un poco, el término triangulación describe que un objeto de investigación será observado – o formulado de manera constructivista: constituido – desde (por lo menos) dos puntos. Por regla general, la observación desde dos o más puntos será realizada a través de la utilización de diferentes aproximaciones metodológicas.” (Flick, 2004:11).

Durante el trabajo de campo se recurrió al uso de diferentes métodos de investigación, recogiéndose de esta manera una gran variedad de datos, que una vez obtenidos, fueron comparados para proceder a la validación de los mismos. Para ello fueron efectuados dos tipos de triangulación: La triangulación de datos y la triangulación metodológica entre métodos. La primera de estas consiste en la utilización de varias fuentes de información sobre el objeto de estudio.

La triangulación metodológica entre métodos, la cual es considerada como la más “popular” (Cea D’Ancona, 2001:52), consiste en la combinación de varios métodos de investigación para estudiar un mismo objeto. En el capítulo cuatro fueron ya presentados los diferentes métodos utilizados para la realización del mismo: observación participante, entrevistas en profundidad, entrevistas en grupo o grupos de discusión, relatos de vida y análisis de datos estadísticos y bibliográficos.

Una triangulación exitosa requiere, “un análisis cuidadoso de cada método, en relación a los otros métodos, y también respecto a las demandas del proceso de investigación” (Brewer y Hunter (1989), citado en Cea D’Ancona, 2001: 53-54).

“Al igual que un topógrafo localiza los puntos de un mapa realizando triangulaciones con las diversas miras de sus instrumentos, el etnógrafo

determina la exactitud de sus conclusiones efectuando triangulaciones con varias fuentes de datos” (Goetz y LeCompte, 1988: 36).

Se puede concluir, que gracias a la utilización de los dos tipos de triangulación en el análisis de los resultados de este estudio, podemos proceder a la validación de los mismos. El hecho de haber obtenido los mismos resultados a través de diferentes fuentes y métodos garantiza la fiabilidad y validez de los resultados obtenidos a lo largo del presente estudio.

“Por otra parte, al insistir permanentemente en la necesidad de triangulación, comprobación y contraste de las diferentes interpretaciones subjetivas con los mismos hechos registrados y con las interpretaciones de otros individuos y grupos internos y externos a los mismos acontecimientos, este modelo de investigación ofrece una base más rica y rigurosa para conferir validez interna a la propia investigación.” (Pérez Gómez, 1998: 47).

A lo largo de la fase de recogida de información y durante el proceso de análisis de la misma, se identificaron varios temas, que fueron clasificados en diferentes categorías. En el caso de estudio fueron identificadas tres categorías iniciales: a) El concepto de integración y las estrategias de atención a la diversidad, b) El acceso y la participación de los alumnos y, por último, c) Las relaciones entre los diferentes actores sociales. En lo que respecta a las subcategorías, durante el trabajo de campo y el período de análisis del material recogido, se pudo comprobar la existencia de una subcategoría que no había sido identificada al inicio. En un principio, no se había considerado ninguna diferencia dentro del grupo de empleados de la escuela (GGS y OGS); no obstante, durante el trabajo de campo y el análisis del material, la relación entre los empleados de la GGS y de la OGS se mostró como un aspecto importante a tener en cuenta. De esta manera, se añadió la subcategoría C.3 al esquema de inicial de categorías y subcategorías:

A. Concepto de integración y estrategias de atención a la diversidad	A.1. Diversidad del alumnado
	A.2. Buenas prácticas en atención a la diversidad
	A.3. Integración en el centro escolar
B. Acceso y participación de los alumnos	B.1. Acceso a la OGS
	B.2. Participación del alumnado en la GGS y en la OGS
C. Relaciones entre los diferentes actores sociales	C.1. Relación entre los alumnos
	C.2. Relación entre los alumnos y los profesores/cuidadores
	C.3. Relación entre los profesores, los cuidadores y demás personal de la GGS y OGS
	C.4. Relación entre los padres de alumnos y el entorno escolar

Tabla 19: Categorías analíticas

Este sistema de categorías ordena y refleja el contenido de la información recogida y nos permitirá “generar hipótesis, relacionando los conceptos que las categorías representan, las cuales integradas en un todo coherente constituyen una teoría” (Osses Bustingorry et al., 2006: 131). A continuación se analizarán detenidamente estas categorías y sus correspondientes subcategorías.

5.1. Concepto de integración y estrategias de atención a la diversidad del centro escolar

El personal de la escuela de Porz describe la misma como una “escuela para todos” y la consideran como un lugar “para la educación de todos los niños, con diferentes culturas y orígenes, diferentes talentos e intereses¹¹⁰”. Entre sus “objetivos y deseos” principales destaca el logro de “una convivencia social”, entendiéndose con esto, la convivencia de todos los niños, haciendo hincapié en la diversidad. Y esta es

¹¹⁰ Información tomada de la página web de la escuela, que no será anotada como fuente para garantizar el anonimato de los empleados de la misma.

precisamente una de las metas que se esperaban alcanzar a través de la implantación de la OGS.

En este sentido, la dirección de la escuela ha ido durante los últimos años programando una serie de “buenas prácticas”, actividades extracurriculares, que aspiran a mejorar la integración del alumnado de origen extranjero. Entre estas buenas prácticas se encuentra la OGS, además de algunos proyectos llevados a cabo en la GGS en horario de mañana.

5.1.1. La diversidad del alumnado

Antes de analizar el concepto de integración y las estrategias de atención a la diversidad de la escuela, hay que detenerse a reflexionar sobre el alumnado y la diversidad presente en el centro. Y esto es importante, especialmente, porque se han constatado dificultades a la hora de definir la categoría alumnos “de origen inmigrante”. Si bien la categoría oficial, utilizada por la administración es “personas de origen inmigrante”, tanto el personal de la GGS como el de la OGS utilizan el término “extranjeros”, el cual consideran como un sinónimo de “personas de origen inmigrante”. De este modo, el personal de la escuela considera a todos los alumnos de “origen inmigrante” como “extranjeros”, independientemente de su condición jurídica. El hecho de poseer o no la nacionalidad alemana o, en palabras del personal escolar, tener el “tener pasaporte alemán” (*deutsche Pass*), carece de importancia; no implicando esto “ser alemán”. Por ejemplo, una cuidadora de la OGS me contestó lo siguiente al preguntarle por la procedencia de un alumno: “él es turco, pero si lo que tú me preguntas es si tiene pasaporte alemán, eso no lo sé.” (Diario de campo, 30.01.2012).

La directora de la escuela primaria describe la situación en el centro de la siguiente manera:

“Tenemos quince religiones diferentes, ya las religiones cristianas son tan diferentes... después tenemos judíos, budistas, hindús, después están... los de Turquía, después los tunecinos que tienen profundas convicciones religiosas, (...) Después una religión africana. Ya son once las que puedo nombrar de carrerilla. Personas de origen extranjero... oficialmente no tenemos ningún extranjero o casi ninguno. Creo que tenemos cinco o seis extranjeros. (Entrevista Directora GGS, 15.08.2012).

A partir de la enumeración de las diferentes religiones presentes en la escuela, la directora pretendía mostrar la diversidad del alumnado. Diversidad que choca con la baja presencia de alumnado extranjero, la cual es mínima y se reduce a “cinco o seis” alumnos. No obstante, la directora advierte que estos datos son “los oficiales”, remitiendo así a la existencia de otra clasificación, “no oficial”, que aportaría datos diferentes.

En esta misma línea, una profesora de la escuela primaria llegó a comentarme que en su clase “solo tenía cinco alemanes” (Diario de campo, 26.09.2011). Sobra explicar que con “alemanes”, esta profesora se refería a alumnos de nacionalidad alemana y “sin origen inmigrante”. También el organizador de una de las actividades extracurriculares de la escuela de Porz, describió este barrio como “el extranjero” (Diario de campo, 27.02.2011), debido a la alta presencia de familias de origen inmigrante y su situación en la “orilla falsa” del río Rin.

Todo esto se refleja en las estrategias de comunicación del personal del centro, que utilizan habitualmente expresiones como “aquí en Alemania, nosotros...” al dirigirse a alumnos de origen extranjero, como muestra el siguiente ejemplo:

“(alumna) ve un dibujo de un pequeño molino de viento y me pregunta cómo se llama eso. Como yo no lo sé, le pregunto a (directora). (Directora) dice “*Windmühle*”, y después, mirando a (alumna) le empieza a explicar: “Aquí, en nuestro país todas las cosas con aspas que se mueven se llaman “*Mühle*” y de estos hay varios tipos, como este, que es un *Windmühle*”. (Directora) sin darse cuenta excluye a (alumna) de la sociedad alemana” (Diario de campo, 30.04.2012).

Este tipo de expresiones son utilizadas con asiduidad; otro ejemplo lo proporciona la directora de la OGS, quien usa habitualmente en sus explicaciones: “estamos en Alemania y en Alemania se hace así...”.

No obstante, no todos los alumnos de origen inmigrante son considerados como extranjeros. Parece haber algunas excepciones, como el caso de un alumno, que manifestó ser holandés; hijo de padre holandés y de madre alemana. En esta ocasión, las cuidadoras me dijeron “yo no creo que sea holandés” (Diario de campo, 21.05.2012), y lo consideraban como alemán.

Estas afirmaciones dejan entrever – como se ha dicho – que en la clasificación por parte del personal escolar del alumnado en extranjeros y alemanes – independiente de la nacionalidad de los mismos –, actúan otros factores. Además, se sospecha una diferenciación del alumnado por su país de origen – tratándose en la mayoría de los casos del país de origen de su padre / madre o de sus abuelos –, de manera que el alumno de origen holandés, o incluso una alumna de origen croata son considerados como “alemanes”. Esta alumna de origen croata tiene un aspecto físico similar al que se suele considerar como típico para la población alemana (rubia, ojos claros), y a la vista de su profesor:

“Hay niños, que solo hablan turco y tienen problemas para hablar y entender el idioma. Yo no diría que estos niños son alemanes, porque no se les puede comparar con los niños alemanes. A (alumna) no se le nota que sea croata (...)”. (Entrevista subdirector GGS, 10.05.2012).

Este fragmento de una entrevista con el subdirector de la escuela, nos presenta los dos factores que influyen a la hora de “convertir” un estudiante “extranjero” – de origen inmigrante – en “alemán”: El dominio del idioma alemán, unido a la presencia de ciertos rasgos físicos, característicos de la población de acogida. De este modo, algunos alumnos “de origen europeo” son vistos como (casi) “alemanes” y

considerados como “no problemáticos”.

Esto lo ilustra también el relato de la directora de la OGS sobre su visita a una escuela de jornada completa de otro barrio colonense:

“(…) es totalmente distinto. Al llegar allí vi que los alumnos eran todos rubios (...) y sus padres tienen estudios universitarios” (Diario de campo, 01.06.2012).

La directora de la OGS generaliza sobre su visita a otra escuela colonense – “todos los alumnos eran rubios” –, relacionando además los rasgos físicos correspondientes al “estereotipo” alemán con un cierto nivel educativo (padres con estudios universitarios).

Se percibe, sin embargo, una doble “moral” por parte del personal del centro; por una parte consideran irrelevante la condición jurídica del alumno, considerando al alumnado de origen inmigrante como “extranjeros” aun cuando estos sean poseedores de la nacionalidad alemana; pero, por otra, cuando son los alumnos los que se identifican a sí mismos con otra nacionalidad, surgen discursos como este:

„Niños que pertenecen ya a la tercera generación, que se describen como turcos o, bueno yo digo ese país pero podía ser otro, y que prácticamente tienen ya el pasaporte alemán, conocen el idioma alemán, conocen la cultura alemana, y realmente no dominan el idioma de su patria, o lo que ellos describen como patria, no se hacen a la idea de ser alemán y esto de alguna manera hace daño en un punto determinado. Yo no obligo a nadie a cambiar su vida, pero cuando él solo habla alemán, crece y hace todo aquí... entonces yo al menos no puedo comprender, porque es tan duro para él, decir esto [que es alemán].” (Entrevista Directora GGS, 15.08.2012).

Paradójicamente, mientras que el personal del centro espera que el alumno de origen inmigrante se presente como alemán, ellos mismo lo categorizan como extranjero. Pareciese que solo ellos están legitimados para “etiquetar” al alumno, mostrando su rechazo en aquellos casos en los que el alumno se presenta como extranjero.

Esta visión y clasificación del alumnado por parte del personal no se corresponde con la clasificación oficial del centro, que trabaja con el término “alumnos de origen inmigrante”; calculando el número de los mismos a través de dos variables, que son la nacionalidad del alumno y el idioma hablado en el hogar. En la fase de matriculación se recopila esta información sobre los escolares y a partir de estas dos variables, el centro realiza sus estadísticas sobre el porcentaje de alumnado de origen extranjero presente en sus aulas y las necesidades del mismo. En el caso de la escuela de Porz, se considera que el porcentaje de alumnado de origen extranjero se encuentra por encima de la media, siendo este uno de los factores que influyen en su consideración de “escuela foco”:

“La escuela foco se caracteriza por un porcentaje de inmigrantes, que tiene que ser mayor del 40%, en nuestra escuela es mayor del 70%. Se define por un determinado porcentaje y se parte en principio, no lo conozco exactamente... si el 15% o algo así de los padres tienen bajos recursos, es decir, los que no se pueden permitir determinadas cosas y en nuestra escuela es con un tercio también muy elevado. Y el tercer criterio... ¿cuál era?... creo que estos eran los dos criterios más importantes, los ingresos económicos bajos, remuneración, es decir, tenemos padres que no se pueden permitir ciertas cosas, porque o están en el paro, o son madres solteras o personas con bajos ingresos y por alguna razón reciben justamente ayuda social. Y por el otro lado, la gran cantidad de inmigrantes y tenemos especialmente en nuestra escuela un gran porcentaje de niños, que llegan aquí sin ningún conocimiento de alemán y que ni tan siquiera saben agarrar un lápiz.” (Entrevista Directora GGS, 15.08.2012).

El adjetivo de “foco” tiene una connotación negativa para la escuela, asociada a la presencia de numerosos problemas de convivencia:

“Bueno, hay que admitir que, naturalmente no utilizamos esto [escuela foco] para hacer publicidad. Porque es así, que naturalmente los padres relacionan con escuela foco algo muy negativo y piensan que hay mucha agresión presente, mal lenguaje entre comillas, ¿sí? Ya sea un vocabulario negativo o que no pueden, que no se saben expresar. Por esto se entiende que no se utiliza para hacer publicidad. Pero una escuela foco en Renania del Norte-Westfalia es equipada de manera diferente que una escuela normal; porque nosotros recibimos horas extra especialmente para poder

ofrecer promoción del idioma. Es decir, yo recibo un cierto número de horas, que puedo ofrecer de manera extra para la promoción del idioma, que tengo que ofrecer para la inmigración y demostrar esto en el horario escolar.” (Entrevista Directora GGS, 15.08.2012).

5.1.2. Las buenas prácticas en atención a la diversidad

Vamos a detenernos ahora en el desarrollo del currículo extraescolar, la estrategia principal – según el centro – para la atención a la diversidad. El currículo extraescolar es responsabilidad de la dirección de la GGS. La dirección de la escuela primaria decide tanto las actividades extracurriculares que se llevan a cabo en horario de mañana, como las actividades – por ejemplo, grupos de trabajo, etc. – que se ofrecen en el marco de la OGS. Si bien en la práctica esto se mantiene en lo que se refiere a actividades en horario de mañana (GGS); no se puede afirmar lo mismo para la oferta de actividades en la OGS. Argumentado razones de tiempo y de confianza – por el buen trabajo realizado –, la dirección de la GGS confiesa su falta de involucración en la elaboración del programa de actividades de la OGS.

„En realidad yo podría influenciarlo, de hecho es la escuela la que decide, la escuela como organismo, ¿sí? Y la representante más alta de la misma soy yo naturalmente y tengo mucho contacto con la escuela de jornada completa. He dicho que es importante que la directora de la OGS también como directora realice un seguimiento de determinadas actividades. Cuando dice que nosotros hemos establecido aquí contactos con esta y esta otra persona y que ellos ofrecen grupos de trabajo chulos... y si yo me ocupo de esto, de cómo funciona y tengo que consultar a los padres... entonces me parece suficiente que esto se decida a través de la OGS, qué niños van a asistir a qué grupos de trabajo. Hay a veces cosas, condiciones relevantes, donde tengo que actuar un poco. Por ejemplo, si quiero ofrecer un grupo de trabajo de “Madera” y no tengo ningún aula para ello en la que se pueda impartir conforme a los reglamentos, entonces tengo que prohibir un grupo de trabajo así. O, de otro modo, puedo decir aquí nos falta todavía algo, esta oferta es muy reducida, ¿a quién podríamos implicar?, se puede mirar cómo se puede ampliar y quien se une. Por lo demás, me esfuerzo también siempre por conocer a los monitores de los grupos y, como mínimo una vez o dos veces tomar contacto con ellos; y también mirar si funciona. Estoy siempre muy interesada en mirar, cómo se desarrolla, qué es lo que ofrecemos realmente, cómo es el concepto pedagógico, porque esto es

importante para la escuela y la escuela tiene que saber. No llega si esto es solo OGS, entonces no funcionaría el engranaje.” (Entrevista Directora GGS, 15.08.2012).

A pesar de las afirmaciones de la directora de la GGS, su papel en lo que concierne la OGS es realmente mínimo y su contacto con los monitores de los grupos de trabajo prácticamente inexistente.

El programa de actividades de la GGS es en la práctica el resultado de las decisiones de la organización colaboradora y de la directora de la OGS. Si bien esta afirmación es parcialmente correcta, la práctica nos muestra algo diferente. El equipo de la organización colaboradora para Colonia desarrolla una serie de actividades, con objetivos claros y bien definidos, que después serán implementadas en las escuelas bajo su responsabilidad. En la escuela de Porz se trata de las actividades: Kinder (Blick)punkt, Proyecto Familias y Vecindario (FuN), “Sueños colonenses”, “Héroes” y la contratación para la escuela de una trabajadora social. A estas actividades pertenecería también el grupo de trabajo “Lectura” y las clases de apoyo, ambos impartidos por profesores de la escuela primaria. No obstante, en lo que se refiere al resto de actividades, que van desde la oferta de grupos de trabajo hasta la “presentación o excursiones”, estas son fijadas por la directora de la OGS.

Hay sin embargo otros actores que juegan un papel fundamental a la hora de decidir qué actividades formarán parte de la oferta de la OGS; y estos son precisamente los propios alumnos. Una actividad solo se desarrollará si hay una demanda por parte de los alumnos; en caso contrario, tendrá que ser cancelada. Por este motivo, se considera que el papel de los alumnos en la oferta de la OGS es esencial. Un ejemplo de esto lo encontramos en las clases de informática, que ya no se ofrecen en la actualidad. Una cuidadora afirma que al principio muchos alumnos se habían apuntado para el grupo de trabajo de informática; ya que identificaban los

ordenadores con juegos. Sin embargo, una vez comenzadas las clases y al darse cuenta de que en estas no se trataba de jugar, muchos alumnos quisieron dejar el grupo – lo que no era posible, ya que el semestre había comenzado – y esto llevó a que en el siguiente semestre – así como en otros semestres en los que se intentó volver a ofrecer este grupo de trabajo – no hubieran suficientes inscripciones como para ofrecerlo, así que tuvo que ser definitivamente cancelado. La directora de la OGS describe el proceso de planificación de la oferta de grupos de trabajo de la siguiente manera:

“Las actividades se hacen porque alguien conoce a alguien o alguien viene aquí y nos ofrece algo (como Yoga). Algunas actividades necesitan algo de tiempo para establecerse. Si a los niños no les apetece participar en ese grupo se mira medio año o un año y se decide si se va a seguir haciendo. Si una actividad no funciona, se hace otra cosa. Para algunas actividades tienen que reservar pista en el polideportivo. Monociclo tienen que mirar si se va a seguir ofertando. Los niños son los que deciden en qué grupo de trabajo quieren participar.

Hay algunos grupos de trabajo que ya no se hacen, como informática, fotografía y arte. También se ha cancelado el grupo de trabajo “*Feldenkreis*”, porque no logró atraer a los niños. En este caso influyó también que la profesora tuviese 60 años y que no se apuntaran al curso los niños que hubieran debido participar, por eso no funcionó.” (Entrevista directora OGS, 01.03.2012).

