

Dragones, sacerdotes y magas: Lengua, escuela y migración en Alemania

MARÍA FERNANDA MOSCOSO*

RESUMEN: El objetivo del artículo es presentar un análisis de los discursos de un grupo de niños(as) y sus progenitores migrantes ecuatorianos sobre el papel del idioma en la vida escolar de los primeros en Alemania. Durante el trabajo de campo (2007-2009) se realizaron 30 entrevistas autobiográficas. Las principales conclusiones son que: 1) los discursos de los(as) chicos(as) no establecen una conexión tan clara entre el estudio y el ascenso social familiar, pues desde muy pequeños se han visto sometidos a marcados procesos de selección, y 2) los progenitores conciben como primordial el aprendizaje del alemán por parte de sus hijos, aunque también consideran que el mismo implica una pérdida; conciben el idioma como un aspecto que determina negativamente sus trayectorias escolares; piensan que el alemán posee una función educativa y de adaptación, pero también familiar, y suponen que el idioma es una barrera que les impide cumplir adecuadamente con la responsabilidad que les es delegada por el sistema educativo alemán.

PALABRAS CLAVE: migración, familias, idioma, escuela, socialización lingüística.

* Profesora de la Facultad de Educación de la Universidad Internacional de la Rioja (UNIR), España, y de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Flacso-Quito), Ecuador.

ABSTRACT: The aim of this article is to present an analysis of the discourse of a group of children and their Ecuadorian migrant parents around the role of language in primary school life in Germany. During the fieldwork period (2007-2009), 30 autobiographical interviews were performed. The key conclusions are that 1) children's discourse did not show a clear connection between study and family social ascension, since from an early age they have been subjected to intensive selection processes, and 2) parents see the learning of the German language as important for their children, although they also believe that this implies a kind of loss; they see the language as something that has negative repercussions for their children's scholastic achievement; they think that the German language plays an educative and adaptive function, but also has repercussions in the family sphere and believe that the language is a barrier that impedes the ability to properly fulfill the responsibilities imposed upon them by the German education system.

KEYWORDS: migration, families, language, school, socialization linguistics.

INTRODUCCIÓN¹

¿Dónde están las palabras, dónde la casa, dónde mis antepasados, dónde están mis amores, dónde mis amigos? No existen, mi niño. Todo está por construir. Debes construir la lengua que habitarás y debes encontrar los antepasados que te hagan más libre. Debes construir la casa donde ya no vivirás solo. Y debes construir la nueva educación sentimental mediante la que amarás de nuevo. Y todo esto lo edificarás sobre la hostilidad general, porque los que se han despertado son la pesadilla de aquellos que todavía duermen.

Tiqqun, *Llamamiento y otros fogonazos*

En «Historias de Terramar»² de Úrsula K. Le Guin se cuenta que en otra época, en el mundo de Terramar, la magia era un elemento central en la vida cotidiana de los seres humanos. Hay dragones y espectros, talismanes y poderes, y las leyes de la magia son tan inevitables y exactas como las leyes naturales. Sin embargo, entre la gente de habla hárдica, si bien la habilidad de actuar con la magia es algo más bien innato, también es excepcional, pues el don para la magia se adquiere básicamente a través de la utilización de lo que se llama «la lengua verdadera» o «el lenguaje de la creación». Esta lengua, sin embargo, no es posesión de los habitantes del archipiélago de Terramar; en realidad, es la lengua de los dragones. Esto significa que si bien algunas personas han nacido conociendo algunas palabras del lenguaje de la creación sin haber pasado por un proceso de socialización lingüística, aquellos que desean adquirir enseñanzas mágicas necesariamente deben aprender a hablar la llamada «lengua verdadera».

En *La rama dorada*, Frazer (1981) sostiene que hay un vínculo entre magia y poder, por ejemplo cuando los reyes también tienen habilidades sacerdotales y son considerados como el único medio para alcanzar ciertos fines

¹ Este artículo presenta el análisis de una parte de los datos obtenidos en el trabajo de campo desarrollado en Bonn y Berlín (Alemania) entre 2007 y 2009. Los nombres de las personas son ficticios.

² Está compuesta de cinco libros: *Un mago de Terramar*, *Las tumbas de Atuan*, *La costa más lejana*, *Tehanu* y *En el otro viento*. Terramar es un mundo ficticio creado en 1964 en el cuento de la autora llamado «La palabra que libera».

deseados. Existe, pues, un vínculo entre la adquisición de cierto tipo de lengua y el poder de nombrar las cosas. Así, en Terramar, puesto que el nombre de la persona es la persona, cualquiera que lo conozca tiene un poder real, el poder de la vida y de la muerte, sobre la persona. En cualquier caso, el poder ligado a la adquisición de ciertas lenguas no tiene lugar únicamente en las sociedades de las tierras hárnicas. Llegar a un territorio cuya mayoría de personas habla una lengua que no se conoce tiene una serie de similitudes con las sociedades descritas por Le Guin, pues significa experimentar un mundo en el que las cosas no pueden ser nombradas y, más aún, en el que no se comparten los mismos significados sobre la realidad. Se ocupa un lugar menos privilegiado o minoritario. En el artículo que se presenta me he querido preguntar por esta experiencia a partir del caso de un grupo de niños y niñas que han migrado a Alemania junto a sus madres y padres desde finales de la década de los noventa. En concreto, el propósito es explorar los discursos sobre el papel del alemán en las experiencias escolares de esos niños y niñas. De esta manera, el objetivo es presentar un análisis de los discursos de sus progenitores y de ellos mismos sobre el papel del alemán en sus experiencias escolares en dos ciudades: Bonn y Berlín. ¿Cómo se construyen las experiencias escolares? ¿Qué factores inciden en las mismas? ¿Qué lugar ocupa el manejo del alemán entre las familias? ¿Cómo opera el (des)conocimiento del idioma? Éstas son algunas de las preguntas que dan pie a la reflexión que se propone.

