



Dossier: Deporte e inmigración

Palabras clave

escuela, integración alumnado inmigrante, clases de transición, didáctica intercultural de la Educación Física, Alemania

Inmigración y escuela: experiencias de integración en Hamburgo

- **UTE BEHNKE**

Subdirectora de la "Schule Wielandstrasse", Hamburg, Alemania

- **HANS-JOACHIM ROTH**

Profesor titular de Ciencias de la Educación. Universität Hamburg, Hamburg, Alemania

(Traducción del alemán: Centro Linden Pamplona –Navarra–)

Abstract

This article deals in the first place, with the school system in the Federal State of Hamburg (Federal Republic of Germany) and the measures adopted for the integration of the immigrant pupils. Next, we explain in detail the experience of the Wielandstraße School and the organisation of transition classes to the regular school system. We detail the procedures to obtain the maximum success in the process of integration and we make a critical evaluation of the experience. Finally, we make an analysis and present proposals of PE didactic from an intercultural point of view.

Key words

school, integration of immigrant pupils, transition classes, intercultural didactic of PE, Germany

Resumen

El artículo trata, en primer lugar, el sistema escolar en el Estado Federal de Hamburgo (República Federal de Alemania) y las medidas adoptadas para la integración del alumnado inmigrante. A continuación, se explica en detalle la experiencia de la escuela Wielandstraße y su organización de clases de transición al sistema escolar regular. Se detallan los procedimientos para lograr el máximo éxito en los procesos de integración y se hace una valoración crítica de la experiencia. Por último, se analiza y se presentan propuestas de la didáctica de la de Educación Física desde una perspectiva intercultural.

El sistema escolar y las medidas de integración para los hijos de inmigrantes en Hamburgo

El sistema escolar de Hamburgo

Según la Ley Escolar de Hamburgo de 1997 "toda persona joven tiene derecho a una formación escolar independientemente de su sexo, su origen, su raza, su idio-

ma, su lugar de residencia y procedencia, sus creencias, sus tendencias religiosas o políticas o una invalidez" (§ 1 Hamburgisches Schulgesetz). Este derecho incluye al mismo tiempo la obligatoriedad de la asistencia a la escuela hasta los 18 años o, en su caso, la realización de como mínimo 9 años escolares. Mientras la Ley Escolar de 1997 todavía recoge que los niños y jóvenes con petición de asilo que todavía no tienen estatus de residentes en la República Federal están liberados de la obligatoriedad escolar, desde el 2001 en Hamburgo también estas personas tienen la obligación de acudir a la escuela. En Hamburgo cursan estudios actualmente unos 215.000 escolares de los que aproximadamente el 20 % son de origen no alemán. El sistema escolar se distribuye por años de nacimiento, niveles escolares y tipos de escuelas (§ 11 Hmb.SG). Los cursos 1.º a 4.º forman la Enseñanza Primaria, denominada también "Grundschule". La edad de escolarización de los niños se encuentra entre los seis y los siete años; en casos excepcionales por petición especial y con el consentimiento del médico del colegio puede ingresar algún alumno con cinco años. Los cur-

sos 5.º a 10.º forman la Enseñanza Secundaria I, que se distribuye en “Módulos profesionales” (“Hauptschule”), “Escuelas de Formación Profesional” (“Realschule”) o el “Bachillerato” (“Gymnasium”). Los cursos 11.º a 13.º forman la denominada Enseñanza Secundaria II, que se cursa en el Instituto o en la Escuela Profesional. Existen paralelamente las “escuelas unitarias” (“Gesamtschulen”) en las que el alumnado con problemas de integración recibe una especial atención y estimulación. Recogen en una todos los cursos y tipos de escolarización posteriores a la enseñanza primaria. Se trata de un meditado sistema de cursos con el que compensar las diferencias en las condiciones de formación y mejorar así las posibilidades de obtención de un título académico cualificado.

Todos los títulos se consiguen una vez realizadas pruebas escritas supervisadas y aprobadas por las autoridades escolares, y tras realizar exámenes orales. El *Certificado de realización de módulos profesionales* (“Hauptschulabschluss”) se obtiene tras un mínimo de 9 años cursados y proporciona la oportunidad de pasar a una formación o “aprendizaje” (“Lehre”) para aprender un oficio o una profesión administrativa o para pasar posteriormente a una Escuela Profesional Superior para obtener después de dos años más, además del certificado de módulos profesionales, el Título de Enseñanza Profesional. El *Título de Enseñanza Profesional* (Realschulabschluss) se obtiene tras un mínimo de diez años y es un nivel más alto. Es el requerido hoy en día como condición para acceder al mundo profesional. Además, ofrece la posibilidad de acudir después a un Bachillerato Técnico, en el que después de dos años se obtiene el título de Bachillerato Técnico (*Fachabitur*) que permite el acceso a una carrera Técnica en la Universidad. La titulación más exigente es el Bachillerato (*Abitur*) o la obtenida en la escuela unitaria (*Gesamtschule*) tras por lo menos 13 cursos escolares, y que permite el acceso a todo tipo de Enseñanza Superior (“*allgemeine Hochschulreife*”).