Se pudo constatar al mismo tiempo que la oferta de actividades en el marco de la OGS se realiza de forma pasiva, en orden a rellenar las horas que los alumnos tienen que permanecer en el recinto escolar. Nos referimos aquí, a que en la gran mayoría de los casos, son los monitores de actividades quienes se dirigen a la directora de la OGS para ofrecer sus servicios. En otros casos, estos monitores son conocidos o amigos, bien de la directora, de los cuidadores o de los responsables de la organización colaboradora; y es esta relación la que les impulsa a venir a la OGS y comenzar a trabajar como monitores de un grupo de trabajo. Como ejemplo me gustaría citar a la monitora del grupo de trabajo “monociclo”, una joven que ese

mismo año estaba cursando el último año de bachillerato. Esta monitora había participado una vez en un curso de monociclo y, como su madre trabaja en la organización colaboradora, la animó a hacerse monitora de un curso, algo que nunca había hecho con anterioridad.

Hay además algunas actividades o proyectos que son llevados a cabo por los cuidadores de la OGS, siendo cada uno responsable de su respectivo grupo de alumnos. Se trata aquí de la “presentación” y de la conferencia de los niños. Quería comentar brevemente la “presentación” realizada en curso 2012, que tenía como tema las diferentes religiones del mundo. Con la “presentación” los cuidadores quieren llamar la atención de los alumnos sobre aspectos culturales o medioambientales (en años anteriores, se trabajaron los temas “basura” y “juegos del mundo”). En el marco de esta actividad, se realizaron excursiones – en las que pude participar – a una mezquita, un centro hindú y una iglesia. Si bien el objetivo de la actividad era dar a conocer a los niños otras culturas y fomentar el respeto por las mismas, esto se quedó en una mera anécdota, basada en estereotipos y sin profundizar suficientemente en el tema.

Finalmente, hay un aspecto a comentar que consiste en la falta de conocimiento por parte del personal de la escuela de las actividades que en la misma se llevan a cabo. En el caso de la OGS esto deriva en un asesoramiento del alumnado poco efectivo, cuando se trata de elegir el grupo de actividades al que se va a asistir durante el semestre escolar. Si bien la totalidad del personal de la OGS conoce el nombre de los distintos grupos de trabajo, desconocen sin embargo los objetivos de los mismos y las tareas que en ellos se llevan a cabo. Voy a citar brevemente dos ejemplos, de los muchos que se registraron durante mi estancia en el campo:

“Antes de ir al AG [*Arbeitsgruppe*, grupo de trabajo] de *English Theater* le pregunto a (cuidadora) donde es, no lo sabía. Ella le preguntó a (cuidadora) que tampoco lo sabía y a todos los niños, que estaban todavía haciendo

los deberes y nadie lo sabía. Al final dijo (niño): “¡ah! Yo lo sé, es en la biblioteca” (Diario de campo, 03.07.2012).

El grupo de trabajo de “Teatro en inglés” es una de las actividades para promover las capacidades de aprendizaje y, como su nombre indica, es una actividad cultural (teatro) en una lengua extranjera (inglés). Tras encontrar el aula, fijé una cita para una entrevista con la monitora del grupo, que me habló del mismo:

“Al principio el grupo iba a ser de teatro en inglés, está así programado, pero tomé la decisión de no hacer un grupo de trabajo de teatro en inglés, porque yo tenía ninguna experiencia con teatro... y menos en inglés... Por eso no me encontraba segura.” (Entrevista monitora ET, 04.07.2012).

Cabe destacar que la totalidad del personal de la OGS y de la GGS creía que en este grupo se daban clases de teatro en inglés y que no se trataba de una clase de lengua inglesa sin más, como era en realidad el caso.

En otra ocasión, un cuidador describía así los grupos de trabajo artísticos:

“En el grupo de trabajo Héroes se hacen dibujos según la música [que se escucha] y después hay el grupo de trabajo Arte donde simplemente se dibuja” (Entrevista cuidador OGS P, 25.06.2012).

En realidad, en el grupo de trabajo Héroes no se escucha ningún tipo de música; sino que consiste en que la monitora lee un libro en voz alta y los alumnos realizan dibujos sobre la historia que están escuchando. En el grupo de trabajo Arte, los alumnos aprenden diferentes tipos de impresión y técnicas de dibujo.

Lo mismo ocurre con las actividades extracurriculares llevadas a cabo por la GGS; como por ejemplo, los cursos de lengua materna:

“Durante un descanso escuché por casualidad como (directora OGS) le pedía a (cuidadora grupo Cielo) que le hiciese una lista sobre qué niños participaban (y qué días) en los cursos de idiomas para hablantes maternos. Así que aprovecho la ocasión y le pido si me puede dar a mí también esa información (...). Cuando me da la lista le pregunto si los niños

alemanes también tienen la posibilidad de participar en estos cursos. (Cuidadora grupo Cielo) duda y me dice que no lo sabe... que seguramente no, ya que estos cursos están pensados para hablantes maternos y si va alguien que no sabe el idioma, no podrían seguir practicando." (Diario de campo, 14.11.2011).

O los cursos de apoyo:

"La cuidadora del grupo de enfrente viene a preguntar a (cuidadora grupo Cielo) "¿qué significa clases de apoyo?" ¿Ayuda con los deberes o potenciación de talentos?"." (Diario de campo, 05.03.2012).

5.1.3. La integración en el centro escolar

La integración, tanto en la GGS como en la OGS, se mide a partir de la permanencia en el recinto escolar. El personal del centro define la labor integradora del mismo y su éxito en función de la permanencia del alumnado en el mismo, el máximo tiempo posible. Al permanecer en la escuela, el alumno está obligado a hablar alemán y esto es, para la escuela el principal factor para favorecer la integración:

"(...) sencillamente porque aquí hablan más tiempo alemán que en su casa" (Entrevista cuidadora OGS G, 23.01.2012).

„Yo veo aquí alumnos muy muy bien integrados, esto es así en todo caso, ellos saben muy bien alemán. Bueno, lo que yo he visto en el cuarto curso, allí había un par que casi no se les nota nada en el idioma, en la mayoría de los casos van a un *Gymnasium*, esto significa, que están integrados perfectamente y se han adaptado al rendimiento escolar exigido." (Entrevista cuidador OGS P, 25.06.2012).

Comprobamos que el concepto de integración sigue fuertemente unido al idioma; hasta el punto que varios profesores y cuidadores muestran su desacuerdo con que las familias en sus casas hablen con los niños un idioma distinto del alemán.

“Pero hay otros niños que llegaron sin conocimientos de alemán y en más o menos un semestre dominan relativamente el idioma. Incluso si lo han aprendido con la televisión o así, (...) pero hablan de manera fluida. Tiene que ser hablado [el idioma alemán] en casa, pero finalmente no puedes obligar a nadie a hacer esto. Estos son después los casos “desastre” que terminan en la *Hauptschule* o en la *Gesamtschule*.” (Entrevista cuidador OGS L, 14.05.2012).

Este cuidador relaciona el hecho de hablar o no alemán en casa con un determinado itinerario educativo: Los “alumnos desastre”, aquellos que no hablan alemán en el hogar, terminan siendo enviados a los tipos de escuela que no dan acceso a estudios universitarios. Otros empleados de la escuela sostienen que los padres no les hacen “ningún favor” a los alumnos hablándoles en su lengua materna, en lugar de hacerlo en alemán.

La importancia del conocimiento del idioma alemán es destacada también por la directora de la GGS:

“Tengo mucha comprensión por la gente que proceden de otra cultura y hablan otro idioma, que tienen dificultades para encontrar su lugar...y que además es muy importante para ellos encontrar un hogar en su idioma y su religión... Pero en todo caso la lengua vehicular es el alemán... Yo no puedo, tengo aquí cuarenta países de origen, no puedo preparar una carta en todos los idiomas. Y después viene un grupo, el más representativo aquí que es el turco o el ruso, y quieren esto en su idioma, pero ¿con qué derecho? ¿Qué derecho tienen a pedir que esta carta sea solo escrita en ese idioma?” (Entrevista Directora GGS, 15.08.2012).

Si se tiene en cuenta el desconocimiento del idioma alemán por parte de los padres de algunos alumnos, esta negativa a elaborar documentos informativos en otros idiomas podría dificultar la comunicación efectiva con las familias. Este aspecto, será revisado detenidamente en el apartado dedicado a la relación entre los padres de alumnos y el entorno escolar.

Al mismo tiempo, se infravalora las lenguas maternas de los alumnos:

“(Directora OGS) le manda al alumno repetir la frase correctamente y sin fallos. Le dice: “Estamos en Alemania. En Alemania se pronuncian las frases enteras al hablar.” (Diario de campo, 14.02.2012).

Con esta afirmación parece infravalorar el idioma del alumno; “en Alemania se pronuncian frases enteras”, remite a una lengua con una estructura y gramática, de la que se desprende que, según el parecer de esta persona, carece el idioma materno del alumno.

El segundo aspecto destacado por el personal, en cuanto a integración se refiere, es el trabajo en equipo:

“Aquí (profesora de música) y (profesora de música) repiten siempre que hay que tocar juntos, estar atentos a lo que ellas dirigen. Es un trabajo en equipo, tienen que tocar al mismo tiempo, al mismo ritmo, para que suene bien. Esto ayuda a trabajar en equipo, a ser consciente de que hay que estar también pendiente de los demás. ¡Si no trabajan juntos, no funciona!” (Diario de campo, 23.01.2012).

Los profesores de la escuela primaria citan otros aspectos que consideran relevantes a la hora de promover la integración del alumnado extranjero. Por ejemplo, la directora de la GGS considera importante el proyecto de música “*Klassenstreicher*”, ya que a través de la música los niños aprendían a diferenciar diferentes tonos, lo cual es importante para el aprendizaje del idioma. Este argumento viene a remarcar de nuevo la importancia dada al idioma en el proceso de integración.

Hay profesores que valoran la diversidad de sus aulas y llevan a cabo tareas o pequeños proyectos, como una profesora de la GGS, que en una jornada en la biblioteca de la escuela, me comentaba:

“Aquí tenemos libros en dos idiomas (alemán – ruso, alemán – turco), pero no los lee nadie, no los tomaba nadie prestados. Ella cree que es porque los niños en la escuela piensan que deben ocuparse solo del alemán. (Profesora) elige una palabra al mes (por ejemplo “mamá”) y sus alumnos

buscan cómo se dice en otros idiomas, para después escribirlo en una cartulina y comentarlo. Y así al final se interesan por los libros en los dos idiomas. Un niño está contento con un libro alemán – turco.” (Diario de campo, 26.09.2011).

Este fragmento revela además la identificación por parte de los alumnos de la escuela como un lugar en donde solo se puede hablar alemán. Esto se muestra también en la OGS, donde está “oficialmente” prohibido hablar en cualquier otro idioma que no sea el alemán. De hecho, yo fui incluso reprendida por una cuidadora y por alumnos, por hablar en español con una niña.

Además del idioma, varias cuidadoras de la OGS sostienen que los alumnos aprenden “modales” y reglas, que son importantes para alcanzar la integración. Una cuidadora considera que la OGS ayuda a la integración del alumnado de origen inmigrante a través de las siguientes actividades:

“Entonces, primero las actividades de promoción naturalmente, es decir, en cualquier caso las clases de apoyo con los profesores. Después el grupo de trabajo “Héroes”, que cuenta como promoción del idioma porque allí se lee en voz alta y eso. Bueno, yo creo que todas ayudan a integrar, es decir, todas las que tengan que ver con reglas, ayudan sencillamente a la integración (...). Entonces integración es solamente que se respeten ciertas reglas y que se aprenda cómo se respetan... yo creo que cada cosa tiene un constructo, pero ahora de los grupos de trabajo más bien aquellos que promueven el idioma, las cosas, el idioma, calcular, cosas así, porque facilitan el comienzo de la rutina escolar.” (Entrevista cuidadora OGS M, 26.03.2012)

5.2. Acceso y participación de los alumnos

5.2.1. El acceso a la OGS

Teniendo en cuenta que la matriculación y asistencia a la escuela primaria (GGS) es de carácter obligatorio, vamos a centrarnos en el análisis del acceso del alumnado a la OGS. Este es un aspecto relevante, debido a que, si bien la inscripción en la misma es de carácter voluntario, su asistencia está relacionada con la mejora de la

integración del alumnado de origen extranjero.

La OGS tiene un número de plazas limitadas, que son asignadas según diferentes criterios, atendiendo a un baremo predeterminado. Los dos aspectos más importantes para la asignación de una plaza en la OGS son, por una parte, que los padres del alumno sean laboralmente activos y, por otra, que el alumno pertenezca a una familia monoparental (Börner et al., 2011). Si bien uno de los objetivos que se marcaba la OGS era la mejora de la integración de los alumnos procedentes de familias de origen inmigrante; en la práctica, los procesos de selección para la adjudicación de plazas en la misma dan prioridad a otros aspectos, que podrían relegar a este grupo a una lista de espera.

Por otra parte, la asistencia a la OGS se asocia en ocasiones a una determinada situación económica, poco favorable. Las personas con bajos ingresos económicos, pueden solicitar al ayuntamiento de Colonia la expedición del “*Köln Pass*”, documento que permite obtener reducciones en numerosos servicios, entre los cuales se encuentra la OGS. Dado que la OGS es gratuita para los alumnos de familias que puedan acreditar la posesión de un “*Köln Pass*”, algunos padres e incluso alumnos, relacionan la asistencia a la OGS con la pertenencia a un determinado grupo social y la posesión de este documento¹¹¹. En este sentido, una alumna de la GGS, no matriculada en la OGS, me explicaba así las razones de su no inscripción en la misma:

“Le pregunto a (alumna) si no se queda en la OGS y por qué. Me dice:

- Es que yo no tengo un *Köln Pass*
- ¡Ah! ¿Y entonces no puedes?
- No.” (Diario de campo, 04.06.2012).

¹¹¹ La subdirectora de la OGS me explica lo siguiente: “Los padres tienen que pagar al Ayuntamiento de Colonia una suma de dinero en relación a sus ingresos. También tienen que pagar a la organización colaboradora 50€ para la comida. Si tienen el *Köln Pass* no tienen que pagar nada al ayuntamiento y a la organización colaboradora solo 20€. (Subdirectora) sonríe, “imagínate por 20€ al mes tienes a tu hijo en la escuela, con grupos de trabajo, comida, etc.” (Diario de campo, 04.06.2012).

Esta falta de información, detectada no solo en los alumnos, sino también en los padres, puede tener como consecuencia la no matriculación de alumnos en la OGS. El personal administrativo y directivo confirmó que durante la fase de matriculación no tiene lugar ningún tipo de asesoramiento de los padres en lo que respecta la OGS. La secretaria del centro pregunta a los padres si quieren que su hijo se quede en la escuela por la tarde y, en caso de una respuesta afirmativa, les entrega el formulario de inscripción que deben rellenar. Esta pregunta se centra en la permanencia o no del alumno en el recinto escolar en horario de tarde, sin hacer referencia a las actividades de promoción o de ocio que tienen lugar en la misma; o dicho de otro modo, sin hacer referencia a sus objetivos integradores. Esta pregunta por parte de la administración del centro parece indicar que la OGS tiene como objetivo la permanencia, y no la promoción.

La directora de la OGS explica, a su vez, de la siguiente manera, la decisión de los padres de no inscribir a su hijo en la misma:

“Ahora están inscritos en la OGS 150 niños de los 285 que acuden a la escuela, con tendencia a aumentar. En otras escuelas casi todos los niños están inscritos en la OGS. Algunos padres no quieren que sus hijos se queden por la tarde en la escuela. En el caso de los turcos, la madre está en casa y se siente mal si no se ocupa de su hijo. La cultura de los padres juega un papel decisivo. Tengo una teoría: algunos niños son tan buenos que sus padres no los quieren enviar a la escuela. Ellos piensan “es tan bonito cuando sus hijos están en casa”. Pude observar dos casos; uno de ellos la madre del niño/a era alcohólica y se encontraba mejor cuando su hijo/a estaba en casa. El otro caso fue el de una mujer turca que apuntó a su hijo en la OGS. Después fue presionada por su familia para que sacara al niño de la OGS porque cuidar al niño por la tarde era su tarea.” (Entrevista directora OGS, 14.10.2011).

En lo que respecta a la motivación de los padres para inscribir a sus hijos en la OGS, la directora de la OGS afirma que los padres inscriben a sus hijos en la OGS “para que no les toquen las pelotas en casa” (Diario de campo, 21.11.2011). En otra

ocasión, cuando le muestro un cuestionario que había elaborado yo y quería entregar a los padres de alumnos, comenta:

“Para esta pregunta [¿Por qué razón ha inscrito a su hijo en la OGS?] hay tres posibilidades: “el niño me toca los cojones”... Ante mi cara de sorpresa, lo repite: “el niño le toca los cojones a los padres y ellos no quieren ser molestados y quieren estar tranquilos... Ellos [los padres] trabajan y quizás quieren que el niño reciba más ayuda. Esto es todo. Solo tres posibilidades”.” (Diario de campo, 18.06.2012).

La directora restringe los factores de inscripción a tres posibilidades: los padres quieren tranquilidad, los padres trabajan y los padres quieren que sus hijos reciban más ayuda. Sin embargo, si bien se pudo constatar que los padres se basaban en estos dos últimos factores (trabajo de los padres y promoción del alumno) para inscribir a sus hijos; fueron nombrados también otros factores: Por ejemplo, en el caso de varios alumnos que tenían hermanos pequeños, se realizó la inscripción para que el alumno pudiese trabajar y realizar sus deberes en un ambiente tranquilo; ya que su hermano pequeño muchas veces no le permitía trabajar de manera concentrada. En numerosas ocasiones, los padres manifestaron que fue su propio hijo el que les pidió que lo inscribiesen en la OGS, dado que sus amigos también estaban inscritos.

Como se puede ver, hay diversos factores que se entremezclan a la hora de matricular a un alumno en la OGS; muchos de los cuales no son considerados por el personal de la escuela. Dado que la inscripción es de carácter voluntario, la motivación de los padres para matricular a sus hijos en la OGS, podría dar indicios a la misma sobre aspectos que pueden ser mejorados y adaptar su oferta a las necesidades de los mismos.

5.2.2. La participación del alumnado en la GGS y en la OGS

Se ha podido constatar tanto en la GGS como en la OGS una segregación del alumnado debido a su rendimiento, si bien esto tiene lugar puntualmente. En el caso de la GGS, el docente se apoya en la presencia de personal adicional para separar a determinados alumnos que no son capaces de seguir el desarrollo normal de la clase, quienes son enviados al aula adyacente. En muchas ocasiones fue utilizada mi presencia para realizar esta segregación; de manera que me vi obligada a abandonar el aula principal y acudir con hasta cinco alumnos al aula adyacente, para trabajar allí con ellos. En la mayoría de las ocasiones, los alumnos enviados al aula adyacente son de origen inmigrante, especialmente de etnia gitana.

La OGS, a su vez, realiza una selección y segregación en lo que afecta a cuatro grupos de trabajo, que son obligatorios para ciertos alumnos. Esto afecta a los grupos de trabajo clasificados como “grupos de trabajo de promoción¹¹²”, destinados a promover el desarrollo del alumno, que son los siguientes: Curso de apoyo, Héroes, Lectura y Teatro en inglés. Dependiendo del grupo de trabajo, la decisión sobre la asistencia de un determinado alumno a uno de estos grupos es tomada por el personal de la OGS o de la GGS. De esta manera, la asistencia del niño a las clases de apoyo es determinada por el profesor de la escuela primaria, que será además, quien lleve a cabo esta actividad. En lo que respecta a los tres grupos restantes – Héroes, Lectura y Teatro en inglés – el poder decisorio recae en el personal de la OGS.

La obligatoriedad de estos grupos para algunos alumnos, influye ocasionalmente en su participación. Por ejemplo, tenemos el caso de un alumno que debía participar en las clases de apoyo, las cuales tenían lugar inmediatamente después de la hora de “ayuda con los deberes”. Este niño casi nunca terminaba sus deberes en la hora

¹¹² Pese a que estas cuatro actividades son denominadas “grupos de trabajo de promoción” por parte del personal de la OGS, existe una diferencia entre las mismas. Las actividades Héroes, Lectura y Curso de apoyo son actividades compensatorias, destinadas a aquellos alumnos que tienen problemas de aprendizaje o de comportamiento. El grupo de trabajo Teatro en inglés está ideado para alumnos “exitosos”, con buenos resultados escolares.

prevista para ello, ya que en la misma se dedicaba a hablar con sus compañeros y a perder el tiempo. Un día me confesó que se comportaba así, porque de todas maneras tenía que permanecer después en el aula para las clases de apoyo, mientras que los demás niños podían salir a jugar al patio de recreo. Se debe mencionar que durante las clases de apoyo, los alumnos que no hayan sido capaces de terminar sus deberes en la hora anterior, pueden seguir trabajando en ello. Así que, como no podía de ninguna manera salir al patio, aprovechaba que durante la “ayuda a los deberes” todos sus compañeros se encontraban en el aula, para hablar con ellos; ya que en la siguiente hora – la clase de apoyo – tendría tiempo para realizar los deberes – y estaría en un grupo reducido, donde no le resulta tan fácil hablar con otros compañeros –. La posibilidad de realizar los deberes más tarde, era precisamente lo que provocaba un comportamiento “incorrecto” a los ojos de la cuidadora responsable de la supervisión de la ayuda a los deberes; comportamiento que se repitió continuamente a lo largo del curso escolar.