El artículo se divide en dos partes. En primer lugar, se llevará a cabo una exposición del papel del idioma en la (re)construcción de las experiencias escolares desde la perspectiva de las(los) niñas(os) y, en segundo lugar, se analizarán los discursos sobre el papel del idioma desde la perspectiva de los padres y las madres. Si bien estos puntos están íntimamente relacionados, han sido separados con fines expositivos. Se sostienen varias ideas: 1) tanto los chicos como sus progenitores no establecen una conexión clara entre el estudio y el ascenso social, probablemente debido a que los primeros se han visto «fuera del juego» precozmente; 2) tanto padres y madres como sus hijas e hijos diferencian dos niveles en el manejo del idioma por parte de los

chicos: el cotidiano y el escolar; 3) se aprecia que el alemán tiene una función escolar y de adaptación, pero también familiar. Se trataría de una situación en la que los niños y niñas son agentes socializadores (de la lengua) cuyo acceso a conocimientos y herramientas lingüísticas, que sus padres no comparten, genera una situación de transformación de los papeles familiares; 4) los padres y madres viven como primordial el aprendizaje del alemán por parte de sus hijos, aunque también consideran que el mismo implica una pérdida de los lazos «identitarios»; y 5) consideran que el idioma es una barrera que les impide cumplir adecuadamente —a ellos como padres y madres— con la responsabilidad que les es delegada por el sistema educativo alemán.

El material presentado forma parte del resultado del análisis de 17 entrevistas autobiográficas llevadas a cabo en Bonn y Berlín entre los años 2008 y 2009. Los criterios al elegir a los entrevistados fueron: 1) la edad (niños entre 8 y 14 años); 2) el lugar de nacimiento (han nacido y vivido los primeros años de su vida en distintas regiones de Ecuador: sierra, oriente y Galápagos, y zonas: urbanas y rurales); 3) la trayectoria migratoria: los niños y niñas han acompañado o se han reagrupado transcurrido un tiempo desde la llegada de sus padres o familiares cercanos a los países de destino, es decir, participan en un proceso de movilidad; 4) la clase social: las familias de las que los niños proceden pertenecen a una clase social media y media baja; 5) el país de residencia: los niños viven actualmente en Alemania; y 6) el género: se ha procurado que en la muestra estén representadas tanto las niñas como los niños.

¿SPRECHEN SIE DEUTSCH?: CUANDO EL MUNDO NO BASTA

Los discursos sobre la llegada de los niños y niñas que migran desde Ecuador a Alemania están marcados por un aspecto destacable: el acento especial que ponen en el idioma. Como señala Kaarhus (1989), el mundo sobre el que nosotros hablamos y, en consecuencia, en el que actuamos, se convierte en un mundo de significados, creado, mantenido y modificado a través de

categorías lingüísticas y de nuestro accionar. Si no compartimos el mismo lenguaje, difícilmente somos capaces de compartir los significados sobre la realidad que nos rodea. Esto es fundamental en la medida en la que distingue completamente el proceso de conocimiento del medio entre los niños según su destino. El idioma, como ellos señalan, es un factor que cruza las vivencias y condiciona la llegada y, como se verá, el ingreso al universo escolar. En consecuencia, los niños que viajan a Alemania describen su llegada mediante la experiencia de vivir en un mundo en el que el idioma es desconocido: «Yo estaba pensando dónde estábamos, quería saber si podían hablar español» (Alfonso, 11 años, Alemania).

Según describen, este desconocimiento es vivido al principio con curiosidad pero, además, con dudas sobre si van o no a aprenderlo y, por tanto, si serán capaces de llegar a comunicarse con las personas que les rodean: «Pensé si voy a tener amigos aquí, si voy a poder comunicarme con la gente como en Ecuador» (Tania, 13 años, Alemania).

Al referirse a su ingreso en las instituciones escolares, el papel del alemán cobra aún más importancia en la medida en la que si bien los niños describen diferentes factores a través de los cuales reconstruyen sus experiencias escolares en el nuevo contexto (expectativas familiares, la presión del cambio —de país, ciudad, escuela...—, el papel de los profesores, la idea de que ellos eran mejores estudiantes en Ecuador, las expectativas de los profesores, etcétera), los discursos alrededor del idioma tienen un peso importante a la hora de reconstruir sus experiencias escolares, puesto que afecta de modo directo a sus trayectorias escolares.

En efecto, en el sistema escolar alemán el idioma es representado por los chicos y las chicas como un elemento que determina negativamente sus trayectorias escolares. Este tema, como se ha señalado, tiene más peso que otros en los discursos sobre la escuela y se centra en la dificultad que interpone el aprendizaje del idioma. ¿Qué quiero decir con esto? Simplemente que para los niños ecuatorianos que migran a Alemania, asistir a la escuela es tomar contacto de modo directo con otro idioma (Breuilly, 1987): el alemán. Mientras en la familia se habla en español, al ingresar a una institución

educativa, éste deja de ser un vehículo de comunicación y los chicos se enfrentan a un universo regido por una lengua distinta a la que conocían: nueva, desconocida, ajena.