El sistema educativo de Hamburgo se caracteriza por ofrecer la posibilidad de transición sin gran dificultad de una modalidad escolar a otra. Existen posibilidades de ingreso indirecto –sobre todo al bachillerato–

si un alumno por algún motivo no ha podido ingresar de la forma “clásica” después de 4.º o de 6.º. Es comprensible que el título de bachiller (*Abitur*) sea el más atractivo y el que persiguen más del 30 % de todos los escolares de Hamburgo.

Además de estas modalidades escolares existen escuelas privadas o parcialmente públicas (sobre todo para la minoría católica) además de instituciones especiales que tratan de atender las necesidades concretas de algunos escolares y centros experimentales que buscan la integración de distintos grupos.

Medidas de integración para hijos de inmigrantes en Hamburgo

La Ley Escolar de Hamburgo menciona expresamente en el § 3 “los niños y jóvenes cuyo primer idioma no sea el alemán (...) deben encontrar estímulo, respetando siempre su identidad étnica y cultural, de forma que pueda desarrollarse su bilingüismo y se les ofrezca la posibilidad de participar activamente en la vida académica y en las clases”. Ya desde 1986 existen decretos y normativas de organización cuyo objetivo es la ejecución práctica de estos objetivos. Los niños que vienen del extranjero a Hamburgo son agrupados de forma centralizada y, en caso de no disponer de conocimiento suficiente de alemán, se les aplican distintas medidas para la incorporación al sistema educativo regular en los centros especiales anteriormente mencionados. En estos centros y, según las edades y necesidades, el alumnado puede recibir:

Clases de pre-escolar

Las clases de nivel pre-escolar no están previstas de forma específica para niños extranjeros. Sirven en general para la preparación de los niños de cinco y seis años que por algún motivo todavía no han ingresado en el primer curso.

Clases de captación y preparación (AK o VK)

El alumnado de los cursos 3.º a 10.º, que llega sin conocimientos de alemán acude en principio a clases de captación (AK). Aquí se



Ute Behnke y Hans Joachim Roth, presentando un original modelo de escuela “puente”.

distingue: AK 3/4; AK 5/6; AK 7-9; AK 9/10. Estas clases se organizan con periodicidad semestral independientemente del número de alumnos. Pueden iniciarse con uno o dos escolares y se van llenando hasta llegar al número de 20.

Después de medio año, las clases de captación se convierten en clases de preparación (VK), en las que los niños suelen quedarse un año más. Existen clases de captación y preparación adaptadas a todas las modalidades escolares sin que éstas supongan ya una toma de decisión previa sobre la trayectoria posterior del alumno. Sólo en dos colegios existen clases de preparación especial para el paso al Bachillerato Superior. Son las altas instancias quienes deciden, orientándose por los resultados escolares obtenidos y los del país de origen, a qué modalidad escolar pasa el alumno.

En el curso 1997/98 había en Hamburgo 127 clases de preparación.

Clases de alfabetización

Los alumnos y alumnas que no han visitado ningún colegio en sus países de origen y no saben leer ni escribir se integran en clases específicas –divididas por grupos de edad– para su alfabetización.

Clases de transición a la Formación Profesional (RÜK)

En tres escuelas céntricas existen desde 1989 clases de transición a las escuelas de Formación Profesional. Se envía a es-

tas clases a alumnos de lengua materna no alemana que tras su paso por las clases de preparación no pueden entrar todavía en clases regulares de las escuelas de Formación Profesional o de Bachillerato porque sus conocimientos de alemán todavía no son suficientes. No obstante, por las capacidades intelectuales demostradas y su formación anterior sí estarían preparados para incorporarse a una de estas modalidades escolares.

En el curso 1997/98 existían en Hamburgo once clases de este tipo. El número de alumnos por aula era de 20.