“(Alumno) está sentado solo enfrente del encerado, no hace absolutamente nada. Con (profesora) tampoco. Me sorprende que lo dejen así y no le insistan demasiado. Él ya está en una lista con nombres de los niños que no han hecho los deberes la última vez. Veo que en su agenda escolar en la parte de esta semana, (cuidadora) ha escrito en la parte de comentarios: “No ha hecho los deberes; aunque apuntó por escrito lo que había que hacer, no sabía lo que había que hacer”. También hay una nota de (profesora) diciendo lo mismo, que no trabaja ni hace los deberes.” (Diario de campo, 28.11.2011).

En este caso, la participación del alumno en una actividad tiene precisamente la consecuencia opuesta al objetivo perseguido por la misma: Si bien lo que se pretende es apoyar y promover al alumno, lo que sucede realmente es una desmotivación del mismo, que desemboca en un comportamiento inadecuado y, en ocasiones, incluso molesto para el resto del grupo (falta de concentración de otros alumnos al hacer los deberes, porque este niño los interrumpe para hablar o jugar con ellos).

En lo que respecta a las demás actividades de la OGS, la decisión de participar o no en las mismas es tomada directamente por el alumno. El alumno está obligado a participar al menos en un grupo de trabajo, siendo la participación en dos grupos el caso ideal. Los alumnos basan su elección de un determinado grupo de trabajo por alguno de los siguientes motivos: a) Sus amigos asisten a ese grupo de trabajo; b) por diversión; c) por obligación de apuntarse a un grupo de trabajo o d) por descarte, es decir, no quedaban plazas libres en otro grupo de trabajo o el alumno ya había participado en ese curso.

Esto muestra un patrón de conducta diferente del alumno en la OGS en relación con la GGS, siendo el poder decisorio del alumno en la OGS mayor respecto a la escuela primaria. El alumno tiene en la OGS la posibilidad de determinar su participación en ciertas actividades; aspecto inimaginable en el horario de mañana, caracterizado por actividades de asistencia obligatoria. Si bien, en ambos centros – GGS y OGS – se busca que los alumnos asuman responsabilidades. En el horario de mañana esto se traduce, por ejemplo, en ser responsable – semanal – del reparto de la leche durante el desayuno y; por ejemplo, en la OGS de ir a buscar la fruta para la merienda. Sin embargo, en la GGS no se realiza ningún seguimiento de esto; mientras que en la OGS se comprueba cada viernes si el alumno ha cumplido con su deber (y en caso afirmativo, se le da un pequeño premio).

No obstante, para que las actividades llevadas a cabo puedan cumplir su objetivo integrador, tienen que contar naturalmente con el “público” adecuado. ¿Cómo puede una actividad ayudar a mejorar la integración del alumnado de origen extranjero si este no forma parte de la misma? La obligatoriedad de ciertas actividades de la OGS – para ciertos alumnos – parece indicar su mayor importancia respecto a las actividades restantes; por lo que se podría deducir, que se prevé que la integración se realice a través de estas actividades de tipo compensatorio y de promoción, siendo las demás actividades de ocio. Esta visión fue descrita por los cuidadores de la OGS.

5.3. Relaciones entre los diferentes actores sociales

5.3.1. Relación entre los alumnos

El personal del centro escolar sostiene que los alumnos se “etiquetan” mutuamente.

La etiqueta adjudicada a un alumno depende de su lengua materna – el idioma hablado en el hogar –, que para los niños es sinónimo de nacionalidad.

“(Cuidadora) me habla de (alumna) y como no sabe qué nacionalidad tiene, le pregunta a ella directamente. Ella no entiende la pregunta, así que (cuidadora) la reformula y dice: “¿qué idioma hablas en casa?” y (alumna) contesta inmediatamente” (Diario de campo, 12.12.2011).

Se percibe una tendencia por parte de los alumnos de elegir como compañeros de juego a niños de su misma “nacionalidad”; pese a la prohibición de hablar entre ellos en su lengua materna. Al mismo tiempo que se observa el uso de estereotipos:

“(Alumna) ha recibido una carta de su antigua escuela. Todos los niños han escrito algo para ella [...]. (Alumna) quiere que la ayude a leer. [...] Hay una carta muy mal escrita y (alumna) me comenta: es que esta niña es gitana y no sabe escribir. Más adelante, con una segunda carta, vuelve el comentario: “ella también es gitana y no puede escribir bien””. (Diario de campo, 21.11.2011).

Esta alumna explicaba las dificultades para escribir de estas dos antiguas compañeras debido a su origen étnico. De esta manera, ciertos comportamientos son relacionados con determinados grupos:

“[Una alumna me comenta] “Él es gitano. (Alumna 2), (alumna 3), (alumno 4), (alumno 5) y (alumno 6) son gitanos”. Yo le replico que (alumno 6) es turco y ella me dice “pues se comporta como un gitano”. Le digo que qué más da que sean gitanos o no, y me dice que ella “no quiere tener nada que ver con gitanos”.” (Diario de campo, 14.05.2012).

El término utilizado por los niños en estos ejemplos para hablar de sus compañeros de etnia gitana es “*Zigeuner*”. Esta palabra tiene una connotación negativa en alemán; según el diccionario Duden:

“La denominación *Zigeuner*, *Zigeunerin* es rechazada por el Consejo Central de Sintis y Romaníes por discriminadora. El grupo étnico es así denominado en su totalidad como sinti y romaní.” (*Zigeuner*, s.f.).

El término políticamente correcto que se suele utilizar en Alemania es “Roma” (romaní). A pesar del sentido peyorativo del término “*Zigeuner*” este es el usado por los alumnos y el personal de la OGS. Al comienzo de mi estancia en la escuela yo desconocía la traducción de “gitano” en alemán; así que, cuando escuché a los alumnos y al personal de la OGS hablar de “*Zigeuner*” no fui consciente de la connotación negativa de esta palabra, la cual adopté para referirme a este grupo étnico. Durante meses utilicé la palabra “*Zigeuner*” al hablar tanto con alumnos, como con el personal de la GGS y de la OGS, sin que nadie me advirtiese de la inadecuación del término. No fue hasta el mes de abril, durante una entrevista con la trabajadora social, que fui consciente de “mis palabras”. La trabajadora social me explicó, con cara de susto tras oírme pronunciar la palabra “*Zigeuner*”, que este es un término que no se debe utilizar, por su connotación despectiva, y en su lugar debo decir “*Roma*”. Sobra explicar mi incredulidad, tras tantos meses en la escuela usando esta palabra.

El alumnado utiliza un lenguaje discriminatorio, que no es corregido por el personal de la escuela. Es más, el personal de la OGS usa asimismo este término, asociándolo incluso con analfabetismo y ciertas profesiones (chatarros). También los alumnos tienen prejuicios en lo que respecta a este grupo:

“(…) (Alumna 1) discute con ella, le dice “tú eres gitana” y (alumna 2) también es gitana, por eso siempre estáis del mismo lado. Más tarde le

pregunto a (alumna 1) porque llamó a (alumna 3) y (alumna 2) gitanas y me dice que por que lo son. Le digo que eso no tiene que ver, que no hay ninguna diferencia y me dice que sí, que sí que hay diferencia y me dice riéndose de broma, ya lo verás cuando te hagas mayor.” (Diario de campo, 06.05.2012).

Esto tiene como resultado, que los alumnos de etnia gitana intenten esconder sus orígenes; como muestra el siguiente ejemplo, en el que una alumna canta una canción con una niña pequeña, que ha venido con su madre a recogerla al final de la jornada:

“Como no entiendo la canción les pregunto qué idioma es, (alumna) ríe avergonzada y no me quiere contestar. Al final me dice “nuestro idioma”, pero no quiere decir de qué idioma se trata. La niña pequeña me dice “sinti”.” (Diario de campo, 05.07.2012).

Si bien el personal del centro afirma que en el mismo no se dan confrontaciones ni otros tipos de problemas entre los alumnos por motivos de tipo cultural, ya que “todos tienen algo”, se ha constatado que puntualmente se producen discusiones y rechazo por temas de esta índole. Se registraron también discusiones y pelea por motivos religiosos, culturales o físicos. A continuación se citan varios ejemplos:

“Le pregunto a (alumna 1) en qué grupos de trabajo está apuntada, y me dice: Baile, Artes marciales y Lectura. Pero dice que a Artes marciales no va a volver y me dice al oído “porque los niños se ríen de mí”. Le pregunto si este grupo de trabajo le gusta y si se divierte allí y me dice que sí; así que le digo que ignore a los niños. Cuando dice en alto que los niños se ríen de ella, (alumna 2) que también está allí, le pregunta: “¿se ríen de ti porque estás gorda?”. (Alumna) contesta que sí, pero que no solo por eso. Y (alumna 2) le dice “es que si que estás un poco gorda”.” (Diario de campo, 27.02.2015).

“... si, siempre hay peleas o entonces niños de diferentes religiones o creencias que por causa de estas cosas se pelean, ¿no? A veces es “puag, tú eres asqueroso porque comes carne de cerdo”. Pero estas cosas no son ya... no es bueno que los niños lo hagan, pero tienen que ser

desenterradas, se tiene que hablar de eso y yo creo que es bueno cuando es se trabaja de nuevo y se habla sobre ello y quizás se desarrolla algo juntos y entonces hay una mejor convivencia, también es bueno... La tolerancia se desarrolla frente a los otros.” (Entrevista profesora GGS, 27.06.2012).

Un cuidador de la OGS presenta así la situación:

“Bueno, aquí y allí hay algunas discusiones a causas de las nacionalidades o del color de la piel. Pero esto se da entre los niños, yo me he dado cuenta con los alumnos de segundo, que hay verdaderos problemas. Es que es así, ellos no saben con qué palabras exactamente pueden hacer algo o herir a otros niños. Esto es, ellos no son conscientes del efecto de las palabras que dicen (...). Una vez que hablas en serio con ellos, entonces se dan cuenta de que esto no estuvo bien, en este sentido conflictos son totalmente normales. En nuestra agenda diaria los hay y hay que solucionarlos, y los niños tienen que solucionarlos entre sí y después funciona.” (Entrevista cuidador OGS P, 25.06.2012).

Otro cuidador afirma en la misma línea:

„Si... hay unos... unos prejuicios racistas latentes entre las religiones, creo yo, eh. Los árabes sobre los negros o los negros sobre los gitanos. No son las expresiones de los niños... esto viene de sus casas, es la teoría. Pero realmente racista tampoco. Bueno pequeños prejuicios latentes, ¿eh? (...) los atrapan en casa “(Entrevista cuidador OGS L, 14.05.2012).

El personal de la escuela considera que, en líneas generales no existe ningún problema de convivencia. Una empleada de la OGS argumenta que “no hay problemas porque todos tienen algo” (Entrevista cuidadora OGS C, 12.05.2012). Con este “algo” se refería al origen extranjero, lo que implicaría que los alumnos se respetasen mutuamente; debido a que cualquiera de ellos podría ser objeto de algún tipo de comentario o actitud discriminadora a causa de su procedencia.

“A ver hay de vez en cuando niños que son así y entonces le dicen a un niño de piel oscura, por ejemplo, le dicen algo como “chocolate” o algo parecido. Yo creo que los niños son muy sensibles y nosotros nos tomamos esto muy muy en serio, lo que se dice y tomamos también en serio, pero esto no es así. Hay un par de manifestaciones inconscientes, pero no hay ningún problema del tipo el niño no quiere estar con él porque el otro viene de tal país. La mayoría de ellos son de origen inmigrante, hay muy pocos niños, que no lo sean. Esto es así...en realidad todos tienen de alguna manera origen extranjero de algún lugar un por esto, todo esto no es así.” (Entrevista cuidadora OGS M, 26.03.2012).

Según el personal de la escuela, no se dan actitudes discriminatorias entre los alumnos y, en las pocas ocasiones, que según ellos esto sucede, son considerados como culpa de los padres. Los padres de los alumnos son para la escuela los culpables de la existencia de ciertos prejuicios:

“Esto les viene de los padres, que tienen muchos prejuicios los unos sobre los otros. Yo creo que los profesores y [los trabajadores de] la jornada completa aquí son relativamente abiertos, tolerantes, pero los padres entre sí... dicen con este no puedes jugar.” (Entrevista TS, 03.07.2012).

No obstante y a pesar del discurso oficial por parte del personal de la escuela sobre la ausencia de actitudes racistas o discriminatorias en la misma, al igual que trato respetuoso y una actitud positiva hacia la diversidad en las aulas, se realizaron observaciones que mostraban lo contrario. Por ejemplo, en el marco de una reunión del programa Kinder (Blick)punkt de la OGS, una cuidadora presentó el caso de una alumna de su grupo, que consideraba problemática y en el último encuentro había clasificado con el color “amarillo”, para que se siguiese de cerca su comportamiento y evolución:

“(cuidadora) presenta a una niña que no come: no quiere masticar, solo quería comer cosas blandas, hace tonterías, etc. Se habló con (profesor GGS), con los padres para mejorar su comportamiento en la mesa. Otros niños la obligaron a comer cosas, le decían lo que tenía que comer, etc.

(Cuidadora) cree que muchas cosas venían de la madre: No podía jugar con (nombre) por el color de su piel, etc. Como se cambiaron cosas y mejoró un poco: ahora verde. Ya juega con (nombre). (Cuidadora de otro grupo) cree que es una princesita, “la visten así”, y cuando tiene clase de árabe, la madre la espera aquí, la acompaña al aula y carga con su mochila. (Los cuidadores se van pasando fotos de la alumna).

(Directora OGS) dice que hay gente a la que le gusta comer puré, etc. cosas blandas, porque no hay que masticar ni trabajar; y que esto es lo que esperan de su vida. Hay otros que comen cosas duras... y hace un gesto como que esa gente son personas luchadoras” (Diario de campo, 03.07.2012).

En este fragmento del diario de campo se identifican varios aspectos relevantes; por un lado, el problema existente entre dos alumnas a causa del color de piel de una de ellas. El otro aspecto es la generalización y comparación por parte de la directora de la OGS, quien parte de la situación de una alumna que solo come alimentos blandos, para llegar a afirmar que la gente que se alimenta de este tipo de cosas no son luchadores, no quieren trabajar, y, además, esperan que se les de todo hecho en su vida. En los siguientes apartados se profundizará en estos temas; por una parte, se analizará la existencia de comportamientos de discriminación entre estudiantes; y, por otra, la relación entre la familia del alumno y el entorno escolar.

Finalmente, me gustaría hacer referencia a una última cuestión en la relación entre los alumnos. A continuación se muestran varios ejemplos, que parecen indicar la existencia de problemas de comunicación entre los alumnos. Estos dos ejemplos exponen la dificultad que, en ocasiones, existe para establecer relaciones de amistad, incluso cuando – como en estos casos – se permanece en la escuela durante todo el día:

“(Alumna) se queja porque no tiene amigas (...) le pregunta a (cuidadora) cómo puede hacer para conseguir tener amigos. (Cuidadora) le da un par de consejos. (Cuidadora) me cuenta después que (alumna) está en una situación muy difícil: acaba de cambiar de cole – es su primer año en esta

escuela –, y es muy directa y si algo no le gusta, despotrica” (Diario de campo, 07.11.2011).

“Le pregunto a (cuidadora) por (alumna), si ya está mejor que la semana pasada con esos problemas de que no tiene amigos. Me dice que no, que para (alumna) es muy difícil. (...) Además, su clase es problemática, el año pasado había un grupo de cinco niños que se dedicaban cada semana a dejar de lado a un alumno/a, criticarlo y susurrar cuando él/ella estaba por allí. (Cuidadora) me dice que era una especie de *mobbing*. La profesora tuvo que llamar a los padres y hablar sobre el tema. Una niña tenía una varita y los demás hacían lo que ella decía y se dejaban pegar por ella con la varita. (...). (Alumna) no va a conseguir hacer amigos en este grupo” (Diario de campo, 14.11.2011).

Hay otros tipos de problema de comunicación, que dan lugar a malentendidos:

“Su hija pequeña se lleva mejor con los alemanes que con los persas o turcos: las persas solo piensan en ir de compras y pintarse. Los alemanes juegan, hacen deporte, etc. Además ella no entiende por qué le mienten: por ejemplo, le dicen que durante las vacaciones la llamarán y después, a lo mejor, no la llaman. Para ella eso es una mentira.” (Diario de campo, 26.03.2012).

5.3.2. Relación entre los alumnos y los profesores / cuidadores

La relación entre los niños y los profesores o cuidadores es muy importante, dado que estos son los encargados de la “socialización” de los primeros. Se ha detectado que la interacción de los alumnos con los profesores y cuidadores es diferente. Mientras que con los profesores prima una relación más formal, basada en el trato de usted (Señor / Señora seguido del apellido); la interacción con los cuidadores – y monitores de los grupos de trabajo – se caracteriza por su informalidad y cercanía, que muestra, en primera línea, el uso del tuteo (los alumnos llaman a los cuidadores por su nombre de pila). El alumno tiene la posibilidad de hablar con su cuidador de sus problemas, inquietudes, etc. Incluso si quiere permanecer en el anonimato, la OGS pone a su disposición instrumentos, como el “buzón de inquietudes”, que posibilita hablar de algún problema – en el marco de la conferencia – sin desvelar la

identidad del alumno. El carácter más informal de esta relación se nutre del planteamiento de la OGS, que prevé tiempo suficiente para el juego. Los cuidadores juegan a menudo con los niños, ya sea a juegos de mesa u otras actividades – tanto en el interior como en el patio de recreo –, y en estos juegos, el cuidador es aquí uno más: juega con los alumnos como uno más. Estas situaciones que caracterizan a la OGS – conversaciones privadas, juegos, etc. – no se dan, o se dan tan solo en casos excepcionales, en la escuela primaria, la cual se basa en una relación formal.

Se percibe una visión estereotipada por parte del personal que estigmatiza a ciertos grupos de alumnos. Un docente llega incluso a afirmar “los turcos son los peores” (Diario de campo, 26.09.2011) y anteriormente ya se señaló el caso del alumnado de etnia gitana.

El lenguaje utilizado por el personal del centro refleja esto a través del uso de términos peyorativos – “*Zigeuner*” – y ciertas expresiones, a las que recurre de manera habitual el personal, tanto de la GGS como de la OGS: “aquí en Alemania, nosotros...”, “estamos en Alemania y en Alemania se hace...”. El idioma materno y las costumbres del país de origen del alumno son considerados de poca utilidad. La adquisición de costumbres del país de origen, es vista como un impedimento para la correcta “integración” del alumnado. De manera que el personal de la escuela, cree que los padres no les están haciendo “ningún favor” a sus hijos, al enseñarles sus costumbres y hablarles en su lengua materna. Es más, en lo que respecta a la lengua materna, existe la opinión generalizada de que las familias deberían hablar alemán en su casa con sus hijos. Un ejemplo nos lo proporciona el siguiente fragmento, en el que una cuidadora habla de los niños de religión musulmana para explicar que estos no pueden agarrar el tenedor con la mano izquierda, porque es la mano sucia, “con la que se limpiaban el culo”:

“También se les enseña a agarrar bien los cubiertos. Pero un niño árabe le dijo que en su casa no le dejan coger el tenedor con la izquierda, porque

la izquierda está sucia. (Cuidadora) me explica que los árabes antes cuando cagaban, como no había otra cosa, se limpiaban con la mano izquierda y, de ahí que esta sea llamada la mano sucia. (...) (Cuidadora) me habla de lo importante que es saberse comportar a la comida para la vida en sociedad. Dice que muchos jefes invitan a sus empleados (o futuros empleados) a un restaurante para ver si se saben manejar bien. Dice que no les hacen ningún favor a sus hijos enseñándoles estas cosas, porque ellos están en Alemania y hay a lo mejor otras normas para la convivencia en sociedad. ” (Diario de campo, 25.06.2012).

Algunos profesores de la GGS en vista de la diversidad de las aulas y tras haber observado algunos problemas de origen cultural entre el alumnado, que pueden ser aumentados a través del comportamiento del profesor y del enfoque de sus clases, decidieron adaptar el contenido programado; como fue el caso de los profesores del proyecto de música:

“(Profesora) me dice cuando le cuento que dos niñas se pelearon por culpa de la religión, que eso pasa a menudo y que en el *Klassenstreicher* no pueden cantar canciones de navidad, para evitar conflictos. Hay niños que no se pelean tanto, pero otros sí. Tuvieron que cambiar varias canciones y hacer arreglos porque eran demasiado cristianas, p.ej. El otro día (profesor) dijo que una canción era muy cristiana.” (Entrevista profesor KL A, 14.10.2011).