El alemán se convierte en una suerte de lastre, más aún, en un contexto en el que el sistema mide las capacidades de los alumnos utilizando como criterio el manejo del idioma, las notas obtenidas y el papel de los padres y las madres que, según el criterio de los profesores (Heitkamp, 2007), es fundamental en el desenvolvimiento estudiantil de sus hijos. En la práctica, cuando los niños terminan la *Grundschule*, es decir, cuando tienen entre 10 y 12 años,³ los profesores tienen que sugerirles a ellos o a sus progenitores a qué tipo de escuela sería mejor enviarlos. Así, los niños que viven en Alemania son objeto de evaluaciones frecuentes que determinan su «nivel intelectual» desde muy jóvenes, de modo que rápidamente son sometidos a clasificaciones; y las clasificaciones excluyen, pues separan y etiquetan (Goffman, 2006). Además, el sistema alemán está diseñado de tal manera que las personas conocen desde que son niños qué posición social les espera: ser médicos o ser peluqueros, por ejemplo. Sea como fuere, de todos los casos estudiados en Alemania, sólo una niña ha ingresado al *Gymnasium*; el resto ha sido enviado al *Hauptschule* (5) o al *Realschule* (8). Además, como argumenta Heitkamp (2007), aparte de canalizar a los alumnos a los diferentes tipos de escuelas secundarias, las escuelas alemanas tienen otros tres instrumentos de selección: aplazamiento de la educación para los niños de 6 años que no han sido considerados lo suficientemente maduros para la escuela; asignación de los «malos estudiantes» a un tipo de escuela de nivel inferior; y transferencia de los alumnos a una escuela especial (para alumnado con necesidades educativas especiales).

El trabajo de McLaughlin (1985: 8) sugiere que cuando una niña o niño se incorpora a la escuela en un contexto migratorio, se ve obligada a aprender la lengua en dos niveles: por una parte, los chicos tienen que interiorizar el lenguaje cotidiano, es decir, el que se utiliza cara a cara con el objeto de interactuar en el aula —con el profesorado y compañero(as)— y, por otra

³ Lo cual varía de acuerdo con cada estado federal (*Bundesland*).

parte, tienen que aprender a dejar de lado la lengua de la experiencia cotidiana con el fin de incorporar otras habilidades (abstractas), como escribir, leer, sumar, restar, entre otras. La primera parte del proceso —el aprendizaje del lenguaje requerido para las situaciones cara a cara— es descrita por los niños y niñas cuando relatan los momentos de su llegada. Por lo que dicen, este aprendizaje resulta insuficiente para el dominio del segundo nivel de uso que se ha señalado:

Porque hablaban entre ellos en alemán y no les entendía, y yo me quedaba chuta. Y le preguntaba a un niño: «oye, ¿qué dicen?» y él decía: «hey, estoy hablando, no me molestes». Bueno, ahí aprendí el alemán. No entendía las matemáticas, no podía entenderme con los profesores y era un poco vergonzoso, ¿sabes? (Alfonso, 11 años, Alemania).

Además, la falta de comprensión del idioma afecta no sólo a su rendimiento, sino a la interpretación correcta de las normas y las reglas escolares. De esta manera, por ejemplo, Alfonso describe haber sido sancionado por transgredir la norma de no jugar al futbol en clase, pues no la entendía. Y las sanciones se acumulan e inciden en las evaluaciones que los profesores hacen sobre el futuro de los niños:

Yo no sabía la regla que no podías jugar en el patio futbol y me soltó un *Tadel* (amonestación), como una advertencia y como me quedé y ese día me puse a llorar. En la clase lloraba y me decían: «ya cálmate». Te pone: «esto hizo el niño a tal hora» y tienes que darle a tus papás y que firmen, y si tienes 3 o 4, tienes un *Verweiss* (reprimida). Yo tenía miedo, ya tenía advertencia, bueno, yo había jugado con una niña y le tiré algo y un profesor me soltó un *Tadel*. Yo: «¡por favor, quíteme el *Tadel*!» (Alfonso, 11 años, Alemania).

A las palabras de Alfonso se suma la reflexión que hace Paula en un *verbatim* que se expone a continuación; otro ejemplo que permite observar con claridad la dificultad de estos niños para incorporarse a un mundo en el que el idioma es diferente al que manejaban. A través de su testimonio, se pueden

apreciar varios elementos que me gustaría destacar con el objeto de demostrar esta dificultad. En primer lugar, si bien es cierto que hay una diversidad de casos y los chicos tienden a reaccionar de distintas maneras frente a la misma situación, es muy común que el idioma sea vivido como una barrera para lograr superar los procesos selectivos que obstruyen sus relaciones con la escuela a distintos niveles.