Curso de preparación profesional para inmigrantes (VJ-M)

Para jóvenes con más de 15 años de edad y que debido a su escaso conocimiento de alemán o a su insuficiente nivel de formación no pueden integrarse en clases regulares, se ofertan en las instalaciones de las escuelas profesionales el denominado "año de preparación para inmigrantes" en el que además de la formación práctica profesional siguen aprendiendo alemán, de forma que después de dos años puedan recibir el Certificado de módulos profesionales.

Además de los cursos descritos existen, dependiendo de la proporción de alumnos extranjeros en una clase regular, clases de apoyo con profesores liberados, es decir, también en la escuela regular se trata de ayudar durante un cierto tiempo a los alumnos con dificultades. La forma en la que se establecen estas horas, ya sean horas extras, desdobles de las clases con dos profesores, reducción del número de alumnos por aula, etc., queda a elección de cada colegio. Lamentablemente en muchos casos estos recursos adicionales se utilizan a menudo para cubrir las bajas de profesores enfermos.

En el curso 1997/98, 364 alumnos disfrutaron en las escuelas de formación general de un apoyo para el aprendizaje de alemán, esto supone aproximadamente 13 puestos de trabajo para profesores. Hamburgo es el único Estado Federal que promueve desde hace años a profesores para que reciban una formación en "enseñanza complementaria para alumnos de distintas lenguas maternas" y les propor-

ciona la oportunidad de cursar un plan de estudios de tres semestres sobre el trans-fondo cultural de los países de origen, los problemas y los métodos de la comunicación bilingüe o el aprendizaje de uno de los idiomas de origen, pudiendo finalmente obtener mediante un examen la cualificación correspondiente.

La escuela Wielandstraße

Presentación de la escuela

La escuela Wielandstraße celebra en este año 2001 su 110 aniversario. Aunque no quede nada del viejo edificio, fue totalmente destruido como todos los edificios de la zona en la Segunda Guerra Mundial, sigue erigiéndose en el mismo lugar y la escuela sigue impartiendo enseñanzas de primaria, módulos profesionales y formación profesional.

Hace apenas veinte años comenzó a descender la tasa de niños en esta zona de la ciudad y el ciclo de secundaria se fue reduciendo de año en año. Como la escuela se encuentra en un lugar muy céntrico y con buenas comunicaciones de transporte público se aprovecharon las aulas vacías en un principio para los niños venidos de Polonia y la antigua Unión Soviética. Al venir cada vez más personas solicitantes de asilo y huidos de sus países de origen, se reconoció la necesidad de disolver las clases lingüísticamente homogéneas y de formar en su lugar clases multinacionales para enseñar cuanto antes el alemán a estos niños y poder incorporarlos después al sistema educativo regular.

En este momento existen en la escuela Wielandstraße, además de las clases pre-escolares y primaria, compuesta por cuatro aulas, las siguientes acciones específicas: una clase de alfabetización, una clase de preparación 3/4, una clase de preparación 7/9 y siete clases de transición a la Escuela Profesional.

Como elemento especial en el ciclo de primaria desde Agosto de este año existe una clase de primero bilingüe (español-alemán), en la que se enseña a niños alemanes, españoles y de matrimonios mixtos en ambos idiomas. Ayudados por una asesoría científica de la Universidad de Hamburgo trabajan con mucho ahínco

en este proyecto una profesora alemana y una española que se alegran viendo como los niños disfrutan de poder asistir a una clase tan especial. Suponemos que en los años venideros podremos seguir formando clases de este tipo y llegar a crear así una escuela primaria bilingüe consolidada.

Una estadística de 1998 mostró que los alumnos de Hamburgo procedían de 92 países de origen con 105 idiomas maternos distintos. A la escuela Wielandstraße asisten en secundaria en este momento 135 alumnos extranjeros de 25 países distintos con unas 30 lenguas distintas. Los niños de Afganistán forman en este momento el mayor contingente, seguidos de los niños huidos de los países de la antigua Unión Soviética.

Organización de las clases de transición a la Escuela Profesional

Como en las clases de preparación (VK) en las clases de transición a la Escuela Profesional (RÜ) se prevé una permanencia de aproximadamente un año. De acuerdo a la Ley Escolar, las medidas específicas de integración de escolares extranjeros no deben superar los dos años. Pero nuestros contactos con las escuelas que reciben a estos alumnos han demostrado que la visita a las clases de transición durante año y medio mejoran las probabilidades de integración y disminuyen el fracaso escolar.

La escuela Wielandstraße admite alumnos nuevos cada medio año y permite también su transición al sistema escolar regular cada seis meses, es decir el 1 de febrero y el 1 de agosto de cada año se cierran algunas clases y se abren otras nuevas. Esto implica un gran esfuerzo organizativo pero también propicia una mayor flexibilidad en lo que se refiere a la integración individual del alumno en la escuela que le va a recibir.