Esto ocurre, no obstante, solo en casos aislados.

5.3.3. Relación profesores, cuidadores y demás personal de la GGS y OGS

Si hay un aspecto que caracteriza principalmente la relación entre el personal de la GGS y el personal de la OGS este es la falta de contacto. Se percibe una ausencia de comunicación entre la escuela primaria y la escuela de jornada completa; pese al empeño por parte de la dirección de la GGS y la organización colaboradora – responsable de la OGS – por superar estas barreras. La comunicación se garantiza solo a nivel de la dirección, materializándose en la participación de la directora de la

OGS en la reunión semanal de los profesores de la GGS.

Este aspecto fue tematizado en muchas de las entrevistas realizadas, al mismo tiempo que en el diario de campo se documentaron numerosos ejemplos, como el siguiente:

“Me pregunta [cuidadora] si noto alguna diferencia [entre los alumnos de la GGS y los de la OGS] (...). Me dice que es muy interesante, porque a ellos nadie les cuenta nada.” (Diario de campo, 27.02.2012).

Este problema es bien conocido por la dirección (GGS y OGS) y por la organización colaboradora y tematizado por estos actores con cierta constancia. Uno de los instrumentos desarrollados para intentar superar esta falta de comunicación es la conferencia anual entre la GGS y la OGS, en la que participan todos los profesores y cuidadores, además de las directoras y los responsables de la organización colaboradora. No obstante, como reconocen todos los participantes, normalmente las recomendaciones realizadas en el marco de la misma se ven como “buenos propósitos” que no llegan a ser implementados. Sin embargo se percibe un cambio en este sentido, ya que uno de los propósitos establecidos en la conferencia anual del curso 2011/12 puede considerarse que fue parcialmente implementado. Este propósito o recomendación realizada establecía que los tandems, parejas formadas por el profesor de una clase en la GGS y el correspondiente cuidador (jefe de grupo) de este mismo grupo de alumnos en la OGS, se deberían de reunir al menos dos veces hasta el final del curso escolar, para intercambiar información y hablar sobre temas concernientes al alumnado. Incluso si esto se llevó a cabo solo en algunos casos, se puede apreciar una evolución positiva, dado que este tema había sido tratado también otros años durante la conferencia y nunca se había hecho nada para cambiarlo. Esta mejora se percibe asimismo en la implementación de la primera “*Ganztagsklasse*”, en la cual, la permanencia de los alumnos en la misma aula

durante todo el día, facilita el diálogo entre cuidador y profesor; lo que se traduce en un diálogo más fluido y una relación cercana, hasta el punto de que este tándem – profesor y cuidador – se describe como un matrimonio.

Otro aspecto significativo de la relación entre profesores y cuidadores es que esta se percibe en términos de desigualdad. Los cuidadores se sienten relegados a una posición inferior respecto a los profesores de la escuela primaria. Desde su punto de vista, los profesores se comportan con aires de superioridad: “ellos son licenciados y nosotros no...”, “ellos se creen en el cielo... y nosotros aquí abajo”.

Uno de los aspectos que puede estar en el origen de esta situación de desigualdad percibida por los cuidadores, es la cualificación, como muestra el ejemplo anterior (“ellos son licenciados...”). Mientras que los profesores tienen estudios universitarios, la gran mayoría de los cuidadores carece de ellos; ya que este no es un requisito necesario para acceder a su puesto de trabajo. Los profesores de la GGS, e incluso los pocos empleados de la OGS que cuentan con estudios universitarios, hacen referencia con asiduidad a la falta de cualificación del personal de la OGS.

El personal de la OGS no cree ser tenido en cuenta por la GGS y se siente infravalorado. En la página web de la escuela hay un apartado donde aparece el nombre de cada uno de sus empleados junto a una foto de los mismos. Parece ser bastante significativo que en esa foto aparezcan solo los trabajadores de la GGS. Durante mi estancia en el campo se hizo la fotografía para el siguiente curso escolar, y en esta ocasión, invitaron a la directora de la OGS a unirse al grupo y salir en la foto. En la página web, pude comprobar el año siguiente, fue publicada una lista de los trabajadores de la escuela y, en lo concerniente a la OGS, se escribió: “La señora (nombre directora OGS) y sus empleados”. Los empleados de la OGS son los únicos que no aparecen nombrados.

Otro aspecto que juega aquí un papel importante, es la toma de decisiones. Los

profesores de la GGS pueden tomar ciertas decisiones, en las que el personal de la OGS no puede influir. Este fue, por ejemplo, el caso de una profesora que decidió cambiar el modo de corregir los deberes:

“(Cuidadora) me empieza a hablar de (profesora), me dice que está llevando a cabo el siguiente proyecto: Cuando los niños hacen los deberes, (cuidadora) no los puede ayudar. Así que terminan, se sientan en círculo en un banco y esperan a que llegue otro. Los niños se corrigen mutuamente los deberes. (Cuidadora) dice que eso a ella no le gusta. Además, se siente inútil.” (Diario de campo, 01.06.2012).

En este ejemplo, una decisión tomada por la profesora tiene consecuencias directas en el horario de tarde y, por lo tanto, en el trabajo de la cuidadora. Esta decisión fue tomada sin hablar ni tener en cuenta la opinión de la cuidadora afectada por el cambio; lo que muestra, por una parte, la falta de comunicación, y por otra, el sistema de toma de decisiones.

En ocasiones, los problemas entre el personal de la OGS y la GGS dan lugar a conflictos que afectan a los alumnos y que, además, son visibles para ellos:

“A las 11h45 algunos niños tienen que ir a clase de religión, como (alumna 1). (Alumna 1) tiene dolor de oídos así que (profesora) – que ha estado intentando llamar a su madre para que la venga a recoger – me pide que lleve a (alumna 1) conmigo a la OGS y que le diga a (cuidadora grupo Cielo) que llame a su madre. También me pide que lleve a (alumna 2) porque le duele la nuca y estuvo llorando, tal vez si se acuesta en el sofá y se relaja, se le pasa. Al llegar a la OGS hablo con (ayudante cuidadora). (Directora OGS) está en la sala de enfrente, me ve con las niñas y se acerca. Le decimos lo que pasa y se pone a gritar, diciendo que ellos no son una enfermería y que (profesora) es la responsable en este momento de las niñas y que no puede ser que se las envíe y les mande llamar a las madres (todo esto delante de las niñas). Echa las niñas al patio a jugar y dice que se va a hablar con (profesora).” (Diario de campo, 06.05.2012).

La directora de la GGS describe así la situación de la OGS y de sus empleados:

“Están realmente mal pagados, pero son también trabajadores no cualificados. Y esto es también por lo que nosotros, cuando fue implantado... Se tiene que imaginar, tengo que comenzar quizás desde más atrás. Para Renania del Norte-Westfalia es la “jornada completa” un beneficio; para Colonia, donde el 90% de los niños estaban en un “*Hort*” fue una pérdida. En el *Hort* había que tener dos educadores para quince niños, ¿sí?, que tenían una formación especial. Y ahora tenemos en la jornada completa treinta niños con un trabajador no cualificado. En aquel entonces ya habíamos dicho, que esto no puede salir bien, ¿cómo quieren llevar esto a cabo? No puedo contratar a cualquiera, ¿verdad? No puedo tentar al demonio, pero los pedófilos son naturalmente, tienen naturalmente un interés especial en estos puestos; yo les abro la puerta de par en par y esto era un gran reparo. Tengo que admitir que en muchos puntos tenía una posición muy negativa en lo que se refiere a la jornada completa; no contra la OGS aquí, sino contra el sistema, cómo se había pensado. Yo creo que esto fue un asunto financiero, que se hizo a costa de los niños y esto me parece muy mal. Pero ahora tengo que decir que: a) considero el trabajo de (organización colaboradora) muy bueno y muy estructurado. Y en lo que respecta a su personal, está realmente mal remunerado pero lo que reciben como formación es increíble, muy muy bueno. El inconveniente de un sistema semejante, que funciona tan bien, es que ellos forman bien a la gente y después estos se van a otros puestos mejor pagados, quizás no mucho mejor, pero a un trabajo fijo; y esto es siempre algo interesante. (...)

Un sistema de jornada completa son contratos anuales y después tengo una cierta seguridad, de que me contratarán de nuevo, pero finalmente tengo siempre contratos anuales. (...) Esto es algo que echo de menos en esta cosa y en toda la estructura. Y si yo como escuela quiero ser fiable, si quiero ofrecer fiabilidad, si quiero ofrecer seguridad a los niños, este es un sistema que no se puede mantener a largo plazo y tampoco es realmente bueno mantenerlo. Es barato y asequible, ¿sí? Y hacemos de él lo mejor que podemos“. (Entrevista Directora GGS, 15.08.2012).

Este fragmento de una entrevista con la directora de la GGS revela su opinión sobre las OGS, una oferta asequible a costa de una reducción de la calidad – en comparación con otros programas extraescolares anteriormente existentes – y, en consecuencia, un paso atrás en el desarrollo de una oferta cualitativa en horario de

tarde. El personal de la OGS recibe un salario bajo y contratos anuales, por lo que se encuentra en una situación de inseguridad; ya que, aunque la probabilidad de volver a ser contratado para el curso siguiente es muy alta, no existe sin embargo, una garantía para la misma. Las condiciones contractuales precarias del personal de la OGS son utilizadas por la directora de la escuela primaria para argumentar su falta de cualificación, ya que se trata de trabajadores “no cualificados”. La directora, por último, hace referencia a un grave problema al que se enfrenta la OGS y que es el cambio frecuente de personal. Si bien la directora de la GGS considera que esta continua rotación de personal es originada por razones positivas, es decir, la formación continua ofrecida a los cuidadores por la organización colaboradora los capacita para acceder después a mejores puestos laborales; los cuidadores argumentan otros factores, más bien de carácter negativo, justificando su cambio de empleo debido a la inseguridad y el bajo salario de la OGS. Al término del curso escolar 2011/12 se constató que solo un trabajador de la OGS había conseguido un puesto de trabajo mejor, en un centro público de educación preescolar. Sin embargo hay que señalar que este empleado era uno de los pocos cuidadores de la OGS que contaban con estudios universitarios; la formación continua recibida por parte de la organización colaboradora no influyó a la hora de conseguir ese nuevo puesto de trabajo, ya que carecía de relevancia; mientras que la experiencia ganada durante un año en la OGS sí que fue vista como fundamental. Los demás empleados que se decidieron a abandonar la OGS, no siempre lo hicieron para acceder a puestos mejores, pero sí, para conseguir puestos de trabajo más seguros, refiriéndose con esto, a contratos con una duración temporal más larga.

Para terminar, vamos a hacer referencia a la situación dentro de la OGS y a la interacción de su personal, donde en un caso se identificaron actitudes de tipo discriminatorio. Nos referimos concretamente a la conducta de la directora respecto a una nueva cuidadora de origen extranjero. A continuación algunos ejemplos:

“Cuando hablamos con (directora OGS) sobre la excursión del jueves, ella dijo mirándome: “A ti, por ejemplo, sí que te llevaría con nosotros; pero a (cuidadora) no. Ella me dijo “tiene que firmar aquí” y tiene que aprender todavía cómo funciona esto [tiene que decir “por favor”]”. (Diario de campo, 22.06.2012).

“Cuando estábamos trabajando en grupo, (directora OGS) y (subdirectora OGS), se pusieron a hablar (...). (Directora) le dice que ella no va a firmar eso, que en ese documento hay un montón de faltas y que la gramática es horrible y que ella no va a poner su firma debajo. Le dice a (subdirectora OGS): “además tú ya se lo corregiste una vez, ¿verdad? Y aun así está muy mal escrito.” (Diario de campo, 01.06.2012).

Se escogieron estos dos ejemplos, porque en ellos se hace referencia por una parte a reglas y modales y, por otra, al conocimiento del idioma alemán; temas, precisamente, que el personal de la OGS considera importantes para la integración de los niños de origen inmigrante.

En el primer caso, la supuesta falta de modales de la cuidadora fue utilizada como argumento por la directora de la OGS para negarse a invitarla a la excursión del personal; a la que fueron invitados todos los trabajadores de la OGS con excepción de esta cuidadora. En el segundo ejemplo, la directora rehusó firmar un importante documento de la cuidadora debido a supuestas faltas ortográficas y gramaticales, lo que tuvo consecuencias negativas para la misma.

La directora de la OGS en lugar de buscar el diálogo con esta cuidadora, toma decisiones que esta última no puede comprender, lo que va creando a lo largo del curso escolar un ambiente negativo, que termina incluso teniendo consecuencias para la salud de la cuidadora:

“(…) A (cuidadora) se le empiezan a llenar los ojos de lágrimas cuando salimos afuera, le pregunto si está bien y me empieza a hablar de “ella”. Le digo si es (directora OGS) con la que tiene problemas y dice que sí, que no entiende que es lo que quiere de ella o lo que ella hace mal, que es así desde el principio... que ella no quería que viniese a esta escuela, ella no la quería y no debería de haber venido. Es este nerviosismo, que le provoca la situación, lo que hace que se ponga mal de la espalda, etc.” (Diario de campo, 05.07.2012).

Esto ejemplifica que el trato discriminatorio en el centro no solo tiene lugar entre alumnos y empleados; sino que, puede también darse entre estos últimos.

5.3.4. Relación entre los padres de alumnos y el entorno escolar

Tanto el personal de la GGS como el de la OGS, se muestra unánime en la consideración de la importancia del trabajo con los padres, especialmente en lo que concierne a la integración. Por esto, se analizará a continuación la relación de los padres de alumnos con el entorno escolar, y especialmente con los profesores y cuidadores.

En general, la imagen que de los padres tienen los empleados de la GGS y de la OGS es una imagen negativa: Los padres son vistos como los culpables del fracaso escolar y se considera que son ellos los que establecen el límite de la integración.

Parece contradictorio que, pese a que el personal del centro reconoce la importancia del trabajo con los padres, se planteen restringir el acceso de los padres al recinto escolar. En una reunión del personal de la OGS, la directora de la misma comunica a los trabajadores el estado actual de esta cuestión:

“Se habla de cuándo, cómo y a partir de qué hora los padres pueden entrar en el recinto escolar. El patio es para los niños. Por ejemplo, a partir de las 15 horas. (Directora OGS) dice que así se evita que algunos padres pongan en ridículo a sus hijos. Y quieren evitar que los padres les lleven la cartera a los niños hasta la puerta de clase. A (directora OGS) le gusta la cercanía de los padres; pero, dice que a veces los padres quieren hablar con el profe y la clase empieza diez minutos más tarde. También para que los niños no hablen con extraños y para que no sean secuestrados. (Directora OGS) dice que si hay alguien con burka, ella no sabe lo que hay debajo (risas). Sí... también *Amoklauf* [masacre] (lo dice como si la gente con burka trajera armas).” (Diario de campo, 03.07.2012).

El discurso de la directora de la OGS muestra una imagen negativa de los padres de los alumnos: ponen en ridículo a sus hijos y provocan que los cursos empiecen con retraso. El grupo de padres inmigrantes de origen musulmán son vistos con desconfianza; poniendo el ejemplo de una persona con burka.

Esta imagen negativa está siempre presente y se manifiesta abiertamente en numerosas conversaciones. Por ejemplo, la directora de la OGS afirma que los padres inscriben a sus hijos en la OGS “para que no les toquen las pelotas en casa” (Diario de campo, 21.11.2011) y no muestra ningún interés en las propuestas de mejora que hacen los padres: “nosotros tomamos las decisiones. Si no les gusta como cuidamos a sus hijos, que los cuiden en casa” (Diario de campo, 03.07.2012).

Por su parte, la directora de la escuela primaria sostiene:

“En principio yo lo miraría independientemente de la nacionalidad, depende de la voluntad, en qué medida se quiera integrar la familia y esto es más fácil, si pertenezco a una religión, que en el país está ampliamente representada. Y si yo pertenezco a una religión que no está muy representada y ya por este motivo me retiro. Y esto es también un poco un problema de actitud sobre la democracia. Si soy de un país, donde contemplo esto como natural, que las mujeres tengan los mismos derechos, o que sea natural que las mujeres puedan estudiar, entonces ya es otra cosa; pero si yo soy alguien que está acostumbrado a no saludar a las mujeres y no tenerlas en consideración y simplemente tiene otras normas, ideas y principios, entonces se vuelve más difícil. Y después, si aún encima la directora de la escuela es una mujer y actúa como el jefe, y es independiente, esto lo dificulta.

Y después hay grupos que no trabajan con sistemas de escritura y para los cuales todo funciona a través del sistema oral; que en sus culturas el sistema oral se sitúa en el primer plano y donde enseñar la lengua escrita no tiene ningún valor ni entienden por qué deberían hacerlo. Esto es lo que trae aparejado más dificultades, porque aquí se trata de una asistencia regular, mostrar la necesidad o incluso despertar el interés de los padres, lo que es muy difícil. Esto describiría a determinados grupos, pero de manera general es una actitud interna. Si la actitud es la correcta y estoy preparado, para instalarme y hacer mío el país, entonces no hay ninguna dificultad en hacer cargo de alguien y apoyarlo. Cuando esta actitud interna no está y su interior está en contra, no quiero conocer la cultura, no quiero

aprender el idioma; esto dificulta nuestros procesos y si aún encima los padres se ponen en contra de nosotros y dicen que nosotros los tenemos que representar mejor, se quieren imponer con poder, esto no se hace. Cuando alguien no se reconoce su casa [se refiere al país, Alemania], no hay fuerza en el mundo que le pueda enseñar esto y no hay ninguna pedagogía, que pueda... porque el niño se da cuenta que son dos cosas que trabajan en contra y yo creo que nuestro Estado federado, el estado Renania del Norte-Westfalia, ha descuidado durante mucho tiempo a las personas que necesitan aprender el idioma, a las madres... y ha reaccionado muy tarde (...)." (Entrevista Directora GGS, 15.08.2012).

En esta entrevista se observa una percepción negativa del inmigrante árabe, al que identifica con ciertos valores religiosos, con el no reconocimiento de la democracia y con una cultura en el que el papel de la mujer carece de importancia (las mujeres "no son saludadas" ni "tenidas en consideración", no son dependientes ni pueden jugar un papel de liderazgo; como es el caso de la directora). También relaciona a determinados grupos con un desconocimiento del sistema de escritura; lo que sostiene asimismo otra profesora: "No hay costumbre de leer libros. (...) Los primeros libros en Turquía para niños se empezaron a editar no hace muchos años" (Diario de campo, 26.09.2011).

La visión estereotipada de la cultura de los padres es objeto en ocasiones de burlas, ridiculizando sus costumbres:

"(...) muy actual es el caso de una madre que tenía muchos problemas con el padre y este quería que ella jurase sobre el Corán; pero lo que tenía que jurar no era cierto. Pero ella lo tenía que hacer por el honor de la familia [risas] y su hijo pequeño se entera de todo esto. No se le debe de mentir [al niño], pero en este caso hay que mentirle y esto exige una doble moral y todo lo demás... esto es muy difícil para el niño, enfrentarse a esto". (Entrevista TS, 03.07.2012).

"Cuando van a visitar una mezquita nadie se queja; pero cuando quieren visitar una iglesia siempre hay padres que dicen "no, mi hijo no va a entrar en una iglesia", como si fuese a volverse católico solo por entrar. También, lo de no comer carne de cerdo, lo entiendo; pero a veces tenemos gelatina

de postre y los niños preguntan “¿es gelatina?”, entonces yo no lo puedo comer.” (Entrevista cuidadora OGS C, 25.06.2012).

Tampoco se otorga ningún valor a las lenguas maternas de las familias inmigrantes, las cuales son consideradas poco útiles; hasta el punto de creer que al enseñarles este idioma a sus hijos, los padres “no les estarían haciendo ningún favor”.

Por otra parte, la comunicación entre los padres y los empleados del centro no carece de dificultad, debido a que en ocasiones los padres de alumnos no hablan alemán y hay incluso casos de analfabetismo. Esto no impide, no obstante, que participen activamente en diferentes actividades, como la renovación del aula del Grupo Cielo de la OGS, el transporte de instrumentos musicales para el “*Klassenstreicher*” o la organización de la fiesta de despedida de algún profesor que abandona la escuela. Sin embargo, no hay siempre un reconocimiento.

“Llegamos a las 8:30, una pareja (padres) nos ayudan a transportar los instrumentos al aula. El matrimonio es extranjero (...). El hombre golpea sin querer un instrumento con el marco de la puerta, (profesora) mira molesta. Cuando él se va, ella suelta un gran suspiro, le molesta que no traten con cuidado el instrumento (...). Al final de la clase hay que llevar los instrumentos al primer piso. Dos madres ayudan a transportarlos, pero no saben a dónde ir y esperan arriba. (Profesora) le pide a una de ellas que baje y ella le dice “no entiendo”. (Profesora) se molesta.” (Diario de campo, 26.09.2011).