Así, mientras Alfonso es sancionado porque no conoce las reglas de la institución, Paula describe su falta de conocimiento del alemán de tal modo que, mientras se representa a sí misma como muy desenvuelta en Ecuador, la nueva situación la lleva a perder las habilidades sociales que antes poseía. Ella y otros niños dicen no haber sido los mismos «allí» y «aquí». ¿Se debería pensar, acaso, en términos de una inadecuación entre las disposiciones incorporadas por Paula y el nuevo contexto?:

Después cuando me pasé a la otra escuela, me comencé a hacer sumisa. Comencé a hacerme *schüchtern*, ¿cómo es?, tímida, entonces no sé, ya no era como en Ecuador: no me daba vergüenza de nada. En la clase yo me paraba y les decía todo a los profesores. En cambio, acá todo me daba vergüenza. Si hablaba en alemán, me daba vergüenza de hablar mal y que los otros se burlen. Si hablaba, hablaba poquito, tenía miedo de que me remedien. Me siento súper-mal (Paula, 13 años, Alemania).

Todo ello se debe a que, como explica McLaughlin (1985: 42), los niños no reciben la instrucción suficiente para dominar el lenguaje requerido en la escuela, a que se delega a los progenitores la transmisión de la lengua y la «cultura», a que el objetivo principal de la escuela es asimilar a los estudiantes extranjeros a la sociedad alemana, y a que los profesores no han sido entrenados para enfrentar la presencia de niños con necesidades lingüísticas específicas. Además, éstos consideran que el éxito no consiste en el mayor o menor esfuerzo de los niños, sino en lo que ellos consideran son sus aptitudes «intelectuales» (Kristen, 2005). Tal vez por ello, las experiencias escolares descritas por los chicos no acentúan el esfuerzo personal para explicar el

rendimiento académico, puesto que éste no es suficiente para ubicarlos en los niveles educativos superiores.

El desconocimiento del alemán también implica que, recién llegados al país, los niños son separados de sus compañeros de clase para que aprendan el idioma, y luego también es común que el nivel en el que ingresan no corresponda a su edad. A partir de 1978 se aplicó en Alemania la Ley de Reagrupación Familiar. Esto supuso que muchos hijos de migrantes se incorporaran al sistema educativo alemán. La solución pragmática que se puso en práctica en algunos estados federales fue obligar a que los hijos de migrantes tomaran clases introductorias antes de incorporarse a las clases regulares. En el caso de los(as) niños(as), esto significó estar aislados del resto de compañeros hasta un año. En otros estados federales, en cambio, lo que se hizo fue organizar clases impartidas en la lengua materna de los chicos, que fueron subsidiadas por los países de los cuales provenían los padres. Es así como la cultura y la lengua en las escuelas alemanas han permanecido intactas a pesar de la alta presencia de hijos de inmigrantes (Auernheimer, 2006: 79-80):

Primero yo estaba en una escuela para aprender el idioma (dos años) hasta que este año me pusieron en una clase normal. Allí me enseñaban alemán, inglés, matemáticas en alemán. Nos daban las materias básicas pero con más horas de alemán. Luego entré a una escuela normal. No corresponde a mi edad (Víctor, 12 años, Alemania).

De este modo, cuando los hijos de ecuatorianos se incorporan al sistema alemán de enseñanza, no sólo son apartados de otros niños con el fin de que aprendan el idioma, sino que muy frecuentemente son bajados de nivel. Esto, según explica Kristen (2005: 14-15), afecta directamente al desempeño escolar de los niños, pues acarrea dos consecuencias: primero, el contacto entre los estudiantes nativos y los niños migrantes es fundamental para adquirir el lenguaje de comunicación cotidiana (el alemán) y el desarrollo de herramientas para lograr un trayecto escolar exitoso. Por tanto, la separación entre los niños que hablan alemán y los que no, provoca el efecto contrario

al que se pretende, pues dificulta el aprendizaje de la lengua. Una segunda consecuencia es que la concentración étnica en la escuela se refleja en el desempeño escolar de los estudiantes (Willms y Chen, 1989; Caldas y Bankston, 1998). Se sabe que al igual que la concentración de estudiantes en razón de su situación socioeconómica influye en el éxito escolar de los mismos, la concentración de alumnos en razón de su pertenencia étnica también tiene un impacto negativo en él.

Existen investigaciones (Caldas y Bankston, 1997; Caldas y Bankston, 1998) que proveen evidencia de que las características del contexto escolar influyen en los test, resultados, indicadores y promedios del alumnado independientemente de sus características individuales. De esta manera, cuando los(as) niños(as) —al ingresar en el sistema educativo— son separados del resto de los compañeros y son bajados de nivel con el objeto de «ayudarles» a incorporarse al sistema, en realidad se les perjudica:

Yo iba a pasar a tercer curso cuando vine y aquí estuve ese año, pero después perdí dos años. Iba a ir a la séptima si me quedaba en la misma escuela porque en esa escuela había una escuela normal, pero estaba llena de turcos, árabes y yo no quería porque son agresivos. Entonces, si me quedaba, me bajaban un año más, pero a *Realschule*. Entonces, como mi mamá no sabía de esta forma de escuela que hay aquí, yo menos y no quería perder un año más, dije: «bueno, me voy a la *Hochschule*». Pero imagínate, me da lo mismo porque ahora estoy haciendo un año más. *Gymnasium* no, uuuhhh, eso es difícil, yo no puedo (Camila, 13 años, Alemania).