Cuando nos llegan los alumnos, enviados por la Dirección de Escolarización, procedentes de cursos de preparación o por recomendación de antiguos alumnos, primero se comprueba su nivel de conocimientos de alemán, matemáticas y de inglés.

Como tenemos siete clases RÜ 7/9 paralelas podemos decidir, de acuerdo a los resul-

tados, si el alumno debe entrar en una clase nueva o si puede integrarse en alguna de las que ya están en marcha, lo que supone un acortamiento del período de permanencia en nuestra escuela. Disponer de tantas aulas de transición nos brinda la posibilidad de crear grupos bastante homogéneos en cuanto a su rendimiento puesto que -según nuestra experiencia- los alumnos procedentes de distintos países de origen disponen de puntos de partida muy distintos en cuanto a sus conocimientos. Algunos niños están tan traumatizados por su propia historia que necesitan repetir la materia en una clase de transición a la Formación Profesional para volver a adquirir confianza y “desperter” así de su letargo.

El examen de nivel de inglés está pensado para conseguir una rápida clasificación dentro de los ocho cursos de inglés que funcionan paralelamente. Como el inglés es primera lengua extranjera en todas las modalidades escolares y desempeña un papel relevante para poder pasar de curso, y en Hamburgo se encuentra ya desde 3.º de primaria en el plan de estudios, es de importancia esencial transmitir esta lengua a los alumnos que posiblemente pudieran pasar a un 9.º curso de Formación Profesional o de Bachillerato. En la actualidad, estamos realizando la prueba de dividir los grupos de inglés en cursos normales e intensivos para poder centrarnos aún más en el objetivo de conseguir un éxito escolar posterior.

A los hijos de padres de antiguo origen alemán -aquellos que siglos atrás emigraron hacia el Este y que, ahora, regresan debido a las malas condiciones de vida en que se encuentran- se les ofrece la posibilidad de reconocer su lengua materna -polaco o ruso- como primera lengua extranjera. (En este caso la política ha hecho una concesión a las transformaciones sociales). En nuestra escuela estos idiomas se tratan como clases en lengua materna. Desde agosto de 2001 las autoridades educativas reconocen también otros idiomas como primera lengua extranjera, siempre que se disponga de profesores cualificados para examinar al alumnado.

Para el trabajo en las clases de transición y preparación no se han establecido hasta ahora normativas ni planes de estudio, úni-

camente una Directiva y Recomendaciones no obligatorias para el “alemán como segundo idioma” y “el alemán como lengua especializada”. Se ha elaborado un nuevo plan de formación “alemán como segundo idioma” para las clases de captación y preparación del que probablemente se dispondrá en el curso del año entrante.

La docencia de la lengua alemana, con diez horas lectivas semanales, es punto central de nuestro trabajo en las clases de transición. Pero las conversaciones con nuestros antiguos alumnos nos han indicado que tienen menos problemas en general con el uso del alemán que con las asignaturas que se refieren a contenidos técnicos específicos o un idioma especializado, como pueden ser, la historia, geografía, biología, física y química. Nosotros, el profesorado, ya nos habíamos ocupado en cierta manera de este problema y habíamos incluido como tarea nuestra en el programa escolar del 2000 elaborar un currículum obligatorio para nuestra escuela en las asignaturas mencionadas, regirnos por él al dar la clase y comprobar posteriormente su efectividad.

Los currícula se orientan por las directivas existentes para las asignaturas en las escuelas regulares, en los conocimientos previos de los alumnos y en la necesidad de obtener un conocimiento básico necesario para que los alumnos puedan seguir el ritmo de las clases regulares.

Creemos que los números nos dan la razón al examinar las cifras del paso a la Escuela de Formación Profesional, a la Escuela Técnico Profesional y al Bachillerato. Mientras en julio de 2000 el 74 % de nuestros alumnos salientes pasaba a estas modalidades escolares, en Julio de 2001 ya ha sido el 80 % de los mismos. Ahora sabemos que para lograr la integración en clases regulares a la mayor cantidad posible de alumnos con posibilidades de éxito, es necesario enseñarles no sólo alemán sino también transmitirles un conocimiento de base en otras asignaturas. Para todo ello, nuestra experiencia nos dice que se necesitará un año y medio de permanencia en nuestra escuela en lugar de un año como prevé la Administración.



Fotografía de la Associació Esportiva Ciutat Vella-Barcelona

En la escuela Wielandstraße se prepara a los niños y a las niñas inmigrantes para integrarlos en el sistema educativo alemán.