Y muestran asimismo interés por los avances y el trabajo de sus hijos:

“La madre de (alumna) la viene a buscar y se sienta con nosotras a la mesa mientras terminamos de jugar. Me pregunta como siempre si (alumna) terminó los deberes (...).” (Diario de campo, 16.04.2012).

Se debería remarcar que el carácter informal, propio de la OGS, podría ser de gran ayuda a la hora de mejorar e intensificar la relación entre la escuela y los padres de

alumnos. La puerta de la OGS está siempre abierta – salvo los viernes durante la conferencia de los niños –, de manera que cuando los padres acuden a buscar a sus hijos, pueden entrar en el aula. Esto propicia el diálogo entre los cuidadores y las familias; consiguiendo asimismo, más información sobre la situación personal del alumno y su familia, que podría ser relevante para el profesor o cuidador.

Se percibe ya, no obstante, un intento por mejorar esta relación. La organización colaboradora, responsable de la OGS, comenzó durante el curso escolar 2011/12 el proyecto FuN (Familia y Vecindario), que fue implantado en todas las OGS colonenses gestionadas por ellos. Otro aspecto positivo fue la contratación de la trabajadora social, quien quiere programar una hora fija a la semana para dedicarse al asesoramiento de los padres.

6. CONCLUSIONES

El “debate PISA” fue el detonante de la creación de las escuelas de jornada completa (Brenner, 2006), ya que puso en el punto de mira de la opinión pública la influencia del origen social y económico en el sistema educativo alemán (OECD, 2014). La apertura de escuelas de jornada completa fue fomentada a través del programa de inversiones IZBB y la rápida creación de las mismas utilizada por el Gobierno federal para valorar los resultados del programa positivamente, basándose solo en datos cuantitativos – el número de escuelas creadas – y no en función de la eficacia de las mismas (Brenner, 2006).

La implantación de las escuelas de jornada completa se realizó en la práctica de una manera distinta a como fue inicialmente planteada, percibiéndose un traspaso de responsabilidades de unas instituciones a otras. En la siguiente gráfica se compara el planteamiento oficial (izquierda) con el proceso de creación en el caso de la OGS de Porz (derecha):



Ilustración 23: Responsabilidades en la implantación de OGS.

En ambos casos, la parte superior muestra el planteamiento oficial: El Gobierno federal lanza el programa IZBB para la implantación de escuelas de jornada completa y establece, que la competencia sobre la elección, regulación y ejecución de los proyectos recaerá sobre el Estado federado.

En la parte inferior de la gráfica vemos la diferencia entre el planteamiento oficial y el caso de estudio: Mientras que el planteamiento oficial prevé que la escuela primaria y la organización colaboradora elaboren conjuntamente el concepto de OGS del centro; en la práctica, se produce una transferencia de responsabilidades. Si bien el concepto se presenta como el resultado del trabajo conjunto de estas dos instituciones; en realidad, la escuela cede la responsabilidad a la organización colaboradora, que, a su vez la delega en la directora de la OGS. Este traspaso de responsabilidades se basa, según la dirección de la escuela primaria, por una parte en su falta de tiempo para hacer frente a esta tarea adicional y, por otra, en la confianza que tiene depositada en la organización colaboradora.

No constituye este, sin embargo, el único punto de diferencia entre el planteamiento oficial y el concepto desarrollado en Porz; sino que fueron detectadas también otras incongruencias; como por ejemplo, en lo que se refiere al personal – no cualificado en la práctica, mientras que el planteamiento oficial prevé la contratación de personal cualificado – o el intercambio de información entre los profesores y el personal de la OGS – el cual debe ser, en teoría, asegurado por la dirección de la escuela. No obstante, este intercambio es en Porz prácticamente inexistente y, en los pocos casos que se da, depende de la buena voluntad del profesor y del cuidador, y no de la intermediación de la dirección –.

La KMK (2006) en su definición de escuela de jornada completa hace referencia a tres requisitos: horario de apertura mínimo de tres días por semana y veintiuna horas, una comida para el alumno y conexión de las clases que tienen lugar por la mañana con las actividades de por la tarde. En el caso estudiado, se constata que no se cumplen estos tres requisitos mínimos, necesarios para la consideración del centro

escolar como una escuela de jornada completa. Si bien la escuela cumple los requerimientos relacionados con el horario y la provisión de una comida; la tercera condición, la conexión de las actividades en horario de mañana con las actividades de por la tarde, no existe en el caso de Porz. Y lo que es más grave, la falta de comunicación entre la GGS y la OGS dificulta el intercambio de información.

Además, la KMK (2006) fijaba como objetivo el establecimiento de una cultura del reconocimiento y un trato igualitario de los inmigrantes; al mismo tiempo que hacía referencia al papel de la sociedad de acogida en la integración de los inmigrantes, que pasaba a ser responsabilidad de toda la sociedad. Sin embargo, esto tampoco es así en el caso analizado.

El enfoque utilizado por la escuela de Porz se corresponde con un modelo asimilacionista (García Castaño et al., 2007; Besalú, 1991) y consideramos que se situaría en el modelo alemán de la Pedagogía para extranjeros (*Ausländerpädagogik*), que entiende la integración como un proceso de compensación (Filtzinger y Catanese, 2015). El tratamiento de la diversidad en este centro se basa en la teoría del déficit e identifica a los alumnos de origen inmigrante, o en sus términos “extranjeros”, con un grupo que necesita ayuda compensatoria; haciendo hincapié en la necesidad del aprendizaje del idioma alemán y de las reglas y costumbres de la sociedad alemana. Esto concuerda con el discurso oficial, que remarca la importancia del aprendizaje del idioma alemán, de la Constitución y de las leyes alemanas, así como en el cumplimiento de las mismas para la integración del inmigrante en la sociedad (BAMF, 2010)

La escuela de Porz considera las costumbres y modales de las familias de origen inmigrante como lacras y entiende que es su deber, para facilitar la integración de este grupo de alumnos, el liberarles de las mismas. La lengua de origen es infravalorada y considerada como otro obstáculo a salvar en la carrera hacia la integración. Solo cuando los alumnos de origen inmigrante dominen el idioma alemán

a la perfección y sigan las normas y modales de la sociedad alemana, serán considerados como correctamente integrados.

Todo esto se pretende alcanzar en la práctica pasivamente, a través de la permanencia del alumno más tiempo en el recinto escolar; de manera que tenga que utilizar el idioma alemán y adaptarse a los estándares comportamentales del grupo mayoritario.

A pesar de su objetivo integrador, la OGS carece de un concepto global y es el resultado de la adición de diferentes actividades ofrecidas para rellenar el horario establecido. Existen, no obstante, unas llamadas “actividades de promoción” – cursos de apoyo, lectura, teatro en inglés y Héroes –, que forman parte invariable de la oferta de la escuela de jornada completa. Se trata aquí, sin embargo, de programas compensatorios – cursos de apoyo, lectura y Héroes – que enmascarados bajo la etiqueta de actividades de promoción, lo que buscan es solo una mejora de la capacidad idiomática del alumno.

Los alumnos de origen inmigrante son vistos por el personal del centro como culturalmente otros, independientemente de su nacionalidad. De esta manera crean una distancia entre dos grandes grupos, los alemanes y los extranjeros; haciendo además caso omiso de las categorías oficiales, como el concepto de “personas de origen inmigrante”.

El personal del centro se caracteriza por una actitud etnocentrista, que valora negativamente los elementos culturales de las familias inmigrantes; considerando como negativos todos aquellos comportamientos que difieren de su propio patrón cultural. Las familias de origen inmigrante son estigmatizadas por el personal, que los relacionan con determinados valores y costumbres, y en ocasiones, hasta ridiculizan sus tradiciones. Existe una visión negativa de la diversidad por parte del centro escolar, hasta el punto de considerar que la transferencia de padres a hijos de sus valores culturales, no es adecuada y debería de ser evitada para facilitar la integración. El personal de la escuela es consciente de la imposibilidad de controlar

lo que sucede en los hogares de los alumnos; así que para alcanzar sus objetivos, regula el uso del idioma en la escuela, llegando a prohibir el uso de lengua materna – distinta del alemán – en el recinto escolar. De tal manera, que si bien el estudio de las lenguas maternas es tolerado – debido a la organización de cursos por la Administración – no se permite la práctica de la misma.

Esta imagen que el personal de la escuela tiene sobre los inmigrantes, coincide con la presentada en los medios de comunicación: una imagen negativa de un grupo al que no se le reconoce ningún potencial y que se considera con frecuencia como un peligro para la cultura alemana (Wagner, 2006). Más concretamente, los tres puntos señalados por Geißler (2013) en los que se basa el enfoque negativo de los medios sobre los inmigrantes – amenaza a la seguridad / terroristas, receptores de ayudas sociales y grupo problemático – concuerdan con la visión que una gran parte del personal del centro tiene de este grupo.

El personal del centro – GGS y OGS – culpabiliza a los padres de los alumnos del fracaso escolar y considera asimismo que son ellos los responsables de la integración de sus hijos. De esta manera, la escuela elude sus responsabilidades; argumentando que el fracaso escolar y la integración dependen de factores externos, ajenos a la escuela y no relacionados con su intervención educativa. A ojos de la escuela, estos factores externos suelen ser los rasgos culturales de los niños y sus familias.

El Estado federado de Renania del Norte-Westfalia aspiraba con la implantación del sistema de jornada completa, a mejorar la igualdad de oportunidades, así como a ofrecer un mayor apoyo a los alumnos en situaciones desventajosas (MSKJ, 2003a). Sin embargo, en la práctica no existe un concepto determinado que pueda ayudar en la mejora de esta situación. Al contrario, en la GGS y la OGS se percibieron actitudes discriminatorias por parte del personal hacia el alumnado y las familias de origen inmigrante, encontrándose los gitanos, turcos y árabes entre las minorías peor valoradas; al mismo tiempo que se observan actitudes discriminatorias entre los

alumnos, frente a las cuales, el personal del centro suele ser tolerante. A pesar de esto, el espacio “abierto” y la menor formalidad de las relaciones en la OGS, favorece la convivencia del personal de la misma con los alumnos – y en cierta medida con los padres – y les hace conocedores de información, relevante en muchas ocasiones para el entorno escolar.

La OGS es vista por la dirección de la GGS como una solución “barata y asequible”, llevada a cabo por personal no cualificado, en la que el factor calidad no ocupa un primer plano. Un sistema que no se podrá mantener a largo plazo y que supone para este Estado federado un paso atrás en comparación con otro tipo de ofertas educativas anteriormente existentes.

Pese al cambio de perspectiva en materia de integración, propuesto por la Delegada del Gobierno federal para Inmigración, Refugiados e Integración (2012), que plantea la adopción de una orientación basada en el potencial de las personas de origen inmigrante, sigue primando en Alemania un enfoque basado en el déficit, que queda patente en su lema “promover y exigir”.

La escuela de jornada completa suele encuadrarse dentro de las respuestas educativas de apertura intercultural, que buscan eliminar las barreras de acceso y “abrir las escuelas a otras culturas” (Filtzinger y Catanese, 2015). No compartimos, sin embargo, esta opinión; ya que tras el análisis de la escuela de Porz, resulta más adecuado situar este modelo educativo, como ya se ha mencionado anteriormente, dentro de la Pedagogía para extranjeros de los enfoques asimilacionistas.

Yendo un paso más allá, considero que el modelo estudiado no debería ser denominado “escuela de jornada completa”, ya que no cumple con los requisitos de la definición mínima establecida por la KMK. No se garantiza una conexión entre los contenidos de la OGS y la GGS; que aparecen en la práctica como dos sistemas independientes, que tienen en común el desarrollo de actividades dentro de un mismo recinto.

La escuela de jornada completa en Porz es un concepto en continuo desarrollo, en la que los responsables de la organización colaboradora trabajan constantemente, dentro de sus limitaciones, para la mejora de la misma. Por ello se espera que los recortes al presupuesto de las OGS que se han venido aplicando desde los últimos cursos escolares, no supongan un paso atrás en el desarrollo de este modelo de escuela.

Finalmente me gustaría hacer referencia al término “integración”, utilizado a lo largo del presente trabajo. En el marco de un encuentro del Círculo de expertos alemanes de la UNESCO sobre Educación inclusiva, al que tuve la oportunidad de asistir el 2 de junio de 2015, fue realizada una presentación del trabajo de la Delegada del Gobierno Federal para Inmigración, Refugiados e Integración. Uno de los temas tratados fue la terminología y, concretamente, la utilización por parte de este organismo del término “integración” en lugar de “inclusión”. La Delegada del Gobierno Federal para Inmigración, Refugiados e Integración justifica el uso del término integración por eliminación; ya que la denominación “inclusión”, que se presumía adecuada, era ya utilizada para referirse al grupo de personas con algún tipo de discapacidad. Por este motivo, el término escogido para referirse al proceso que afecta al grupo de personas de origen extranjero fue “integración”.

Si partimos del hecho de que los programas de atención a la diversidad, deben de ser llevados a cabo con la totalidad del alumnado y no ser diseñados para grupos minoritarios (Besalú, 1994; Muñoz Sedano, 1998; García Castaño y Granados Martínez, 2002), deberíamos observar esta decisión de manera crítica. No se trata de buscar un término y un concepto para cada grupo desaventajado en el sistema educativo, como pueden ser los alumnos de origen inmigrante o con discapacidades; sino de asegurar una participación igualitaria de todos los alumnos. De este modo, consideramos que no se deberían utilizar términos diferentes para definir un mismo proceso que afecta a un mismo grupo, formado por alumnos heterogéneos.

UNESCO indica que la educación inclusiva es “un proceso de fortalecimiento de la capacidad del sistema educativo para llegar a todos los educandos” (2009: 8), cuyo objetivo fundamental es la participación eficaz de una persona en la sociedad. De esta manera, una educación inclusiva se refiere a la totalidad del alumnado y no a grupos específicos, por lo que creemos que este podría ser un término válido para designar este proceso. Otra posibilidad sería el uso del término participación, que permite huir de la visión unidireccional de la integración (Hernández Sánchez, 2011). Por todo esto, se recomienda una revisión y actualización de la terminología, que se enfoque en la convivencia y participación de todos los alumnos, evitando enfoques asimilacionistas basados en déficits.

7. BIBLIOGRAFÍA

- Abdoulaye, A. (2003). Conceptualisation et dissémination des “bonnes pratiques” en éducation : Essai d’une approche internationale à partir d’enseignements tirés d’un projet. En C. Bralavsky, A. Abdoulaye y M. I. Patiño, *Développement curriculaire et “Bonne Pratique en éducation”*. Bureau International d’Éducation. Recuperado de: <http://www.ibe.unesco.org/AIDS/doc/abdoulaye.pdf>. Fecha de consulta: 24 de febrero de 2013.
- Agenendt, S. et al. (2005). *Zuwanderungsland Deutschland. Migrationen 1500-2005*. Berlin: Edition Minerva.
- Aguado Odina, T. (1997). La Educación Intercultural: concepto, paradigma y realizaciones. En C. Jiménez Fernández (Ed.), *Lecturas de Pedagogía Diferencial* (pp. 87-104). Madrid: Dykinson.
- Anitschka (20 de noviembre de 2010). *Terrorgefahr in Deutschland*. Recuperado de: http://de.toonpool.com/cartoons/Terrorgefahr%20in%20Deutschland_105567#img 9. Fecha de consulta: 29 de marzo de 2015.
- Arbeitskreis „Migration und öffentliche Gesundheit“ der Beauftragten der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration (2007). *Gesundheit und Integration. Ein Handbuch für Modelle guter Praxis*. Berlin: Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration.
- BAMF (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge) (Ed.) (2010). *Bundesweites Integrationsprogramm. Angebote der Integrationsförderung in Deutschland – Empfehlungen zu ihrer Weiterentwicklung*. Nürnberg: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge.
- BAMF (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge) (2015a). *Aktuelle Zahlen zu Asyl. Tabellen. Diagramme. Erläuterungen*. Recuperado de: https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Statistik/Asyl/statistik-anlage-teil-4-aktuelle-zahlen-zu-asyl.pdf?__blob=publicationFile. Fecha de consulta: 19 de junio de 2015.

- BAMF (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge) (Ed.) (2015b). *Migrationsbericht des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge im Auftrag der Bundesregierung. Migrationsbericht 2013*. Berlin: Bundesministerium des Innern.
- BAMF (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge) (2015c) *Bundesamt*. Recuperado de: <http://www.bamf.de/DE/DasBAMF/Chronik/Bundesamt/bundesamt-node.html>. Fecha de consulta: 23 de mayo de 2015.
- Baumann, G. (2004). Introduction: Nation-state, Schools and Civil Enculturation. En W. Schiffauer et al. (Eds.), *Civil Enculturation. Nation-State, School and Ethnic Difference in The Netherlands, Britain, Germany and France* (pp. 1-18). New York: Berghahn Books.
- Baumert, J. et al. (2010). Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule – Leistungsgerechtigkeit und regionale, soziale und ethnisch-kulturelle Disparitäten: Zusammenfassung der zentralen Befunde. En K. Maaz, J. Baumert, C. Gresch y N. McElvany (Eds.), *Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule. Leistungsgerechtigkeit und regionale, soziale und ethnisch-kulturelle Disparitäten. Bildungsforschung Band 34* (pp. 5-22). Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).
- Becker, R. y Lauterbach, W. (Eds.) (2007). *Bildung als Privileg*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Becker, S. et al. (25 de febrero de 2013). Der deutsche Traum. *Der Spiegel*, 9, 1. Fecha de consulta: 29 de marzo de 2015.
- Behr, K.; Haenisch, H.; Hermens, C. et al. (2005). *Die offene Ganztagsschule im Primarbereich. Begleitstudie zu Einführung, Zielsetzungen und Umsetzungsprozessen in Nordrhein-Westfalen. Eine Studie im Auftrag des Ministeriums für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen*. Weinheim: Juventa.
- Berner, K. y Przygoda, J. (2012). *Kölner Bildungsbericht – Bildungsmonitoring 2012. Von frühkindlicher Bildung bis Weiterbildung*. Köln: Stadt Köln.

- Bertaux, D. (2005). *Los relatos de vida. Perspectiva etnosociológica*. Barcelona: Edicions Bellaterra.
- Bertelsmann Stiftung (2012). *Ganztagsschule als Hoffnungsträger für die Zukunft? Ein Reformprojekt auf dem Prüfstand*. Bielefeld: Bertelsmann Stiftung.
- Besalú, X. (1991). *El tratamiento educativo de la diversidad*. Girona: Departament de Pedagogia Social / GRAMC.
- Besalú, X. (1994). Educación intercultural en Europa. *Documentación social*, 97, 115-127.
- Betz, T. et al. (2011). *Partizipation von Kindern und Jugendlichen*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Birsl, U. y Solé, C. (2004). *Inmigración e interculturalidad en Gran Bretaña, España y Alemania*. Barcelona: Anthropos.
- Biskup, H. et al. (2001). *Weidengasse*. Köln: Bachem/Önel
- Börner, N. et al. (2011). *Bildungsbericht Ganztagsschule NRW 2011*. Dortmund: Eigenverlag Forschungsverbund DJI / TU Dortmund.
- Börner, N. et al. (2013). *Bildungsbericht Ganztagsschule NRW 2013*. Dortmund: Institut für soziale Arbeit e.V. Service Agentur Ganztägig lernen Nordrhein-Westfalen.
- Bolívar Manaut, L. (8 de febrero de 2008). Erdogan en Berlín: Alemania, Turquía y la integración. *Deutsche Welle*. Recuperado de: <http://dw.com/p/D4dh>. Fecha de consulta: 23 de mayo de 2015.
- Brenner, P. J. (2006). *Schule in Deutschland. Ein Zwischenzeugnis*. Stuttgart: Verlag W. Kolhamer GmbH.
- Broden, A. y Mecheril, P. (2010). *Rassismus bildet: bildungswissenschaftliche Beiträge zu Normalisierung und Subjektivierung in der Migrationsgesellschaft*. Bielefeld: Transcript.
- Bundesagentur für Arbeit (2010). *Statistik*. Recuperado de: http://statistik.arbeitsagentur.de/nn_32082/SiteGlobals/Forms/ImageMapSchnelluebersichten/ZeitauswahlSchnell-uebersichtForm.html?view=processForm/&resourceId=210328&input_=&pageLocale=de®ionInd=b&year_month=20140

4&year_month.GROUP=1&search=Suchen. Fecha de consulta: 8 de junio de 2014.

Bundesministerium des Innern (2010). *Kurzzusammenfassung des bundesweiten Integrationsprogramms*. Recuperado de: http://www.bmi.bund.de/SharedDocs/Downloads/DE/Themen/MigrationIntegration/Integration/zusammenfassung.pdf?__blob=publicationFile. Fecha de consulta: 1 de abril de 2014.