En efecto, a excepción de un solo caso de los estudiados, el resto de los chicos entrevistados se ubica o ha sido ubicado en los niveles medios y bajos: *Realschule*, *Hauptschule* y *Grundschule*. De esta manera, se relatan distintas experiencias en las que, por unos motivos u otros, los niños y niñas son relegados del camino hacia el *Gymnasium*. Las dificultades con el alemán, el desconocimiento del sistema por parte de los progenitores, sumado a las bajas notas y a la pérdida de años, ocasionan que estos niños se sientan «fuera de juego» precozmente, pues esos factores inciden en la decisión de

colocarlos en un nivel u otro del sistema escolar. Los resultados académicos obtenidos por la dificultad con el alemán se convierten, de este modo, en la trampa que los excluye automáticamente del sistema:

Por mis malas notas en alemán y matemáticas no pude avanzar y no pude ir al *Gymnasium*. Mi mamá dice que habría sido mejor quedarnos en Ecuador porque al menos ella allá sí pudo sacar un título. Para mí es peor aquí (Marilú, 13 años, Alemania).

Camila, por ejemplo, señala que fue su profesor quien tenía claro que «no lo lograría», motivo por el cual la enviaron a la *Realschule*, cerrando para ella la posibilidad de optar por otro futuro. El testimonio de Camila sobre las expectativas de los profesores sobre ella coincide con otros estudios llevados a cabo acerca del impacto de las expectativas de los maestros sobre el rendimiento de los chicos, esto es, la denominada «profecía autocumplida». Varios autores (Farley, 2005; Schofield, 2006; Stevens, 2007) han encontrado que las expectativas de los profesores afectan directamente al desempeño académico de sus alumnos. Por ejemplo, esperan más de unos estudiantes que de otros, desarrollan unas relaciones afectivas-emocionales distintas con unos niños que con otros, llevan a cabo un proceso de *feedback* diferente, de manera que unos reciben más atención que otros, permiten que unos estudiantes participen más que otros, etcétera (Heckmann, 2008: 49). Esas expectativas afectan al modo en que interactúan con los chicos y, como resultado, sus expectativas se convierten en verdaderas:

Podía más alemán, podía escribir más, pero tuve un 4 en alemán. He repetido un año. Antes no podía alemán y cuando pude estuve, pero en el séptimo uno debe decidir si hace o no el *Realschule*. Yo era buena, tenía 2 en mate. Pero mi profesor no quería que yo siguiera el curso porque para él estaba claro que no lo iba a lograr (Camila, 13 años, Alemania).

¿Cómo piensan los chicos esta suerte de destino que les es impuesto o al que tienen que combatir? Por un lado, los que ya han sido evaluados son

conscientes de que existen opciones con las que no pueden contar, pues el futuro de las personas está marcado por el sistema educativo en el que participan. Aquellos niños que aún no han sido evaluados tienen la presión de no ser bajados de nivel. De lo contrario, dicen que terminarían siendo albañiles o limpiadoras, esto es, ocupando una posición baja en la escala social —al igual que sus madres y sus padres—. Los niños saben perfectamente que existe una relación entre el dominio del idioma y el rendimiento académico. Ambos son los elementos que los profesores consideran a la hora de determinar el futuro de cada uno de ellos, además del papel de la familia en ello, lo cual no es tratado por los niños. En consecuencia, si no alcanzan cierto nivel en el dominio del idioma, no sólo no obtienen las notas esperadas, sino que se estima que su «nivel intelectual» no es el adecuado, alcanzando una baja puntuación en la evaluación y siendo enviados a los niveles medios y bajos del sistema.

LA ADQUISICIÓN DEL IDIOMA: SI NO SÉ NO SÉ NADA

Las madres y los padres, por su parte, comparten algunas de las concepciones con sus hijos e hijas sobre las experiencias escolares de éstos. Si bien por un lado estiman que el sistema alemán es superior en la medida en que hay más «tecnología», y se asume que el gobierno invierte más en la educación que en Ecuador:

La educación así como está, no la educación en sí en Ecuador, sino el sistema. El gobierno no solamente ecuatoriano, sino los latinoamericanos no invierten. Comparado con la tecnología que hay acá, no hace nada. No sé qué se puede esperar (papá de Bruno y Sarita, Alemania).

Que sus hijos vienen de escuelas pobres que ofrecen una educación no tan buena como la de Alemania: «En el Ecuador estaba en una escuela sencilla, del pueblo. Siempre está más abajo la educación» (mamá de Maggi, Alemania).

Que la educación es mejor en este país por cuanto se valora el fomento de la lectura, la posibilidad de que los niños vayan a bibliotecas, tengan contacto con libros y que la familia sea más activa en su educación:

Hay cosas buenas y hay cosas malas; por ejemplo, aquí les preparan a los niños muy bien, les leen libros. Nosotros no sabemos eso. Entonces, por eso tiene sus cosas buenas y sus cosas malas. Los padres mismos los preparan aquí en la escuela, los profesores casi no hacen mucho. Es en su casa que aprenden. Aprenden y lo bueno es que se informan bien; no es como en nuestros países, que no visitamos una biblioteca. Aquí no, acá visitan. Eso es lo bueno (mamá de Cristina, Alemania).