Perspectiva crítica

No cabe duda de que los alumnos de origen no alemán deberían integrarse lo antes posible al sistema escolar general. Algunos Estados Federales resuelven este problema integrando a los niños inmigrantes directamente en las clases escolares correspondientes y ofreciéndoles clases de apoyo. En Hamburgo las clases de preparación y las clases de transición al sistema educativo regular siguen, como acabamos de describir, otro procedimiento. Como estas medidas especiales pueden aplicarse durante un período máximo de tres años, se encuentran sometidas a muchas críticas. Los argumentos de crítica son entre otros:

- Las medidas especiales retrasan la integración y alejan a los extranjeros de la sociedad alemana.
- Favorecen el aislamiento de los grupos étnicos.
- Aprenden el idioma alemán únicamente por el contacto con el profesor y no con los compañeros de lengua alemana.
- Todas las medidas especiales deberían favorecer la estabilidad del sistema educativo. En el ámbito escolar no se produce un enfrentamiento crítico con la creciente pluralización de la sociedad y por tanto no hay una adaptación a los procesos de migración cada vez más frecuentes (Gogolin, Neumann y Reuter 2001).

Por el contrario, los mismos autores lamentan con razón la desigualdad en la distribución de los extranjeros en las distintas modalidades escolares en proporción al conjunto de la población escolar. Aproximadamente el 20 % de todos los escolares de Hamburgo son de origen ex-



Fotografía de la Associació Esportiva Ciutat Vella-Barcelona

Mejorar la didáctica intercultural de la educación física.

trajero. En los módulos profesionales se encuentran con un exceso de representación en un 36 %, en el bachillerato por el contrario sólo se encuentran representados con un llamativo 11 %.

Nosotros, los profesores de la escuela Wielandstraße pensamos que mediante nuestro trabajo podemos mejorar las perspectivas de éxito del alumnado. Por desgracia no todos los colegios de Hamburgo con clases de preparación saben de nuestra existencia y envían a muchos escolares demasiado pronto a los Centros con Módulos Profesionales porque dudan de su capacidad o, en otros casos, demasiado pronto al bachillerato, cuando los alumnos que sólo han cursado año y medio de alemán todavía no están preparados para la presión que esto supone.

A veces se nos echa en cara que mantene-mos a nuestros alumnos “entre algodones”. Y nosotros insistimos en ello puesto que opinamos que en un principio lo más importante es transmitir a los alumnos una sensación de “hogar”, proporcionarles un espacio al que pertenecer. La mayoría no han abandonado su país, sus parientes y amigos por decisión propia, algunos sufren traumas provocados por la huida y sus vivencias de guerra. En las clases multinacionales encuentran nuevos amigos que o bien hablan su propio idioma (la lengua de las emociones) o al menos se encuentran en una situación similar. La situación fami-

liar y del hogar a veces presenta desolación y no está clara. Si a estos alumnos se les expone además a la fuerte presión de rendimientos y competencia de la escuela sin haberles enseñado previamente las armas de las que disponen, se les condena según nuestra opinión al fracaso, a la depresión, al letargo, al abuso de las drogas e incluso a las actuaciones criminales.

Los alumnos de las clases de transición destacan por su alto grado de motivación y su buena disposición para el estudio. Frente a otras escuelas, en la nuestra apenas existen conatos de agresividad; la aceptación de los extranjeros ha mejorado enormemente en esta parte de la ciudad por el contacto de nuestros alumnos en las fiestas del barrio, las fiestas de verano, los mercadillos, etc.

La motivación y la buena disposición de los alumnos para el estudio servirán para mantener el mayor tiempo posible lo que hemos intentado conseguir mediante contenidos claros y adaptados a su nivel lingüístico. Nuestros planes de estudio se aplican en tres fases, correspondientes a los tres semestres que pasan con nosotros, tratando de alcanzar en el tercer semestre el nivel de requisitos de 8º curso de la Escuela de Formación Profesional tanto en el contenido de las clases como en los exámenes. La mayoría de nuestros alumnos pasan después a 9º curso de la Escuela de Formación Profesional o de la Escuela Preparatoria.

Nuestras conversaciones con antiguos alumnos nos muestran que en general se sienten bien preparados y seguros de sí mismos para competir con los compañeros alemanes. Con frecuencia después de un breve período de adaptación a las clases regulares suelen ser los alumnos más interesados y activos, que gustan de comprometerse en las actividades escolares y trabajan con ahínco por mejorar sus resultados.