Bundesministerium des Innern (s.f.). *Integration*. Recuperado de: http://www.bmi.bund.de/DE/Themen/Migration-Integration/Integration/integration/_node.html. Fecha de consulta: 23 de mayo de 2015.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Ed.) (2003). *Verwaltungsvereinbarung „Investitionsprogramm Zukunft Bildung und Betreuung“ 2003 – 2007*. Berlin: BMBF.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Ed.) (2012). *Integration durch Bildung*. Bonn, Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2014). *Kindertagespflege: die familiennahe Alternative. Ein Leitfaden für Tagespflegepersonen*. Berlin: BMFSFJ. Recuperado de: <http://www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Broschuerenstelle/Pdf-Anlagen/Kindertagespflege-Leitfaden-Tagespflegepersonen,property=pdf,bereich=/bmfsfj,sprache=de,rwb=true.pdf>. Fecha de consulta: 19 de marzo de 2015.

Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA) (2011). *Kriterien guter Praxis in der Gesundheitsförderung bei sozial Benachteiligten. Ansatz – Beispiele – Weiterführende Informationen. Gesundheitsförderung Konkret. Band 5*. BZgA: Köln.

Cappello, M. (2005). Photo Interviews: Eliciting Data through Conversations with Children. *Field Methods*, 17, 170-182.

Claro, M. (2010). *La incorporación de tecnologías digitales en educación. Modelos de identificación de buenas prácticas*. Santiago de Chile: Naciones Unidas.

- Cea D'Ancona, M. A. (1998). *Metodología cuantitativa. Estrategias y técnicas de investigación social*. Madrid: Editorial Síntesis.
- ClipArt Best (s.f.). Image of kids reading. Recuperado de: <http://www.clipart.best.com/clipart-RcAeLR7cL>. Fecha de consulta: 13 de enero de 2012.
- Comité de las Regiones (1999). *Educación intercultural en la Unión Europea: actividades locales, regionales e interregionales. Ejemplos de buenas prácticas*. Luxemburgo: Oficina de publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- Consejo de las Comunidades Europeas (6 de agosto de 1977). Directiva del Consejo de 25 de julio de 1977 relativa a la escolarización de los hijos de los trabajadores migrantes (77/486/CEE). *Diario Oficial de las Comunidades Europeas* N° 199/32. Recuperado de: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:31977L0486&from=ES>. Fecha de consulta: 20 de febrero de 2013.
- CREADE (Centro de Recursos para la Atención a la Diversidad Cultural en Educación) (2006). *Estructura del sistema educativo*. Recuperado de: <https://www.educacion.gob.es/creade/lrASubSeccionFront.do?id=103>. Fecha de consulta: 25 de mayo de 2015.
- Cruz Roja Española (2003) *Buenas prácticas y capacitación la inclusión social*. Recuperado de: http://www.cruzroja.es/pls/portal30/docs/PAGE/SITE_CRE/ARBOL_CARPETAS/BB_QUE_HACEMOS/B10_INTERVENCION_SOCIAL/POBREZA/PRACTICAS/03-CRITERIOS%20DE%20BUENAS%20PRACTICAS.PDF. Fecha de consulta: 24 de febrero de 2013.
- Cucalón, P. y Del Olmo, M. (2010). Redefiniendo trayectorias escolares. Las “aulas de enlace” en la Comunidad de Madrid. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 3 (2), 224-233.
- Darbyshire et al. (2005). Multiple methods in qualitative research with children: more insight or just more? *Qualitative Research*, 5 (4), 417-436. London: SAGE Publications.

- Del Olmo, M. (2001). Multiculturalismo canadiense: bueno para comer, bueno para pensar. *Revista de dialectología y tradiciones populares*, 61 (2), 129-166.
- Del Olmo, M. (2009). Un análisis crítico de las “Aulas de Enlace” como medida de integración. En M. Fernández Montes y W. Müllauer-Seichter (Coords.), *La integración escolar a debate* (pp. 170-181). Madrid: Pearson Education S. A.
- Del Olmo Pintado, M. y Hernández Sánchez, C. (2004). Diversidad cultural y educación: La perspectiva antropológica en el análisis del contexto escolar. En M. I. Vera Muñoz y D. Pérez i Pérez (Coords.), *Formación de la ciudadanía: las TICs y los nuevos problemas*. Alicante: Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Der Generalbundesanwalt beim Bundesgerichtshof (2011). *Haftbefehl gegen die Brandstifterin von Zwickau wegen mutmaßlicher Mitgliedschaft in der terroristischen Vereinigung "Nationalsozialistischer Untergrund" (NSU)*. Recuperado de: <http://www.generalbundesanwalt.de/de/showpress.php?themenid=13&newsid=419>. Fecha de consulta: 7 de marzo de 2015.
- Destatis. Statistisches Bundesamt (2006). *Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Ausländische Bevölkerung. Ergebnisse des Ausländerzentralregisters*. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.
- Destatis. Statistisches Bundesamt (13 de marzo de 2012). *Familien mit Migrationshintergrund: Traditionelle Werte zählen*. Recuperado de: https://www.destatis.de/DE/Publikationen/STATmagazin/Bevoelkerung/2012_03/Bevoelkerung2012_03.html. Fecha de consulta: 21 de marzo de 2014.
- Destatis. Statistisches Bundesamt (2013). *Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Bevölkerung mit Migrationshintergrund. Ergebnisse des Mikrozensus 2012*. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.
- Destatis. Statistisches Bundesamt (2014). *Pressemitteilung vom 14. November 2014 – 402/14. Mikrozensus 2013: 16,5 Millionen. Menschen mit Migrationshintergrund*. Recuperado de: <https://www.destatis.de/DE/PresseService/Presse/>

Pressemitteilungen/ 2014/11/PD14_402_122pdf.pdf?__blob=publicationFile.

Fecha de consulta: 18 de abril de 2015.

Destatis. Statistisches Bundesamt (2015a). *Bevölkerung*. Recuperado de: <https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/GesellschaftStaat/Bevoelkerung/Bevoelkerung.html>. Fecha de consulta: 8 de febrero de 2015.

Destatis. Statistisches Bundesamt (2015b). *Zahl der Ausländer in Deutschland zum Jahresende 2014 bei 8,2 Millionen* [Pressemitteilung Nr 097 vom 16.03.2015]. Recuperado de: https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/GesellschaftStaat/Bevoelkerung/Bevoelkerungsstand/Tabellen/Zensus_Geschlecht_Staatsangehoerigkeit.html . Fecha de consulta: 29 de septiembre de 2015.

Destatis. Statistisches Bundesamt (s.f.). *Der Mikrozensus stellt sich vor*. Recuperado de: <https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/GesellschaftStaat/Bevoelkerung/Mikrozensus.html>. Fecha de consulta: 8 de febrero de 2015.

Deutsche Kinder- und Jugendstiftung (DKJS) (s.f.). *Broschüre*. Recuperado de: http://www.dkjs.de/uploads/tx_spdkjpublications/broschuere_gtl_05.pdf. Fecha de consulta: 23 de julio de 2014.

Deutsche Welle (25 de enero de 2005) Crónica de la II Guerra Mundial. *Deutsche Welle*. Recuperado de: <http://dw.com/p/6A6w>. Fecha de consulta: 5 de agosto de 2009.

Deutsche Welle (23 de abril de 2007). ¡Bienvenidos, gastarbeiter!. *Deutsche Welle*. Recuperado de: <http://dw.com/p/AHnU>. Fecha de consulta: 5 de agosto de 2009.

Deutsche Welle (17 de mayo de 2010). Mesa redonda: cómo mejorar la integración de los musulmanes en Alemania. *Deutsche Welle*. Recuperado de: <http://dw.com/p/NNm1>. Fecha de consulta: 22 de febrero de 2015.

Deutsche Welle (14 de mayo de 2011). ¿Cómo ven los medios alemanes a los inmigrantes? *Deutsche Welle*. Recuperado de: <http://dw.com/p/11Fzu>. Fecha de consulta: 8 de marzo de 2015.

Deutsche Welle (22 de mayo de 2014). Alemania acoge en 2013 el mayor número de inmigrantes en veinte años. *Deutsche Welle*. Recuperado de: <http://dw.com/p/1C4QP>. Fecha de consulta: 29 de mayo de 2014.

Deutsche Welle (19 de febrero de 2015). Los alemanes, escépticos hacia la inmigración no europea. *Deutsche Welle*. Recuperado de: <http://dw.com/p/1EepS>. Fecha de consulta: 7 de marzo de 2015.

Deutscher Bundestag (s.f.). *Ley Fundamental de la República Federal de Alemania*. Deutscher Bundestag. Recuperado de: <https://www.btg-bestellservice.de/pdf/80206000.pdf>. Fecha de consulta: 16 de febrero de 2013.

Deutscher Bildungsrat (1969). *Empfehlungen der Bildungskommission. Einrichtung von Schulversuchen mit Gesamtschulen*. Stuttgart: Deutscher Bildungsrat.

Deutscher Städtetag (Ed.) (1979). Hinweise zur Arbeit in sozialen Brennpunkten. *DST-Beiträge zur Sozialpolitik*, Reihe D, 10.

Die Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration (Ed.) (2005). *Un manual para Alemania. Ein Handbuch für Deutschland*. Berlin : Die Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration.

Die Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration (Ed.) (2007). *7. Bericht der Beauftragten der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration über die Lage der Ausländerinnen und Ausländer in Deutschland*. Berlin: Die Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration.

Die Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration (Ed.) (2012). *9. Bericht der Beauftragten der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration über die Lage der Ausländerinnen und Ausländer in Deutschland*. Berlin: Die Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration.

Diefenbach, H. (2007). Schulerfolg von ausländischen Kindern und Kinder mit Migrationshintergrund als Ergebnis individueller und institutioneller Faktoren. En

- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Ed.), *Migrationshintergrund von Kindern und Jugendlichen: Wege zur Weiterentwicklung der amtlichen Statistik. Bildungsforschung*, 14 (pp. 43-54). Bonn, Berlin: BMBF.
- Díaz de Rada, A. (1996). *Los primeros de la clase y los últimos románticos: una etnografía para la crítica de la visión instrumental de la enseñanza*. Madrid: Siglo XXI.
- Díaz de Rada, A. (2011). *El taller del etnógrafo. Materiales y herramientas de investigación en etnografía*. Madrid: UNED.
- Díaz de Rada, A., García Castaño, F. J. y Velasco, H. (1993). *Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar*. Madrid: Trotta.
- Dictamen del Comité de las Regiones sobre “La educación intercultural” (1997). *Diario Oficial* No. C 215 de 16/07/1997 p. 0021.
- Die Bundesregierung (2007). *Der Nationale Integrationsplan. Neue Wege – Neue Chancen*. Berlin: Presse- und Informationsamt der Bundesregierung. Berlin: Die Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration.
- Diefenbach, H. (2007). Schulerfolg von ausländischen Kindern und Kinder mit Migrationshintergrund als Ergebnis individueller und institutioneller Faktoren. En Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), *Migrationshintergrund von Kindern und Jugendlichen: Wege zur Weiterentwicklung der amtlichen Statistik*. Berlin: BMBF.
- Dietz, G. (2007). Integración. En A. Barañano et al (Coords.), *Diccionario de relaciones interculturales: diversidad y globalización* (pp. 192-196). Madrid: Editorial Complutense.
- Directiva 77/486/CEE del Consejo, de 25 de julio de 1977, relativa a la escolarización de los hijos de los trabajadores migrantes. *Diario oficial de las Comunidades Europeas*, 05 (2), pp. 139-140

DW WORLD/Elm (25 de noviembre de 2006). Inmigrantes rechazan prejuicios televisivos.

Deutsche Welle. Recuperado de: <http://dw.com/p/9Qyb>. Fecha de consulta: 7 de marzo de 2015.

Edelmann, D. (2012). Frühe Förderung von Kindern aus Familien mit Migrationshintergrund: Ansätze zwischen Integration, Kompensation und Befähigung. En M. Matzner (Ed.), *Handbuch Migration und Bildung* (pp. 182–195). Weinheim Basel: Beltz Verlag.

Einarsdóttir, J. (2007). Research with children: methodological and ethical challenges. *European Early Childhood Education Research Journal*, 15 (2), 197-211.

Engagement Global (2012). Gutachten zu Migration und kommunaler Entwicklungspolitik 2012. Aktueller Stand und Potenziale des Zusammenwirkens von Diasporen und kommunaler Entwicklungspolitik in ausgewählten Kommunen – aktualisierte Fassung. *Dialog Global*, 27. Bonn: Engagement Global.

Engin, H. (2013). Integrationskurse, Integrationsgipfel, Nationaler Integrationsplan (NIP) und Nationaler Aktionsplan Integration (NAP-I). En K.-H. Meier-Braun y R. Weber (Eds.), *Migration und Integration in Deutschland: Begriffe - Fakten – Kontroversen*. (pp. 201-203). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.

Erlass über die Bundeszentrale für politische Bildung (BpB) vom 24 Januar 2001. Recuperado de: <http://www.bpb.de/die-bpb/51244/der-bpb-erlass>. Fecha de consulta: 21 de febrero de 2015.

Escudero Muñoz, J. M. (2009). Buenas prácticas y programas extraordinarios de atención al alumnado en riesgo de exclusión educativa. En *Revista de currículum y formación del profesorado*, 13 (3), 107-141.

España. *Instrumento de ratificación de la Carta Europea de las Lenguas Regionales o Minoritarias*, hecha en Estrasburgo el 5 de noviembre de 1992. *Boletín Oficial del Estado*, 15 de septiembre de 2001, núm. 222, pp. 34733-34749.

- Fachzentrum für Pflegekinderwesen Sachsen-Anhalt (s.f.). *Kinder in der Schule*.
 Recuperado de: http://www.fzpsa.de/1sach_kinder_2.jpg. Fecha de consulta: 13 de enero de 2012.
- Farrokhzad, S. (2006). Exotin, Unterdrückte und Fundamentalistin. Konstruktionen der „fremden Frau“ in deutschen Medien. En C. Butterwege y G. Hentges (Eds.) *Massenmedien, Migration und Integration*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fassmann, H. Y Münz, R. (1996) *Migration in Europa*. Frankfurt/Main: Campus Verlag.
- Fernández Montes, M. y Müllauer-Seichter, W. (2009). *La integración escolar a debate*. Madrid: Pearson Educación.
- Filtzinger, O. y Catanese, G.C. (2015). Intercultural Education in the German Context. En M. Catarci y M. Fiorucci (Eds.), *Intercultural Education in the European Context* (pp. 73-104). Surrey: Ashgate.
- Fine, G. A. y Sandstrom, K. L. (1988). Knowing children. *Participant Observation with Minors. Qualitative Research Methods*, 15. London: SAGE Publications.
- Flick, U. (2004). *Triangulation. Eine Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Flick, U. et al. (2008). *Qualitative Forschung* (6ª ed.). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag GmbH.
- Franzé Mundanó, A. (2008). Diversidad cultural en la escuela. Algunas contribuciones antropológicas. En *Revista de Educación*, 345, 111-132.
- Fuhr, G. (2012). *Armutgefährdung von Menschen mit Migrationshintergrund. Ergebnisse des Mikrozensus 2010*. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.
- García Castaño, F. J. y Granados Martínez, A. (2002). Inmigración, educación e Interculturalidad. En H. Muñoz et al. (Eds.) *Rumbo a la interculturalidad en la educación* (pp. 63-96). México: Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa.

- García Castaño, F. J., Rubio Gómez, M. y Soto Páez, L. (2007). Integración Educativa. En A. Baraño et al. (Eds.), *Diccionario de relaciones interculturales, diversidad y globalización* (pp. 196-203). Madrid: Universidad Complutense.
- García Castaño, F. J. y Rubio Gómez, M. (2011). Lo que ellos traen de allí no sirve aquí. El difícil acomodo de la diversidad del llamado “alumnado latinoamericano” en la escuela en España. *Signos Lingüísticos*, VII (14), 31–80.
- Garreta Bochaca, J. (2008). Escuela, familia de origen inmigrante y participación. En *Revista de Educación*, 345, 133-155.
- GCIM (Global Commission on International Migration) (2005). *Las migraciones en un mundo interdependiente: nuevas orientaciones para actuar. Informe de la Comisión Mundial sobre las Migraciones Internacionales*. Recuperado de: <http://www.unav.edu/documents/4889803/4445a271-b02a-44d4-b0e5-887dc5ab516f>. Fecha de consulta: 25 de febrero de 2013.
- Geiß, B. (2013a). Bund und Länder. En K.-H. Meier-Braun y R. Weber (Eds.) *Migration und Integration in Deutschland. Begriffe – Fakten – Kontroversen* (pp.191-192). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Geiß, B. (2013b). Integrationsbeauftragte. En K.-H. Meier-Braun y R. Weber (Eds.) *Migration und Integration in Deutschland. Begriffe – Fakten – Kontroversen* (pp.197-200). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Geissler, R. (2009). La ilusión de la igualdad de oportunidades en el sistema educativo (que PISA vino a perturbar). En *Profesorado*, 13 (2), 1-18.
- Geißler, R. (2008). Lebenslagen der Familien der zweiten Generation. En K. J. Bade, M. Bommers y J. Oltmer, *Nachholende Integrationspolitik – Problemfelder und Forschungsfragen*. Osnabrück: Institut für Migrationsforschung und Interkulturelle Studien (IMIS).
- Geißler, R. (2011). *Welchen Beitrag leisten die Massenmedien zur Integration von*

Migranten? Forschungsbefunde zu Deutschland. Recuperado de: http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Integration/Veranstaltungen/20110519-ntfi/20110801-ntfi-geissler-vortrag.pdf?__blob=publicationFile. Fecha de consulta: 18 de abril de 2015.

Geißler, R. (2013). Medien und Migranten. En K.-H. Meier-Braun y R. Weber (Eds.), *Migration und Integration in Deutschland: Begriffe - Fakten – Kontroversen*. (pp. 162-165). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.

Generalbundesanwalt (13 de noviembre de 2011). *Haftbefehl gegen die Brandstifterin von Zwickau wegen mutmaßlicher Mitgliedschaft in der terroristischen Vereinigung "Nationalsozialistischer Untergrund (NSU)" 37/2011*. Recuperado de: <http://www.generalbundesanwalt.de/de/showpress.php?themenid=13&newsid=419>. Fecha de consulta: 7 de marzo de 2015.

Gesetzliche Grundlagen des Amtes der Integrationsbeauftragten. § 92 Amt der Beauftragten (2005). Recuperado de: http://www.bundesregierung.de/Content/DE/_Anlagen/IB/gesetzliche-grundlagen/.pdf?__blob=publicationFile. Fecha de consulta: 21 de febrero de 2015.

Gesetz über die religiöse Kindererziehung (1921). KGrzE 15.07.1921. Recuperado de: <http://www.gesetze-im-internet.de/bundesrecht/kerzg/gesamt.pdf>. Fecha de consulta: 23 de enero de 2015.

Gesetz über Tageseinrichtung für Kinder –GTK (1991). Vom 29. Oktober 1991 - GV. NW. S. 380 (zuletzt geändert durch Gesetz vom 16. Dezember 1998 – GV). Recuperada de: http://www.it.nrw.de/statistik/e/erhebung/kjh/gtk_ab_ende_2006_.pdf. Fecha de consulta: 12 de diciembre de 2012.

Gesetz zur Steuerung und Begrenzung der Zuwanderung und zur Regelung des Aufenthalts und der Integration von Unionsbürgern und Ausländern (Zuwanderungsgesetz) vom 30 Juli 2004. *Bundesgesetzblatt* Jahrgang 2004 Teil I Nr. 41.

- Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. New York: Aldine de Gruyter.
- Goetz, J. P. y LeCompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Gogolin, I, Neumann, U. y Roth, H. J. (2003). Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Expertise für die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung. *BLK-Materialien zur Bildungsplanung und Forschungsförderung*, 107, 243-248.
- Gomolla, M. y Radtke, F.O. (2000). Mechanismen institutionalisierter Diskriminierung in der Schule. En I. Gogolin et al., *Migration, gesellschaftliche Differenzierung und Bildung* (pp. 321-341). Opladen: Verlag Leske+Budrich.
- Gomolla, M. y Radtke, F. O. (2002). *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*. Opladen: Verlag Leske+Budrich.
- Gomolla, M. (2006). Fördern und Fordern allein genügt nicht! Mechanismen institutioneller Diskriminierung von Migrantenkindern und -jugendlichen im deutschen Schulsystem. En G. Auernheimer, *Schiefen im Bildungssystem* (pp. 87-102). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Götz, W. (4 de abril de 2008). *Moderner Gerichtssaal mit Bewährungsförderband*. Recuperado de: http://www.wiedenroth-karikatur.de/02_PolitKari080404.html. Fecha de consulta: 8 de marzo de 2015.
- Grgic, M. et al. (2010) Nachwuchs im Nachteil. En *Die soziale Seite der Bildung*. 90 (2), 4–7.
- Grupo de trabajo “Informe educativo” del Instituto Max-Planck de Investigación educativa (1992). El sistema educativo en la República Federal de Alemania. En *Revista de Educación*, 299, 377-416.
- Hammersley, M. y Atkinson, P. (1994). *Etnografía. Métodos de investigación*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.