O la idea de que los títulos obtenidos en Alemania tienen más valor que los ecuatorianos, los cuales no solamente suelen ser devaluados en el mercado, sino que son difíciles de convalidar o reconocer y creen que un grado obtenido en Alemania o España supone un salto social en cuanto a la posibilidad de ubicarse en otro lugar social que no sea el que ellos ocupan:

Yo trabajo, pero no en lo que debo en mi país. No pueden reconocerme el título, porque debo estudiar un año más. Necesitas investigar bien y eso, y necesito mis papeles traducidos al alemán y eso es una complicación grande. No sé qué voy a hacer todavía. Es muy difícil (mamá de Alfonso, Alemania).

Sin embargo, al igual que sus hijos, consideran que la participación de los niños en la escuela no representa una oportunidad para escalar socialmente y, al igual que ellos, también conciben el idioma como un aspecto que determina sus trayectorias escolares, enfrentando mayores dificultades los que llegan con más edad:

Con la ventaja de que los dos vinieron pequeños y el mayor estuvo un año en el Kínder. Ese es el tiempo en el que él aprendió el idioma y las cosas básicas. Ya sabes que los niños son como una esponja, que lo absorben todo (papá de Bruno y Sarita, Alemania).

Para las mujeres que no han contraído matrimonio con un alemán o un europeo que hable alemán, es imprescindible que sus hijos aprendan el idioma no solamente porque es indispensable para su desempeño académico, sino porque al estar obligadas a trabajar fuera de casa, ellas no tienen tiempo de ingresar en institutos o academias para aprenderlo. La familia necesita, en consecuencia, de alguien que ejerza de puente con los espacios externos (Pease y Vásquez, 1994; Valdés, 2003). Así, los niños, al hacer de interlocutores entre la familia y esos espacios externos, asumen un papel fundamental en el marco de las estrategias de sobrevivencia que la familia despliega en el nuevo país.

El alemán tiene una función escolar y de adaptación, pero también familiar. Me interesa destacar este aspecto, pues atañe a niños a los que Luykx (2005: 1409) denomina agentes socializadores (de la lengua). En un contexto migratorio, el acceso de los niños a conocimientos y herramientas lingüísticas que sus padres no comparten genera una situación de transformación de los roles familiares. Esto sucede a través de varios mecanismos. En primer lugar, los adultos pasan a ocupar una posición subordinada con respecto a sus hijos, tendiendo a adaptar su uso del lenguaje a las adquisiciones lingüísticas de los niños. En segundo lugar, aprenden de sus hijos palabras, verbos, nuevas referencias. En este sentido, existen investigaciones —como la de González (2001)— que demuestran que, a través del apoyo escolar que realizan con sus hijos, incluso los progenitores que ya tienen un conocimiento del idioma, incorporan nuevas herramientas (como la escritura), palabras y usos del mismo. De este modo, al llevar a cabo un análisis de los discursos de las madres y los padres, se pueden apreciar situaciones vinculadas a la socialización lingüística en las que no sólo los padres y las madres actúan sobre sus hijos, sino que éstos también actúan sobre ellos y ellas:

Cuando él vino, le dije: «mira, ustedes tienen que aprender el idioma porque yo voy a necesitar de la ayuda de ustedes, porque yo desde ya les digo: no sé alemán, no sé nada» (mamá de Víctor y Lucía, Alemania).

Según los padres y las madres, los niños tienen la oportunidad de asistir a un espacio en el que interactúan en alemán y donde, además, tienen la ocasión de aprenderlo. Su aprendizaje es, de este modo, más aventajado que el de otros miembros de la familia:

Era el único lugar donde escuchaba alemán y cuando terminó la escuela, los profesores te decían qué era lo que habían aprendido, y él era nuestro traductor. Él se iba a veces con mi mamá o conmigo a comprar, y él fue el primero que habló ahí alemán (mamá de Miguel, Alemania).

Sin embargo, el otro lado de la medalla es que con el tiempo los niños hablan cada vez menos castellano. Esto es algo que los padres y las madres desean impedir, pues representa perder los lazos con Ecuador, los abuelos, la familia. En efecto, si la familia es uno de los espacios principales donde se habla español en un contexto migratorio, cuando nuevos miembros que hablan otros idiomas ingresan en él, el español corre el peligro de ser dejado de usar. Estos nuevos familiares son tanto las nuevas parejas de las madres como los niños que nacen después del viaje:

Yo pienso que se te pone difícil la situación porque, por ejemplo, con tu marido que es alemán y tú de habla hispana tienes que aprender con tu marido el idioma de él, ¿no? Entonces, eso les suena a los hijos y los hijos sólo quieren hablar el idioma de aquí. Es lo que pasa con mi hijo. Él es nacido aquí y no te habla español, él no habla español. Él te entiende el 70% y te da la respuesta tal como es, pero en alemán (mamá de Marilú, Alemania).

El caso es que, para los progenitores, el ingreso de los niños a las instituciones escolares está determinado por la obligación de aprender a hablar alemán. Ahora bien, si todos consideran que sus niños, en mayor o menor medida, acaban dominando el idioma, ¿quiere esto decir que entienden que sus hijos se incorporan exitosamente en las instituciones educativas? Hemos visto, aunque sea brevemente, que no. En primer lugar, los padres y las madres señalan que el ingreso de sus hijos en los espacios escolares no fue

fácil al principio. Cuando Tania y su hermano, por ejemplo, llegaron, tenían 9 años. Eso supuso que entraran en contacto con el alemán de forma tardía y que el inicio fuera difícil puesto que, por otro lado, no mantenían relaciones con otros niños latinoamericanos o ecuatorianos con quienes pudiesen hablar en español:

Complicado; para los dos fue complicado porque cuando se sentaron en la escuela no entendían nada, lloraban; y no poder hablar con nadie porque nadie había ahí que hablaba español, porque todos hablaban francés, chino, pero menos español. Empezaron con el idioma. Después comenzaron a aprender el idioma, a hablar y allí es donde hicieron amistad, todo. Ahí como que se iban adaptando al sistema. Y bueno, no fue tanto que se demoraron, porque en tres meses ya hablaban. En tres meses empezaron a valerse por ellos mismos (mamá de Tania, Alemania).