Didáctica intercultural de la Educación Física

La realidad de la clases interculturales de Educación Física en la República Federal alemana es muy amarga; en realidad apenas existe: se habla desde hace años de una crisis de la Educación Física en la escuela, una crisis permanente originada no sólo por la reducción de horas de clase de deporte, sino también por la poca consideración que se concede a la asignatura de Educación Física dentro de la escuela: la nota no suele ser relevante para pasar al siguiente curso.

Fue interesante observar que los alumnos de las clases de transición de la escuela Wielandstraße, en una encuesta realizada por personas que participaban en un seminario, dirigido por Ute Behnke y por Hans Joachim Roth, se criticaban sobre todo la dedicación y la calidad de la clase de deporte; conocían mejores ofertas en los colegios de sus países de origen. Esta no es una característica específica de la escuela Wielandstraße, sino un síntoma del deporte escolar alemán: la mayoría de los niños de primaria ya sólo tienen, por ejemplo, entre dos y tres horas de Educación Física por semana, en algunos casos impartidas por profesorado no especializado; esto es demasiado poco, sobre todo en la escuela primaria. La pedagogía de la enseñanza primaria sabe desde el origen de las escuelas primarias, en Alemania desde 1920, que son precisamente estos niños de entre seis y diez años los que necesitan una mayor movilidad y con mayor frecuencia. Frente a opiniones anteriores en las que se afirmaba que la concentración y la disposición a trabajar se conseguía sentado y con el cuerpo en fase de tranquilidad, hoy en día se ha modificado



esta perspectiva y se piensa que es precisamente la dosis correcta de movimiento y el suficiente espacio libre para los movimientos autónomos de los niños de primaria, la condición necesaria para poder concentrarse y ofrecer una buena capacidad de trabajo. Resumido en una fórmula: quien no tiene la posibilidad de moverse, tampoco aprende a estar quieto. Precisamente el cambio rítmico planeado y estructurado –en la escuela primaria a menudo ritualizado– entre movimiento y tranquilidad sirve para que los niños aprendan a dominar su sistema motor y manejarse así por sí mismos. Los procesos rítmicos y rituales les ayudan como ‘báculos externos’ a aprender esto hasta que son capaces de regularse y controlarse por sí mismos. Por este motivo la pedagogía del deporte y la educación física presentó la teoría de la “escuela en movimiento” que, tanto por motivos de salud como por aspectos generales de estimulación, trata de introducir en las escuelas una cultura del movimiento estructurada y de beneficio corporal como complemento a las clases tradicionales sentados en bancos y mesas.

Aproximaciones teóricas

El concepto de “escuela en movimiento” no contempla en absoluto los aspectos interculturales. No obstante, en la didáctica de la Educación Física desde principios de los años noventa del siglo XX se detectan impulsos que se dirigen a unas clases de Educación Física de carácter intercultural. Podemos distinguir aquí tres tendencias teóricas distintas:

1. La primera parte de diferencias culturales que afectan a la formación cultural del cuerpo y los movimientos. Se supone que en cada cultura existen formas de movimiento distintas, por ejemplo en lo que se refiere a cercanía y lejanía. Dietrich (1994, 2000) y Broeskamp (1994) hablan, junto con el sociólogo francés Bourdieu, del “hábito corporal” muy influido por la cultura. La clase de Educación Física debe hacer posible la aproximación física,

el descubrimiento de las diferencias y las similitudes y después trabajarlas de forma reflexiva.

2. Una segunda teoría se basa en el filósofo Plessner e intenta replantear la importancia de la dimensión física de la persona (Roth, 2001). El punto de partida es la idea de que el cuerpo como parte física es el fundamento material de la parte psíquica del ente. Según esto, la expresión psíquica del cuerpo –en sus gestos, su postura, el control de los movimientos, etc.– incluye también los aspectos culturales de las distintas experiencias de socialización. En este sentido confluyen esta teoría y la anterior, al plantear que la dimensión física del ser humano se somete a un influjo cultural, aunque en este caso la idea de la impregnación por la cultura queda atrás frente a la fuerza creadora de los individuos. Esta teoría concede asimismo gran relevancia al hecho de favorecer e iniciar la aproximación corporal y la reflexión y valoración en común de esta experiencia.

3. Una tercera teoría coloca el aprendizaje social en primer plano (Pühse/Roth 1996a, 1999). El aprendizaje intercultural se concibe así primordialmente como un aprendizaje social. Por este motivo tampoco son tan importantes los contactos físicos, aunque no se excluyen, sino que el aspecto principal es el carácter interactivo del juego deportivo. Partiendo de la teoría de la evolución socialcognitiva, Pühse y Roth desarrollan una comprensión del aprendizaje intercultural en la clase de Educación Física, basado estructuralmente sobre todo en los juegos de competición como el fútbol, el volleyball, etc: su pensamiento central es el aprovechar la perspectiva múltiple inherente en estos juegos y el significado del cambio de perspectiva según el desarrollo del juego.