- Hill, M. et al. (1996) Engaging with Primary-aged Children about their Emotions and Well-being: Methodological Considerations. *Children & Society*, 10,129-144.
- Hill, M. (2006). Children's Voices on Ways of Having Voice: Children's and young people's perspectives on methods used in research and consultation. *Childhood*, 13, 69-89.
- Holtappels, H. G. (2006). *Ganztagsschule gestalten. Konzeption-Praxis-Impulse*. Seelze-Velber: Kallmeyer Verlag.
- Heckmann, F. (2013). Die Integrationsdebatte in Deutschland. En K.-H. Meier-Braun y R. Weber (Eds.), *Migration und Integration in Deutschland: Begriffe - Fakten – Kontroversen* (pp. 227-228). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Heinrich Böll Stiftung (2004). *6. Empfehlung der Bildungskommission der Heinrich-Böll-Stiftung*. Berlin: Heinrich-Böll-Stiftung.
- Hernández Sánchez, C. (2009). En torno al término “integración”. En M. Fernández Montes y W. Müllauer-Seichter (Coords.) *La integración escolar a debate* (pp.5-23). Madrid: Pearson Education S. A.
- Hernández Sánchez, C. (2011). Dificultades “invisibles” de los estudiantes extranjeros para promocionar en el sistema educativo. En F. J. García Castaño y N. Kressova, (Coords.). *Actas del Congreso Internacional sobre Migraciones en Andalucía* (pp. 485-489). Granada: Instituto de Migraciones.
- Herwartz-Emden, L. (2005). Migrant/-innen im deutschen Bildungssystem. En Chlosta, C. et al., *Migrationshintergrund von Kindern und Jugendlichen: Wege zur Weiterentwicklung der amtlichen Statistik* (pp. 7-24). Bonn, Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Ideen für Mehr! Ganztägig lernen (2011). *Broschüre*. Recuperado de: http://www.ganztaegig-lernen.de/sites/default/files/GTL_Brosch%C3%BCre/2011_final.pdf. Fecha de consulta: 3 de marzo de 2013.
- Instituto de adicciones de Madrid y otros (2008) *Manual de buenas prácticas en mediación comunitaria en el ámbito de las drogodependencias*. Recuperado de: <http://www.madrid.es/UnidadesDescentralizadas/Salud/Publicaciones/Folletos/Fol>

letos%20IA/Otras%20publicaciones/manual_buenas_practicas.pdf. Fecha de consulta: 24 de febrero de 2013.

Instituto de Gobierno y Políticas Públicas (IGOP). Universidad de Barcelona (2003a). *Nuevas políticas para la inclusión social: agenda pública y prácticas significativas*. VIII Congreso Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y de la Administración Pública. Panamá. Recuperado de: <http://igop.uab.cat/index.php?module=gc&type=file&func=get&tid>. Fecha de consulta: 24 de febrero de 2013.

Instituto de Gobierno y Políticas Públicas (IGOP). Universidad de Barcelona (2003b). *Un paso más hacia la inclusión social. Generación de conocimiento, políticas y prácticas para la inclusión social. Plataforma de ONGs de Acción Social*. Recuperado de: <http://igop.uab.cat/index.php?module=gc&type=file&func=get&tid>. Fecha de consulta: 24 de febrero de 2013.

Instituto Nacional de Estadística (2014). *Tasa de riesgo de pobreza según situación laboral y en las personas con trabajo*. Recuperado de: http://www.ine.es/ss/Satellite?L=es_ES&c=INESeccion_C&cid=1259925455948&p=1254735110672&pagename=ProductosYServicios%2FPYSLayout¶m3=125992482288. Fecha de consulta: 9 de junio de 2014.

Integrationsrat der Stadt Köln (2011a). *Konzept zur Stärkung der integrativen Stadtgesellschaft. Zukunft gestalten – Zusammenhalt stärken – Unterschiede anerkennen – Vielfalt nutzen. Quellenband. Arbeitsergebnisse der Arbeitsgruppen*. Recuperado de: http://www.stadt-koeln.de/mediaasset/content/pdf-dezernat5/interkulturelles-referat/quellenband_bf-endprodukt.pdf. Fecha de consulta: 5 de marzo de 2012.

Integrationsrat der Stadt Köln (2011b). *Kulturelle Vielfalt einer Stadt. Lebenswelten und Milieus von Kölnerinnen und Kölnern mit Migrationshintergrund*. Recuperado de: http://www.stadt-koeln.de/mediaasset/content/pdf-dezernat5/interkulturelles-referat/k__In_100_prozent.pdf. Fecha de consulta: 16 de marzo de 2013.

- Jacobi, J. (9 de septiembre de 2013). Deutsche Bildungsgeschichte – eine Zeitleiste. Bundeszentrale für politische Bildung. *Dossier Zukunft Bildung*. Recuperado de <http://www.bpb.de/gesellschaft/kultur/145249/geschichte-des-bildungssystems>. Fecha de consulta: 12 de marzo de 2014.
- Jäger, M. (2010) Rassismus und Normalität im Alltagsdiskurs. Anmerkungen zu einem paradoxen Verhältnis. En A. Broden y P. Mecheril (Eds.), *Rassismus bildet. Bildungswissenschaftliche Beiträge zu Normalisierung und Subjektivierung in der Migrationsgesellschaft* (pp. 27-39). Bielefeld: Transcript.
- Junta de Andalucía. Consejería de Educación (s.f.). *Buenas prácticas de innovación educativa. Documento de trabajo Plan “Ve”*. Recuperado de: http://www.juntadeandalucia.es/averroes/~29070760/images/buenas_practicas/ideas.pdf. Fecha de consulta: 24 de febrero de 2013.
- Kemper, F.-J. (2007). Ethnisch kulturelle Heterogenität in Deutschland. *Geographische Rundschau*, 59: 2. Köln: Universität zu Köln.
- Kemper, T. (2010). Migrationshintergrund – eine Frage der Definition! *Die deutsche Schule* 102 (4), 315-326.
- Kerbo, H. R. (2003). *Estratificación social y desigualdad* (2ª ed.). Madrid: McGraw-Hill.
- Kiefer, C. (26 de marzo de 2007). Mekka Deutschland. Die stille Islamisierung. *Der Spiegel*, 13 / 2007.
- Kiper, H. (2005). Die Ganztagschule in der bildungspolitischen Diskussion. En Spies, A. & Stecklina, G. (Hrsg.) *Die Ganztagschule. Band 1: Dimensionen und Reichweiten des Entwicklungsbedarfs* (pp. 172-193). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- KMK (Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2006). *Bericht über die allgemein bildenden Schulen in Ganztagsform in den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland – 2002 bis 2004* –. Recuperado de: http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Statistik/GTS_2004.pdf. Fecha de consulta: 15 de noviembre de 2012.

- KMK (Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2007). *Integration als Chance – gemeinsam für mehr Chancengerechtigkeit. Gemeinsame Erklärung der Kultusministerkonferenz und der Organisationen von Menschen mit Migrationshintergrund. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 13.12.2007.* Recuperado de: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2007/2007_12_13-Integration.pdf. Fecha de consulta: 24 de septiembre de 2013.
- KMK (Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2012). *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland 2012/2013. Darstellung der Kompetenzen, Strukturen und bildungspolitischen Entwicklungen für den Informationsaustausch in Europa.* Recuperado de: http://www.kmk.org/fileadmin/doc/Dokumentation/Bildungswesen_pdfs/sekundarbereich.pdf. Fecha de consulta: 14 de abril de 2013.
- KMK (Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (s.f.). *Schulische Bildung in der Bundesrepublik Deutschland.* Recuperado de: <http://www.kmk.org/bildung-schule/>. Fecha de consulta: 15 de noviembre de 2012.
- Kolmer, C. y Schatz, R. (2015). Openness for Dialogue. Reached a New Low. En *Mediatenor, Annual Dialogue Report on Religion and Values.* Recuperado de: http://www.mediatenor.cz/wp-content/uploads/2015/02/ADR_2015_LR_WEB_/PREVIEW.pdf. Fecha de consulta: 19 de marzo de 2015.
- Kölner Wochenspiegel (12 de febrero de 2014). 9.050 i-Dötzchen *Kölner Wochenspiegel*, 1. 51 Jahrgang, 7. Woche.
- Kölner Stadt-Anzeiger (1 de febrero de 2012). Die Moschee ist echt kölsch. *Kölner Stadt-Anzeiger.* Recuperado de: <http://www.ksta.de/koeln/ausstellung-die-moschee-ist-echt-koelsch,15187/530,11964912.html>. Fecha de consulta: 17 de enero de 2013.
- Kompetenzzentrum Sprachförderung Köln (2007). *Deutschlernen in mehrsprachigen Klassen der Grundschule. Handreichung, Heft 1.* Recuperado de:

<http://www.bildung.koeln.de/materialbibliothek/download/handreichungdemek1.pdf?idx=32213d24c96b9ab9c386356e56ee5160>. Fecha de consulta: 17 de enero de 2013.

Kotthoff, H.- G. y Pereyra, M. A. (2009). La experiencia del Pisa en Alemania: Recepción, Reformas recientes y Reflexiones sobre un sistema educativo en cambio. En *Profesorado*, 13 (2), 1-24.

Kotthoff, H. G. (2011) Between Excellence and Equity: The case of the German Education System. En *Revista Española de Educación Comparada*, 18, 27-60.

Kristen, C. Y Dollmann, J. (2012). Migration und Schulerfolg. Zur Erklärung ungleicher Bildungsmuster. En Matzner, M. (Ed.), *Handbuch Migration und Bildung* (pp. 102–117). Weinheim Basel: Beltz Verlag.

Lämmermann, F. (2013). Staatsangehörigkeitsrecht. En K.-H. Meier-Braun y R. Weber (Eds.), *Migration und Integration in Deutschland: Begriffe - Fakten – Kontroversen*. (pp. 113-116). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.

Lesemann, P. (2008). Integration braucht frühkindliche Bildung: Wie Einwandererkinder früher gefördert werden können. En Bertelsmann Stiftung, Migration Policy Institute (Ed.) *Migration und Integration gestalten* (pp. 125-150). Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.

Leyendecker, B. (2012). Zuwanderung, Diversität und Resilienz - eine entwicklungspsychologische Perspektive. En M. Matz, *Handbuch Migration und Bildung* (pp. 57–71). Weinheim Basel: Beltz Verlag.

Liebaue, E. (2005). Nach PISA: Die Kultivierung des Lernens. En V. Frederking, H. Heller y A. Scheunpflug (Eds) *Nach PISA. Konsequenzen für Schule und Lehrerbildung nach zwei Studien* (pp. 51-61). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Llorent Bedmar, V. y Terrón Caro, M.T. (2013). Políticas socioeducativas de integración de los inmigrantes en Alemania, España y Francia. En *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 21, 111-139.

- Lohmar, B. y Eckhardt, T. (Eds.) (2013). *The Education System in the Federal Republic of Germany 2011/2012. A description of the responsibilities, structures and developments in education policy for the Exchange of information in Europe*. Bonn: KMK.
- Lünenborg, M., Fritsche, K. Y Bach A. (2011). *Migrantinnen in den Medien: Darstellungen in der Presse und ihre Rezeption*. Bielefeld: Transcript.
- Luzón, A., Porto, T. y Ritacco, M. (2009). Buenas prácticas en los programas extraordinarios de atención a la diversidad en centros de educación secundaria. Una mirada desde la experiencia. En *Revista de currículum y formación del profesorado*, 13 (3), 217-238.
- Mack, W. (2006). Ganztagschule zusammen mit der Jugendhilfe entwickeln und gestalten” en H. G. Holtappels (Ed.) *Ganztagschule gestalten. Konzeption-Praxis-Impulse* (pp.56-69). Seelze-Velber: Kallmeyer Verlag.
- Mack, W. (2008). Armut und Bildung. Schule in benachteiligten Stadtteilen. En E. Liebau y J. Zirfas (Eds.), *Ungerechtigkeit der Bildung - Bildung der Ungerechtigkeit* (pp. 175–192). Opladen & Farmington Hills: Barbara Budrich.
- Malgesini, G. y Giménez, C. (2000). *Guía de conceptos sobre migraciones, racismo e interculturalidad*. Madrid: Libros de la Catarata.
- Malinowski, B. (1986). *Los argonautas del Pacífico Occidental*. Barcelona: Planeta-Agostini.
- Maya Jariego, I. (2004.). Larissa Adler de Lomnitz: categorías, redes y cadenas (Por qué se mantiene la desigualdad?). En *Araucaria, Revista Iberoamericana de Filosofía, Política y Humanidades* (4), 10, p. 0.
- Mead, M. (1930). *Growing up in New Guinea*. New York: Perennial Classics.
- Meier-Braun, K.-H. (2013a). Einleitung: Deutschland Einwanderungsland. En K.-H. Meier-Braun y R. Weber (Eds.), *Migration und Integration in Deutschland: Begriffe - Fakten – Kontroversen*. (pp. 15-27). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.

- Meier-Braun, K- H. (2013b). Migrationshintergrund. En K.-H. Meier-Braun y R. Weber (Eds.), *Migration und Integration in Deutschland: Begriffe - Fakten – Kontroversen*. (pp. 235-237). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Merkens, H. (1984). *Teilnehmende Beobachtung in der erziehungswissenschaftlichen Forschung*. Weinheim: Beltz Verlag.
- Meyer, C. (1998). *Mein Veedel*. Köln: Kölner Stadt-Anzeiger.
- Michalowski, I. (2007). Modelos de acogida en Alemania, Francia y los Países Bajos: diseño y efectividad de los programas de acogida e integración. En Fundació CIDOB (Eds.). *Políticas y modelos de acogida. Una mirada transatlántica: Canadá, Alemania, Francia y los Países Bajos. Documentos CIDOB Migraciones, 12* (pp. 67-92).
- Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación (s.f.). *Ficha país Alemania*. Recuperado de: http://www.exteriores.gob.es/Documents/FichasPais/Alemania_FICHA%20PAIS.pdf. Fecha de consulta: 5 de junio de 2014.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (s.f.). *Sobre el concepto de “Buena Práctica”*. Recuperado de: <http://www.mecd.gob.es/dctm/cee/encuentros/buena/practica.pdf?documentId=0901e72b815f9789>. Fecha de consulta: 24 de febrero de 2013.
- Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales (2007). Alemania, el Plan Nacional de Integración. *Actualidad Internacional Sociolaboral*, 106, 154-160. Recuperada de <http://www.empleo.gob.es/es/mundo/Revista/Revista106/Revista106.pdf>. Fecha de consulta: 1 de abril de 2014.
- Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales (2008). Alemania, evaluación de los cursos de integración. *Actualidad Internacional Sociolaboral*, 115, 115-124. Recuperada de <http://www.empleo.gob.es/es/mundo/Revista/Revista115/Revista115.pdf>. Fecha de consulta: 1 de abril de 2014.
- Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales (2010). Alemania, la integración se convierte en tema de debate en la sociedad alemana. *Actualidad Internacional Sociolaboral*,

140, 151-165. Recuperada de <http://www.empleo.gob.es/es/mundo/Revista/Revista140/Revista140.pdf>. Fecha de consulta: 25 de mayo de 2015.

Ministerium für Schule, Jugend und Kinder (MSJK) NRW (2003a). *Offene Ganztagsschule im Primarbereich*. Runderlass des MSJK vom 12.02.2003. Düsseldorf: Ritterbach.

Ministerium für Schule, Jugend und Kinder (MSJK) NRW (2003b). *Ganztags. Schule ist mehr als Unterricht. Die offene Ganztagsgrundschule in NRW* (5ª ed.). Düsseldorf: MSJK.

Ministerium für Schule, Jugend und Kinder (MSJK) NRW (2003c). *Zuwendungen für die Durchführung außerunterrichtlicher Angebote offener Ganztagsschulen im Primarbereich vom 12.02.2003*. Düsseldorf: Ritterbach.

Ministerium für Schule und Weiterbildung (2010a). *Gebundene und offene Ganztagsschulen sowie außerunterrichtliche Ganztags- und Betreuungsangebote im Primarbereich und Sekundarstufe I*. RdErl. D. Ministeriums für Schule und Weiterbildung v. 23.12.2010. Düsseldorf: Ritterbach.

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Ed.) (2010b). *Die Grundschule in Nordrhein-Westfalen. Informationen und Tipps für Eltern*. Düsseldorf: Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen.

Mischke, J. (2013). *Leben in der Europäischen Union?*. En Statistisches Bundesamt, Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung y Das Sozio-ökonomische Panel am Deutschen Institut für Wirtschaftsforschung (Eds.), *Datenreport 2013. Ein Sozialbericht für die Bundesrepublik Deutschland* (pp. 391-405). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.

Morduchowicz, A. y Arango, A. (2010). *Diseño institucional y articulación del federalismo educativo*. Recuperado de: http://www.udelas.ac.pa/biblioteca/librospdf/Federalismo_educativo_comparado_web.pdf. Fecha de consulta: 3 de marzo de 2013.

- Müllauer-Seichter, T. (2003). Rendimiento y utilidad de técnicas prestadas de la geografía humana: Trabajando a percepción individual. En *Separata de la revista de Dialectología y tradiciones populares*, LVIII (1), 47-70.
- Müllauer-Seichter, W. (2012). *Maneras de narrar espacio y tiempos. Corrientes en Ethnohistoria*. Madrid: Ed. Ramón Areces /UNED.
- Münz, R., Seifert, W. y Ulrich, R. (1999). *Zuwanderung nach Deutschland*. Frankfurt/Main: Campus Verlag.
- Muñoz Sedano, A. (1995). La educación intercultural, hoy. *Didáctica*, 7, 217-240.
- Muñoz Sedano, A. (1998). Hacia una educación intercultural. *Revista complutense de educación*, 9 (2), 101-135.
- Naciones Unidas (1996). *Conferencia de las Naciones Unidas sobre asentamientos humanos (Habitat II) Estambul*. Recuperado de: <http://daccess-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/G96/025/03/PDF/G9602503.pdf?OpenElement>. Fecha de consulta: 2 de febrero de 2013.
- Neumann, U. y Karakosoglu, Y. (2011). Anforderungen an die Schule in der Einwanderungsgesellschaft: Integration durch Bildung, Schaffung von Bildungsgerechtigkeit und interkulturelle Öffnung. En U. Neumann y J. Schneider, *Schule mit Migrationshintergrund* (pp. 47-59). Münster: Waxmann.
- Pérez Gómez, A.I. (1998). *La cultura escolar en la sociedad liberal*. Madrid: Morata.
- OECD (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos) (2014). *Education at a Glance: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2014-en>. Fecha de consulta: 18 de marzo de 2015.
- OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos) (s.f.). *El programa PISA de la OCDE. Qué es y para qué sirve*. Recuperado de: <http://www.oecd.org/pisa/39730818.pdf>. Fecha de consulta: 15 de mayo de 2013.
- Oester, K. (2007). Fokussierte Ethnografie: Möglichkeiten und Grenzen in der Schulforschung. *Akzente*, 2, 12-16.

- Ogbu, J. U. (2007). Etnografía escolar. Una aproximación a nivel múltiple. En H. Velasco Maillo, H., J. García Castaño y A. Díaz de Rada, A., *Lecturas de Antropología para educadores* (3ª reimpresión de 2ª ed.). Madrid: Editorial Trotta.
- Oltmer, J. (15 de marzo de 2005). Zwangswanderungen nach dem Zweiten Weltkrieg en „Deutsche Migrationsgeschichte seit 1871“. *Bundeszentrale für politische Bildung*. Recuperado de: <http://www.bpb.de/gesellschaft/migration/dossier-migration/56359/nach-dem-2-weltkrieg>. Fecha de consulta: 5 de mayo de 2009.
- Osses Bustingorry, S.; Sánchez Tapia, I. e Ibañez Mansilla, F. M. (2006). Investigación cualitativa en educación. Hacia la generación de teoría a través del proceso analítico. En *Estudios Pedagógicos*, XXXII (1), 119-133.
- Osuna Nevado, C. (2009). La diversidad negada. Factores de inclusión o exclusión en un aula de bachillerato. En M. Fernández Montes, M. y W. Müllauer-Seichter (Coords.) *La integración escolar a debate* (pp. 218-232). Madrid: Pearson Education S. A.
- Osuna Nevado, C. (2011). *Perspectivas actuales de la Educación intercultural en Bolivia*. (Tesis doctoral). Universidad Nacional de Educación a Distancia. Recuperado de: <http://e-spacio.uned.es/fez/view/tesisuned:Filosofia-Cosuna>. Fecha de consulta: 13 de julio de 2012.
- Peñalva Vélez, A. y Sotés Elizalde, M. A. (2009). Evolución histórica del concepto de diversidad cultural en las leyes educativas españolas en comparación con la normativa europea sobre interculturalidad. En M. R. Berruezo Albéniz, M. R. y S. Conejero López (Coords.), *El largo camino hacia una educación inclusiva. La educación especial y social del siglo XIX a nuestros días* (pp. 391-402). Pamplona: Universidad Pública de Navarra.
- Philipp, P. (14 de febrero de 2008). Integración y asimilación no son lo mismo. *Deutsche Welle*. Recuperado de: <http://dw.de/p/D7kY>. Fecha de consulta: 23 de mayo de 2015.
- Poemaescuela (s.f.). *Niño llorando*. Recuperado de: <http://www.poemaescuela.wordpress.com>. Fecha: 13 de enero de 2012.