Tanto para los que piensan que sus hijos tienen un buen manejo del idioma como los que juzgan que este dominio no ha tenido un efecto a nivel institucional, el conocimiento del alemán de sus hijos no es percibido como suficiente para lo que la escuela requiere, es decir, no se refleja en las notas y los resultados obtenidos. De hecho, al igual que sus hijos, diferencian dos niveles en el idioma: el cotidiano y el escolar. El segundo incide en la gramática y en la comprensión de otras materias académicas:

En alemán puede leer bien, pero en gramática confunde mucho el español con el alemán, y a veces quiere escribir alemán como se escribe en español, y a veces español como se escribe en alemán. Entonces, tiene muchas faltas ortográficas (mamá de Miguel, Alemania).

El padrastro de Alfonso, que es alemán y, en consecuencia, ha incorporado disposiciones escolares que no son iguales a las de las madres y los padres de Ecuador, tiene una concepción diferente y valora los métodos puestos en práctica en las instituciones escolares alemanas de distinta manera. De hecho, su perspectiva es interesante en la medida en la que valora exacta-

mente aquello que los padres y madres ecuatorianos critican. Él, por medio de su experiencia junto a Alfonso, distingue los distintos procesos de aprendizaje que los niños siguen en Ecuador y en Alemania, y contradice las ideas de los otros progenitores. En Ecuador, señala, los chicos son más dirigidos, memorizan, no encuentran las soluciones por sí mismos, al contrario de lo que se promueve en Alemania:

El sistema es más libre, los niños tienen que encontrar solos las soluciones a los problemas y no tienen que aprender las cosas de memoria. Aprenden solos, reciben material y problemas y los profesores dicen: «ahora haz tú solo las cosas». Eso es muy difícil para un niño que no está acostumbrado a hacer las cosas él mismo, a encontrar las soluciones solo (padrastro de Alfonso, Alemania).

En esta misma línea, para los profesores alemanes, la importancia de los deberes es menor que la participación en clase a la hora de evaluar a los niños, lo cual es un problema para aquellos padres que no dominan el alemán:

Tania tiene buenas notas. Aquí tiene mucho que ver cómo tú eres en clase: si eres atento, bien colaborador, eso te califican. Califican bastante eso antes que deberes. Entonces, ella en la escuela primaria siempre hacía los deberes, siempre tenía un promedio de tres. Entonces, por eso pudo entrar a una *Realschule* y bueno, mi otro hijo no habla tanto (mamá de Tania, Alemania).

En este sentido, los progenitores piensan que el profesor alemán no lleva a cabo de modo completo su papel. Cuestionan que la responsabilidad del proceso educativo sea compartida entre la familia y la escuela. En el sistema educativo alemán, los chicos no sólo aprenden en la escuela, sino que también lo hacen en la casa; en consecuencia, parte de la educación formal de los niños está en manos de los progenitores, lo cual concuerda con el análisis desarrollado por McLaughlin (1985) sobre el tema. Sin embargo, esa delegación es problemática para padres y madres en la medida en la que ellos dicen no saber cómo transmitir a sus hijos una clase de conocimientos que no les son familiares o que no tienen.

No sé qué tiempo le dedican, pero aquí el niño no tiene mucha dedicación de la maestra, siempre le enseñan a hacer sus cosas él mismo, solo. En la primera clase, en nuestros países les enseñan algunas cosas. Yo no le había enseñado cosas, porque yo pensaba que era como en nuestra escuela, que les enseñan aquí. Ella tenía que saber coger el lápiz, saber recortar papeles, miles de cosas, reconocer algunas letras. Realmente en nuestros países no es así. Aquí ya lo saben los niños, porque sus padres mismos les enseñan. Los padres mismos les preparan aquí en la escuela, los profesores casi no hacen mucho. Es en su casa que aprenden (mamá de Cristina, Alemania).

En Alemania, este inconveniente es especialmente resaltado por las madres y los padres, pues las tareas escolares, los deberes y los exámenes se llevan a cabo en alemán, idioma que no suelen dominar y que, en consecuencia, es un impedimento para poder apoyar escolarmente a los niños. Esto significa que, en general, a los padres y madres les resulta complicado ayudar a sus hijos debido a sus propias dificultades para entender ciertos términos, el contenido disímil de las materias y el mismo idioma. Así, consideran que a los alumnos no se les presiona ni se les enseña tal como ellos creen que debería hacerse pero, por otra parte, se les exige resultados:

Al principio fue difícil para ella por el idioma, y para mí también. Para mí también, porque era un mundo nuevo; yo no le podía ayudar en sus tareas. Tal vez le ayudaba, pero aquí hay otro sistema para ayudar a hacer las tareas (mamá de Paula, Alemania).