Un ejemplo

Elias presentó en una breve disertación sus experimentos con una clase de preparación intercultural: como la clase estaba dominada por una atmósfera tensa, dispuesta al conflicto entre las etnias representadas, se esforzó en un primer mo-

mento por suavizar éstas mediante la introducción de juegos de cooperación, tratando de dirigir a los alumnos hacia una posición de reconocimiento, orientada hacia la comprensión mutua. Esto no sólo no gozó de ninguna aceptación, sino que en realidad sirvió para agudizar las tensiones de forma que parecía totalmente imposible dar una clase. En esta situación de total desamparo, el profesor decidió ofrecer el deporte de lucha, una modalidad deportiva que supone y exige un alto grado de contacto corporal. Se trasladó así a los alumnos de la clase cooperativa de deporte, de distanciamiento corporal, a una modalidad de lucha con gran acercamiento físico. Fue interesante observar que la introducción de juegos deportivos orientados a la competencia llegó realmente a los alumnos y los motivó para su participación; precisamente la lucha con su enorme uso corporal y a la vez con su alto nivel de reglamentación y dominio de los movimientos corporales tuvo un enorme éxito. El cumplimiento de las reglas hizo que los alumnos se sintieran en igualdad de condiciones; ya no contaba la pertenencia a un grupo cultural, sino su propia capacidad. Al someterse a reglas comunes se llegó a una forma de igualdad social que después se reflejaba en las demás clases: se instauró una atmósfera agradable y común que hizo posible el aprendizaje (intercultural) (Elias, 1994).

A pesar de estas teorías nuevas, de orientación intercultural, sigue predominando ampliamente la perspectiva pedagógica hacia los extranjeros en la pedagogía deportiva. También otras concepciones más nuevas que las denominadas “interculturales”, se centran fuertemente en primer lugar en los ‘problemas de los niños y jóvenes extranjeros’ en la clase de Educación Física, que por regla general se justifica por la diferente cultura y su distinta orientación de valores y condiciones de socialización (Dietrich, 2000).

Métodos, materiales, conceptos*

En las aportaciones pedagógico-deportivas orientadas en la práctica encontramos teo-

* El siguiente resumen se refiere a la aportación de Hans Joachim Roth a las tesis de Dietrich, 2000.

rías didácticas concretas. Las propuestas para la práctica de la docencia se refieren, por un lado, a experimentos de la teoría de las culturas de movimiento ajenas como los “juegos de Ecuador”, “juegos de todo el mundo”, “el baile de ritmos exóticos” y también el “respeto a lo desconocido”. Por otro lado, se trata de la integración de alumnos extranjeros. Existen además algunas aportaciones sobre el significado del aprendizaje antirracista en la clases de Educación Física. En la didáctica deportiva intercultural se discuten principalmente los siguientes aspectos didáctico-metódicos:

- Por un lado, existe la necesidad de crear espacios libres o liberados de la presión de las notas, orientados hacia el proyecto y de introducir con fuerza formas abiertas de docencia. Por otro lado, se destaca también que precisamente la nota de Educación Física puede ser más importante para los hijos de inmigrantes de lo que por tradición se reconoce.
- Muy importante parece el concepto de entendimiento: se deben reflejar otros factores culturales ajenos de la misma forma que algunas obviedades culturales propias para lograr así las condiciones apropiadas para el entendimiento intercultural.
- Precisamente la orientación corporal del deporte puede ser especialmente útil puesto que ofrece un acceso específico hacia la otra persona que no posibilitan otras asignaturas. Sin embargo, puede también ser origen de malentendidos e incluso de enfrentamientos físicos.
- La orientación hacia el conflicto recibe distintas valoraciones: algunos autores ven aquí un peligro de agudizar conflictos ya existentes; otros destacan su labor específica de plantearlos abiertamente y crear así una base para el diálogo. La ritualización de la actitud conflictiva, como la ilustrada por Elias (1994) con el ejemplo del deporte de la lucha, parece un planteamiento ejemplar para la visión orientada hacia el conflicto.
- En relación con esto se plantean también los distintos significados de los juegos competitivos y cooperativos. Algunos autores rechazan de forma explícita los juegos deportivos competitivos orientados a

la competición y abogan por los juegos de orientación cooperativa, por el contrario Pühse/Roth (1996b) y Elias (1994) valoran principalmente los juegos competitivos para enfrentarse a los conflictos.