- Porzerleben Redaktion (11 de diciembre de 2014). *Kleine Porz-Statistik 2013: Bevölkerung*. Recuperado de: <http://porzerleben.de/lokalpolitik/1522-kleine-porz-statistik-heute-unsere-bevolkerung>. Fecha de consulta: 23 de enero de 2015.
- Puig i Moreno, G. (1991). Hacia una pedagogía intercultural. *Cuadernos de Pedagogía*, 196, 12-18.
- Pujadas Muñoz, J. J. (1992). *El método biográfico: El uso de las historias de vida en ciencias sociales*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Punch, S. (2002a). Research with Children: The Same or Different from Research with Adults? *Childhood*, 9 (3), 321-341.
- Punch, S. (2002b). Interviewing Strategies with Young People: the "Secret Box", Stimulus Material and Task-based Activities". *Children & Society*, 16, 45-56.
- RAA (Regionale Arbeitsstellen zur Förderung von Kindern und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien) (2012). *Schule – Bildung – Integration. Angebote der RAA Köln – 2/2012*. Köln: Stadt Köln.
- Rademacher, F. (2014). *Köln für Imis. Ein Leitfaden durch die seltsamste Stadt der Welt*. Köln: Hermann-Josef Emons.
- Ramsauer, K. (2011). *Bildungserfolge von Migrantenkindern. Der Einfluss der Herkunftsfamilie*. München: Deutsches Jugendinstitut e.V.
- Raufelder, D. (2006). Die Bedeutung des Lehrer-Schüler-Verhältnisses im Bildungsprozeß: eine Ethnographie. (Tesis doctoral). Freie Universität Berlin. Recuperado de: http://www.diss.fu-berlin.de/diss/receive/FUDISS_thesis_000000002233. Fecha de consulta: 14 de junio de 2014.
- Real Academia Española (2012). *Diccionario de la lengua española* (22ª. Ed.). Recuperado de: <http://www.rae.es/recursos/diccionarios/drae>. Fecha de consulta: 19 de abril de 2014.
- Reichmann, U. (2005). *Die Offene Ganztagschule in Nordrhein-Westfalen – Analyse und Kritik aus sozialpädagogischer Perspektive*. En V. Ladenthin y J. Rekus (Eds.), *Die*

Ganztagsschule – Alltag, Reform, Geschichte, Theorie (pp. 163-176). München: Juventa.

Retortillo, A. et al. (2006). Inmigración y modelos de integración: Entre la asimilación y el multiculturalismo. *Revista universitaria de ciencias del trabajo*, 7, 123-139.

Riesman, P. (1996). Educación. En P. Bonte y M. Izard, M. (Eds.). *Diccionario de etnología y antropología*, (pp. 232-233). Madrid: Akal

Rieznik Lamana, N. y Hernández Aja, A. (2005). *Buena práctica. Temas de sostenibilidad urbana. Ciudades para un Futuro más Sostenible*. Recuperado de: <http://habitat.aq.upm.es/temas/a-buena-practica.html>. Fecha de consulta: 24 de febrero de 2013.

Rittaco, M. y Amores, F. J. (2011). Buenas prácticas en las distintas medidas de prevención del fracaso escolar en la Comunidad Autónoma de Andalucía. En *Revista Iberoamericana de Educación*, 56 (3), 118-137.

Rockwell, E. (2008). Del campo al texto: dilemas del trabajo etnográfico. En M. I. Jociles, y A. Franzé (Eds.), *¿Es la escuela el problema? Perspectivas socio-antropológicas de etnografía y educación* (pp. 90-111). Madrid: Trotta.

Rodríguez de Santiago, J. M. (2010). Introducción al sistema federal de Alemania y evolución histórica de su régimen local. En Velasco Caballero (Dir.), *Gobiernos locales en Estados federales y descentralizados: Alemania, Italia y Reino Unido*, (pp. 46-87). Catalunya: Institut d'Estudis Autònoms.

Rühl, S. y Gostomski, C. B. (2012). Menschen mit Migrationshintergrund in Deutschland: Zahlen und Fakten. En M. Matzner (Ed.), *Handbuch Migration und Bildung* (pp. 22–37). Weinheim Basel: Beltz Verlag.

San Fabián, J. L. (1992). Evaluación etnográfica de la educación. En B. Blasco Sánchez et al., *Perspectivas en la evaluación del sistema educativo* (pp. 13-53). Oviedo: Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Oviedo.

Sarrazin, T. (2010). *Deutschland schafft sich ab: wie wir unser Land aufs Spiel setzen* (10. Aufl.). München: Deutsche Verlags-Anstalt.

- Schatzman, L. y Strauss, A. L. (1973). *Field Research: Strategies for a Natural Sociology*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Schmidtke, H.-P. (1988). Conceptos y metodología de la educación intercultural. Ejemplarizado en la colaboración con la minoría étnica de los gitanos. *Tabanque: Revista pedagógica*, 4, 9-22.
- Schubert, K. y Klein, M. (2011). *Das Politiklexikon*. 5. Bonn: Dietz. Recuperado de <http://www.bpb.de/nachschlagen/lexika/17643/integration>. Fecha de consulta: 5 de marzo de 2014.
- Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen (Schulgesetz NRW – SchulG). Vom 15. Februar 2005 (GV. NRW. S. 102) zuletzt geändert durch Gesetz vom 25. Juni 2015 (GV. NRW. S. 499). Recuperado de: <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Recht/Schulrecht/Schulgesetz/Schulgesetz.pdf>. Fecha de consulta: 9 de julio de 2015.
- Schulte, B. (2005). El sistema educativo alemán. En Prats, J. y Raventós, F., *Los sistemas educativos europeos ¿Crisis o transformación?* Colección de Estudios Sociales, 18 (pp. 149-175) Fundación La Caixa. Recuperado de: http://www.cosmocaixa.es/StaticFiles/StaticFiles/a84f7102892ef010VgnVCM100000e8cf10aRCRD/es/es18_esp.pdf. Fecha de consulta: 15 de febrero de 2014.
- Schultheis, K. (2012). Die Situation von Grundschulkindern mit Migrationshintergrund - dargestellt an ausgewählten Aspekten. En M. Matzner (Ed.), *Handbuch Migration und Bildung* (pp. 196–208). Weheim Basel: Beltz Verlag.
- Schweizer, G., Kraas, F., & Zehner, K. (2004). *Köln und der Kölner Raum. Teil 1: Stadt und Umland. Heft 82*. Köln: Geographisches Institut der Universität zu Köln.
- Sen, F. y Goldberg, A. (1994). *Türken in Deutschland*. München: Süddetischer Verlag.
- Service Agentur Ganztägig Lernen Hessen (2012). *Service Agentur Ganztägig Lernen Hessen*. Recuperado de: <http://www.hessen.ganztaegig-lernen.de/veranstaltungen/> 5.-7.10.12. Fecha de consulta: 3 de marzo de 2013.

- Sievers, I. (2012). Zum Umgang von Lehrkräften mit migrationsbedingter Vielfalt und Differenz. En M. Matzner (Ed.), *Handbuch Migration und Bildung* (pp. 288–300). Weinheim Basel: Beltz Verlag.
- Solga, H. y Wagner, S. (2010). Die Zurückgelassenen – die soziale Verarmung der Lernumwelt von Hauptschülerinnen und Hauptschülern. En R. Becker y W. Lauterbach (Eds.), *Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit*, (pp. 191-220). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Sozialgesetzbuch (SGB) Achtes Buch (VIII) – Kinder und Jugendhilfe – (SGB VIII) in der Fassung der Bekanntmachung vom 11. September 2012 (BGBl. I. S. 2022). § 24 Anspruch auf Förderung in Tageseinrichtungen und in Kindertagespflege.
- Spittler, G. (2001). Teilnehmende Beobachtung als Dichte Teilnahme. *Zeitschrift für Ethnologie* 126, 1-25.
- Stadt Köln (2004). Bevölkerungsprognose Köln 2025. *Kölner Statistische Nachrichten* 7/2004. Köln: Amt für Stadtentwicklung und Statistik.
- Stadt Köln (2007). Einwohner mit Migrationshintergrund in Köln 2006. *Kölner Statistische Nachrichten* 5/2007. Statistisches Jahrbuch 2006, 85. Jahrgang. Köln: Stadt Köln.
- Stadt Köln (2008). *Gute Beispiele aus der Praxis. Lebenswerte Veedel – Bürger – und Sozialraumorientierung in Köln*. Recuperado de: <http://www.stadt-koeln.de/mediaasset/content/lebenswerte-veedel.pdf>. Fecha de consulta: 27 de febrero de 2013.
- Stadt Köln (2009a). *Elternbeiträge der Kindertageseinrichtungen*. Recuperado de: <http://www.stadt-koeln.de/service/produkt/elternbeitraege-der-kindertageseinrichtungen>. Fecha de consulta: 15 de marzo de 2013.
- Stadt Köln (2009b). *Offene Ganztagschule*. Köln: Stadt Köln.
- Stadt Köln (2010). *Stadtentwicklung Köln. Entwicklungskonzept Porz-Mitte*. Köln: Stadt Köln. Recuperado de: <http://www.stadt-koeln.de/mediaasset/content/pdf15/4.pdf>. Fecha de consulta: 12 de diciembre de 2012.

Stadt Köln (2011). *Konzept zur Stärkung der integrativen Stadtgesellschaft*. Köln: Stadt Köln.

Stadt Köln (2012). *Kölner Bildungsbericht – Bildungsmonitoring 2012. Von frühkindlicher Bildung bis Weiterbildung*. Köln: Stadt Köln. Recuperado de: <http://www.stadt-koeln.de/mediaasset/content/bildungsbericht2012-barrierefrei.pdf>. Fecha de consulta: 8 de marzo de 2014.

Stadt Köln (2013a). *Informaciones destinadas a los padres de alumnas y alumnos de las escuelas primarias*. Recuperado de: http://www.bildung.koeln.de/materialbibliothek/download/grundschule_2013_es.pdf?idx=ccf097c3404e26240478c01248debd8. Fecha de consulta: 20 de febrero de 2013.

Stadt Köln (2013b). *Informaciones para los padres de alumnas y alumnos de las escuelas secundarias*. Recuperado de: http://www.bildung.koeln.de/materialbibliothek/download/sekundarstufe_1_2013_es.pdf?idx=bddd18cfef5da0f16acdd486a/807febc. Fecha de consulta: 12 de febrero 2013.

Stadt Köln (2013c). *Statistisches Jahrbuch 2013, 91. Kölner Statistische Nachrichten, 4*. Recuperado de: http://www.stadt-koeln.de/mediaasset/content/pdf15/statistisches_jahrbuch_k%C3%B6ln_2013.pdf. Fecha de consulta: 18 de septiembre de 2014.

Stadt Köln (2015). *Statistisches Jahrbuch 2015, 92. Kölner Statistische Nachrichten, 1*. Recuperado de <http://www.stadt-koeln.de/politik-und-verwaltung/statistik/jahrbuecher/>. Fecha de consulta: 7 de julio de 2015.

Stadt Köln (s.f.). *Leben in Köln*. Recuperado de: <http://www.stadt-koeln.de/leben-in-koeln/>. Fecha de consulta: 20 de julio de 2015.

Statistisches Ämter des Bundes und der Länder (3 de julio de 2015). *Gebiet und Bevölkerung – Fläche und Bevölkerung*. Recuperado de: http://www.statistik-portal.de/statistik-portal/de_jb01_jahrtab1.asp. Fecha de consulta: 29 de septiembre de 2015.

Stein, U. (2003). *PISA-ALARM!*. Oldenburg: Lappan.

- Steinbach, A. (2006). Sozialintegration und Schulerfolg von Kindern aus Migrantenfamilien. En C. Alt (Ed.) *Kinderleben – Integration durch Sprache? Band 4: Bedingungen des Aufwachsens von türkischen, russlanddeutschen und deutschen Kindern* (pp. 185-218). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Sternberg, J. P. (2013). Auswanderung. En K.-H. Meier-Braun y R. Weber, R (Eds.), *Migration und Integration in Deutschland. Begriffe – Fakten – Kontroversen* (pp. 48-51). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Strüning, F. (8 de mayo de 2013). *Deutsche Islam Konferenz (DIK)*. Recuperado de: <http://www.islamdebatte.de/akteure/organisationen/deutsche-islam-konferenz-dik/>. Fecha de consulta: 1 de marzo de 2015.
- Süddeutsche Zeitung (17 de mayo de 2010). Assimilation ist ein Verbrechen gegen die Menschlichkeit. *Süddeutsche Zeitung*. Recuperado de: <http://www.sueddeutsche.de/politik/erdogan-rede-in-koeln-im-wortlaut-assimilation-ist-ein-verbrechen-gegen-die-menschlichkeit-1.293718>. Fecha de consulta: 12 de septiembre de 2014.
- Tertilt, H. (1996). *Turkish Power Boys. Ethnographie einer türkischen Jugendbande*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Theophanu gGmbH. (2012). *Konzeption der Schulsozialarbeit*. Berlin. Recuperado de: <http://www.theophanu.org/pdf/Konzeption.pdf>. Fecha de consulta: 14 de enero de 2013.
- Thränhardt, D. (2012). Zum Umgang des Bildungswesens mit Migration und ethnischer Differenz. En Matzner, M. (Ed.), *Handbuch Migration und Bildung* (pp. 129–139). Weinheim Basel: Beltz Verlag.
- Thränhardt, D. y Weiss, K. (2012). „Bildungserfolgreiche“ Migrantinnen und Migranten. En Matzner, M. (Ed.), *Handbuch Migration und Bildung* (pp. 118–128). Weinheim Basel: Beltz Verlag.

- Tillmann, K.-G. (2008). Viele Selektion - wenig Leistung. En E. Liebau y J. Zirfas (Eds.), *Ungerechtigkeit der Bildung - Bildung der Ungerechtigkeit* (pp. 155–173). Opladen & Farmington: Barbara Budrich.
- Toppe, S. (2005). Soziale (Un)gleichheit in der Schule. Neue Chancen für Kinder und Eltern in der Ganztagschule?!. En Spies, A. y Stecklina, G. (Eds.), *Die Ganztagschule. Band 1: Dimensionen und Reichweiten des Entwicklungsbedarfs* (pp. 130-148). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Traxler, H. (1983) Chancengleichheit. En M. Klant, Schul-Spott, *Karikaturen aus 2500 Jahren Pädagogik* (p. 25). Hannover: Fackelträger.
- Tucci, I. (2013). Lebenssituation von Migranten und deren Nachkommen. En Statistisches Bundesamt, Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung y Das Sozio-ökonomische Panel am Deutschen Institut für Wirtschaftsforschung (Eds.), *Datenreport 2013. Ein Sozialbericht für die Bundesrepublik Deutschland* (pp. 198-204). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- UNESCO (2001). *Contribución a la paz y al desarrollo humano en una era de mundialización mediante la educación, las ciencias, la cultura y la comunicación. Estrategia a Plazo Medio 2002-2007*. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001254/125434s.pdf> Fecha de consulta: 28 de febrero de 2013.
- UNESCO (s.f.). *La Educación para Todos (EPT)*. Recuperado de: <http://www.unesco.org/new/es/education/themes/leading-the-international-agenda/education-for-all/>. Fecha de consulta: 28 de febrero de 2013.
- UNESCO (s.f.). *Most Clearing House. Best Practices*. Recuperado de: <http://www.unesco.org/most/bphome.htm>. Fecha de consulta: 24 de febrero de 2013.
- UNESCO (s.f.). *RedPEA. Estrategia*. Recuperado de: <http://www.unesco.org/new/es/education/networks/global-networks/aspnet/about-us/strategy/>. Fecha de consulta: 24 de febrero de 2013.

- Unión Europea (2015). *Comité de las Regiones (CDR)*. Recuperado de: http://europa.eu/about-eu/institutions-bodies/cor/index_es.htm. Fecha de consulta: 6 de mayo de 2015.
- United Nations (2013). *La migración mundial en cifras*. Recuperado de: <http://www.oecd.org/els/mig/SPANISH.pdf>. Fecha de consulta: 5 de febrero de 2014.
- Valencia Murcia, F., & Correa García, A. (2006). Ayuda mutua e intercambio: hacia una aproximación conceptual, 4 (2), 71-82.
- Velasco, H. y Díaz de Rada, A. (2003). *La lógica de la investigación etnográfica* (3ª ed.). Madrid: Editorial Trotta.
- Villaruel, G. y Leiva, P. (2005). *La observación participante*. Recuperado de: <http://www.sitios.upla.cl/contenidos>. Fecha de consulta: 3 de agosto de 2009.
- Wagner, B. (2006). El diálogo intercultural y su impacto para la pedagogía y el desarrollo sostenible en Alemania. En *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20 (1), 179-189.
- Weiss, K. (2013). Migranten in der DDR und in Ostdeutschland. En K.-H. Meier-Braun y R. Weber (Eds.), *Migration und Integration in Deutschland. Begriffe – Fakten – Kontroversen* (pp. 42-44). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Weiss, K. y Alan, B. (2013). Integrationsgesetze in den Bundesländern. En K.-H. Meier-Braun y R. Weber (Eds.), *Migration und Integration in Deutschland: Begriffe - Fakten – Kontroversen* (pp. 125-127). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Westerhoff, M. (2005). *Die offene Ganztagsgrundschule in NRW. Zwischen Servicebetrieb und Bildungseinrichtung*. Münster: Monsenstein und Vannerdat.
- Wiedenroth, G. (4 de abril de 2008). *Moderner Gerichtssaal mit Bewährungsförderband*. Recuperado de: http://www.wiedenroth-karikatur.de/02_PolitKari080404.html. Fecha de consulta: 8 de marzo de 2015.
- Wilcox, K. (2007). La etnografía como una metodología y su aplicación al estudio de la escuela: una revisión. En M. Velasco Mailló, F. J. García Castaño, F. J. y A. Díaz de Rada, *Lecturas de Antropología para educadores*, (pp. 95-126). Madrid: Trotta.

Wissenschaftlicher Beirat für Familienfragen (2006). *Gantztagschule. Eine Chance für Familien*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Woods, P. (1987). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Madrid: Paidós Ibérica.

Zigeuner, der (s.f.). *Duden*. Recuperado de: <http://www.duden.de/rechtschreibung/>
Zigeuner. Fecha de consulta: 2 de julio de 2015.

8. APÉNDICE DOCUMENTAL

Anexo: 1 Actividades llevadas a cabo por la OGS Porz

Lunes	Baloncesto	14:00-15:00	15:00-16:00
	Música	14:30-15:15	15:15-16:00
			Yoga
	Jardinería	14:00-15:00	15:00-16:00
	Curso de apoyo	13:15-14:00	14:00-14:45

Cursos en lengua materna

Árabe

Martes	Gimnasia	13:15-14:00	14:00-14:45
	Baile infantil	14:00-15:00	15:00-15:45
	Monociclo		15:00-16:00
	Curso de apoyo	13:15-14:00	14:00-14:45
	Teatro en inglés	14:00-15:30	

Cursos en lengua materna

Turco

Español

Miércoles	Arte	12:05-13:35	
	Fútbol	14:00-15:00	15:00-16:00
	Lectura	14:00-14:45	15:00-15:45

	Héroes	14:00-15:30	
	Curso de apoyo		14:00-14:45

Cursos en lengua materna

Turco

Italiano

Jueves	Artes marciales	14:00-14:45	15:00-15:45
	Origami	14:00-15:00	15:00-16:00
	Héroes	14:30-16:00	

Cursos en lengua materna

Italiano

Viernes	Conferencia	14:00-15:00	
	¡Tiene lugar para todos los niños en sus respectivos grupos!		