Resumiendo, según los padres y las madres, al migrar, la adquisición del alemán por parte de sus hijos implica varias cosas. En primer lugar, viven como primordial este aprendizaje, aunque también consideran que el mismo implica una pérdida de los lazos identitarios con su país de origen (Ecuador) por parte de sus hijos(as). En segundo lugar, al igual que sus hijos, conciben el idioma como un aspecto que determina negativamente sus trayectorias escolares. Asimismo, perciben que el alemán tiene una función escolar y de adaptación, pero también familiar: los niños como agentes socializadores

(de la lengua). Y en cuarto lugar, consideran que el idioma es una barrera que les impide cumplir adecuadamente —a ellos como padres y madres— con la responsabilidad que les es delegada por el sistema educativo alemán. Si viviesen en Terramar probablemente serían magos; magos que sueñan con ser dragones.

BIBLIOGRAFÍA

- AUERNHEIMER, Georg (2006), «Das deutsche Bildungssystem-für die Einwanderungs-gesellschaft disfunktional», en A. Tanner (ed.), *Heterogenität und Integration. Umgang mit Ungleichheit und Differenz in Schule und Kindergarten*, Zürich, pp. 109-122.
- BANKSTON III, Carl y Stephen Caldas (1996), «Majority African American Schools and Social Injustice. The Influence of De Facto Segregation on Academic Achievement», *Social Forces*, vol. 75, núm. 2, pp. 535-555.
- BREUILLY, John (1987), «German Liberalism», *European History Quarterly*, vol. 17, núm. 1, pp. 95-99.
- CALDAS, Stephen y Carl Bankston (1997), «Effect of School Population Socioeconomic Status on Individual Academic Achievement», *Journal of Educational Research*, vol. 90, núm. 5, pp. 269-277.
- _____ (1998), «The Inequality of Separation. Racial Composition of Schools and Academic Achievement», *Educational Administrative Quarterly*, vol. 34, núm. 4, pp. 269-277.
- FARLEY, John (2005), *Majority-Minority Relations*, 5th edition, Upper Slader River, Nueva Jersey, Preason Prentise Hall.
- FRAZER, James George (1981), *La rama dorada: magia y religión*, México, Fondo de Cultura Económica.
- GOFFMAN, Erving (2006), *Estigma: la identidad deteriorada*, Buenos Aires, Amorrortu.
- GONZÁLEZ, Norma (2001), *I am my Language: Discourses of Women and Children in the Borderlands*, Tucson, University of Arisona Press.
- HECKMANN, Friedrich (2008), *Education and Migration. Strategies for Integrating Migrant Children in European Schools and Societies*, Bruselas, European Commission.

- HEITKAMP, Bianca (2007), *¿Qué impacto tiene para el sistema educativo alemán el rápido crecimiento de la población turca?* Puebla, Universidad de las Américas.
- KAARHUS, Randi (1989), *Historias en el tiempo. Dualismo en la cultura y lengua quecha/quichua*, Ecuador, Abya-yala.
- KRISTEN, Cornelia (2005), *School Choice and Ethnic School Segregation. Primary School Selection in Germany*, Münster, Germany, Waxmann Verlag.
- LE GUIN, Úrsula (1968), *Un mago de Terramar*, Buenos Aires, Minotauro.
- _____ (1971), *Las tumbas de Atuan/The Tombs of Atuan*, Buenos Aires, Minotauro.
- _____ (1972), *La costa más lejana*, Buenos Aires, Minotauro.
- _____ (1990), *Tehanu*, Barcelona, Minotauro.
- _____ (2001), *En el otro viento*, Barcelona, Minotauro.
- LUYKX, Aurolyn (2005), «Children as Socializing Agents: Family Language Policy in Situations of Language Shifts», en J. Cohen *et al.*, *Proceedings of the 4th International Symposium of Bilingualism*, Sommerville, Cascadilla Press, pp. 1407-1414.
- MCLAUGHLIN, Barry (1985), *Second-Language Acquisition in Childhood. Vol. 2: School-Age Children*, Hillsdale, Nueva Jersey, Lawrence Erlbaum Associates.
- PEASE, Cindy y Olga Vásquez (1994), «Language Socialization in Ethnic Minority Communities», en F. Genesse (ed.), *Educating Second Language Children: the Whole Child, the Whole Curriculum, the Whole Community*, Nueva York, Cambridge University Press, pp. 82-102.
- SCHOFIELD, Janet (2006), «Migration Background, Minority Group Membership and Academic Achievement. Research Evidence from Social, Educational and Developmental Psychology», *AkI Research Review*, vol. 5, Berlín, Arbeitstelle intekulturelle Konflikte und Gesellschaftliche Integration, Wissenschaftszentrum für Sozialforschung.
- STEVENS, Peter (2007), «Researching Race/Ethnicity and Educational Inequality in English Secondary Schools: A Critical Review of the Research Literature Between 1980 and 2005», *Review of Educational Research*, vol. 77, núm. 2, pp. 147-185.
- VALDÉS, Guadalupe (2003), *Expanding Definitions of Giftedness: the Case of Young Interpreters from Immigrant Communities*, Majwah, Nueva Jersey, Lawrence Erlbaum.
- WILLMS, Douglas y Michael Chen (1989), «The Effects of Ability Grouping on the Ethnic Achievement Gap in Israeli Elementary Schools», *American Journal of Education*, vol. 97, núm. 3, pp. 237-257.