La mayoría de las aportaciones prácticas surgen de las necesidades de la práctica de la clase de Educación Física. En estos casos sólo se percibe parcialmente una concepción didáctica. Junto a los ya mencionados trabajos de Broeskamp y Dietrich parece que los trabajos de Pühse/Roth tienen como objetivo conseguir un intento más o menos amplio de didáctica intercultural del deporte, aun cuando todavía no pueden darse por finalizados. Los autores parten de una problematización de la escuela: por una parte es transmisora de lo universal, que debe alcanzar objetivos generales de formación; por otra parte, es abogado de la estimulación y la formación individual en la que se plantea el enfrentamiento con las diferencias culturales en la medida en que éste se encuentra en la clase por las relaciones vitales de los alumnos. Según esto deben reconocerse las diferencias para poder ser transformadas en procesos de formación y para disponer así de un aprendizaje intercultural. No debe partirse aquí del intento de fijar una identidad cultural general como base del interés didáctico, sino el respetar los elementos culturales hasta el punto que lo requieran los alumnos. Si el profesor ‘arrinconar’ estos temas, se plantea el peligro de la folclorización y la etnificación. Por el contrario, subrayan los autores el significado del aprendizaje social, sobre todo de la capacidad de cambiar de perspectiva y de desempeñar un papel. La Educación Física es un campo de experimentación ideal para esto puesto que el cambio y la elaboración de roles son la estructura de base de muchos juegos deportivos, sobre todo de los deportes de equipo. La aceptación de la convencionalidad, la funcionalidad y, con ello también, la relación con el punto de localización, es decir la relatividad de las reglas se considera como algo transmisible al aprendizaje intercultural al ser idéntico a su intento de descentralización estructural.

Resumiendo, puede destacarse que la didáctica intercultural del deporte es margi-

nal dentro de la discusión científico deportiva; existen para esta didáctica algunos análisis teóricos y unos pocos informes y reflexiones prácticas pero de momento disponemos de muy pocos conceptos didácticos. La didáctica intercultural del deporte se encuentra en sus inicios; esto es válido tanto para la creación de teorías didácticas como para el trabajo de base en las escuelas.

Bibliografía

- Broeskamp, B.: *Körperliche Fremdheit. Zum Problem der interkulturellen Begegnung im Sport*. (Desconocimiento corporal. El problema del encuentro intercultural en el deporte), Sankt Augustin, 1994.
- Dietrich, K.: “Interkulturelles Lernen” (Aprendizaje intercultural), en *Sportpädagogik*, 1994, pp. 20-25.
- “Sport” (Deporte), en H. H. Reich, A. Holzbrecher y. H.-J. Roth: *Fachdidaktik interkulturell. Ein Handbuch* (Didáctica intercultural. Un manual), Opladen: Leske u. Budrich, 2000, pp. 343-358.
- Elias, F.: “Zwischen Hoffnung und Wirklichkeit” (Entre la esperanza y la realidad), en *Sportpädagogik* 1994, pp. 40-42.
- Gogolin, I.; U. Neumann y L. Reuter (eds.): *Schulbildung für Kinder aus Minderheiten in Deutschland 1989-1999* (Formación escolar para niños de minorías en Alemania 1989-1999), Münster: Waxmann, 2001.
- Pühse, U. y Roth, H.-J.: “Interkulturelles Lernen als soziales Lernen im Sportunterricht” (Aprendizaje intercultural como aprendizaje social en la clase de deporte), en *Lernen in Deutschland* (Aprender en Alemania) 1996a, H.1, pp. 16-34.
- “Interkulturelle Pädagogik und soziales Lernen” (Pedagogía intercultural y aprendizaje social) En: *Schweizerische Zeitschrift f. Erziehungswissenschaft*, 1996b, H. 1: Bildungsforschung und Bildungspraxis, pp. 101-108.
- “Interkulturelles Lernen - eine soziale Herausforderung für den Sport und Sportunterricht” (Aprendizaje intercultural – un reto social para el deporte y la clase de deporte), en Volker Scheid y Jochen Simen (ed.), *Soziale Funktionen des Sports* (Funciones sociales de los deportes), Schorndorf: Hoffmann, 1999, pp. 13-34.
- Roth, H.-J.: *Interkulturelle Didaktik und Sportunterricht* (Didáctica intercultural y clase de deporte), conferencia impartida en la Universität Münster, enero 2001, no publicada.