

# EDUCACIÓN INCLUSIVA E INTERCULTURAL EN ALEMANIA. - DESARROLLO, POLÍTICAS E IMPLEMENTACIÓN.

Anne Julia Köster

*Universidad Europea Viadrina | Frankfurt (Oder) | Alemania  
En cooperación con el Instituto de Investigaciones en Educación  
Universidad Veracruzana | Xalapa | México*

## Resumen

En este capítulo se presenta la historia del desarrollo de los enfoques de la educación inclusiva e intercultural en Alemania. Luego se mencionan los ejes políticos principales con respeto a los enfoques antes mencionados. En la tercera parte se ejemplifican los procesos de la implementación de las mismas políticas en dos escuelas de Berlín. Termina con unas recomendaciones para facilitar la participación educativa equitativa y la justicia social de todos los niños y niñas con diversas capacidades e identidades étnicas y sociolingüísticas en las dos escuelas y en el sistema educativo berlinés en general.

*Palabras claves:* educación inclusiva; educación intercultural; escuelas berlinesas; diversidad étnica, sociolingüística y de capacidades; alumnados diversos.

## Introducción

Durante las últimas décadas, la educación inclusiva e intercultural ganó mayor importancia, sobre todo en sociedades altamente diversas. El objetivo principal de una educación inclusiva e intercultural es permitir a alumnos con diferentes capacidades e identidades étnicas tener un acceso a una educación que cree equitatividad y justicia social para todos. De acuerdo a Tomasevski (2001, 2004) una educación 4-A debería garantizar...

- Asequibilidad: una plena cobertura de una oferta educativa que sea disponible para todos, cualquiera sea su origen, etnicidad o capacidad, en cualquier lugar del país.
- Accesibilidad: un acceso a una educación básica gratuita y a una educación superior económicamente alcanzable para todos.
- Aceptabilidad: una educación de calidad y su evaluación. Eso incluye aspectos como la seguridad, la salud, la profesionalización de maestros y el cumplimiento de derechos humanos.
- Adaptabilidad: una educación flexible y adaptable a diferentes situaciones, condiciones y necesidades diversas de los niños, incluyendo sus culturas, lenguas y capacidades.

En Alemania el tema de la educación inclusiva e intercultural ganó más relevancia en dos momentos claves. Por un lado, la ratificación de la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CRPD) (Organización de las Naciones Unidas (ONU), Asamblea General, 2006/2008) por el gobierno alemán, en 2009, obligó a todas las escuelas a ofrecer una educación inclusiva a todos los niños y niñas con diferentes capacidades físicas y mentales (Fundación Friedrich Ebert (FES) & Lange, 2017). Y por el otro lado, el incremento significativo del número de inmigrantes desde regiones con terrorismo, guerra y crisis humanitaria, tales como Siria, Iraq y Afganistán entre otros. Esto surgió a partir del año 2014-2015 y resultó en la tarea urgente de integrar a niños en edad escolar sin conocimientos de la lengua alemana al sistema educativo (Massumi, von Drewitz & Grießbach, 2016).

Las siguientes cifras estadísticas demuestran que la sociedad en Alemania, igual que sus escuelas, está caracterizada por una gran diversidad y que, por ende, se requiere una educación inclusiva (1) e intercultural (2):

En el año escolar 2015-2016 un promedio nacional de 7.1% de los alumnos en todas las escuelas del país fueron diagnosticados con una necesidad de apoyo especial por sus condiciones físicas y/o mentales (FES & Lange, 2017).

En el micro-censo del año 2014 casi una tercera parte de las personas en Alemania en edad escolar tenían un estatus de 'origen inmigrante', que significa que ellos mismos o al menos uno de sus familiares directos, tales como sus padres o abuelos, nacieron en el extranjero (Statistisches Bundesamt, 2016). Adicionalmente, un 2.03% de todos los alumnos entre 6 y 18 años llegó a Alemania y sus escuelas entre 2014 y 2015 (Massumi *et al.*, 2016).

Para entender cómo los actores en las escuelas en Alemania confrontan a este tipo de alumnado diverso, cabe mencionar que este país europeo cuenta con un sistema educativo descentralizado (Edelstein, 2013). Eso significa que cada uno de los 16 estados cuenta con su propio sistema educativo. Los secretarios de la educación pública de estos 16 estados están colaborando en

una asamblea de secretarios (Kultusministerkonferenz) para dar un marco general a la gestión de los 16 sistemas educativos estatales. Pero luego, cada uno de ellos toma sus propias decisiones para administrar su respectivo sistema educativo estatal. Deciden a nivel estatal por ejemplo sobre los diferentes tipos de escuelas, los currículos estatales, la formación docente, la infraestructura de las escuelas y la gestión de los presupuestos (ibid.).

Berlín, la capital de Alemania, es una de las tres ciudades -junto con Hamburgo y Bremen- que tienen su propia administración estatal. La secretaria de educación pública actual de Berlín es Sandra Scheeres; ella coordina la política educativa berlinesa y administra su sistema educativo, el cual contó en el año escolar 2017 - 2018 con un total de 315,358 alumnos en 817 escuelas (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie (SENBJF) & Metter, 2017). Estas escuelas incluyen a todos los niveles; desde las primarias hasta las preparatorias y las dos formas de gestión escolar: pública y privada.

Viendo las estadísticas del sistema escolar de Berlín, se nota un aumento en la necesidad de una educación inclusiva (1) e intercultural (2).

- (1) En los últimos 10 años el porcentaje de alumnos en escuelas berlinesas con necesidad de apoyo especial debido a sus condiciones físicas y/o mentales, aumentó ligeramente de 7.1% a 7.5% (FES, 2017).
- (2) El 38.7% de todos los alumnos en Berlín no habla alemán como lengua materna (SENBJF & Metter, 2017), y a pesar de que la afluencia de los refugiados en la capital y en sus escuelas ha bajado después de su nivel máximo en 2015, aún hubo en el año escolar pasado 8,658 alumnos que aprendieron alemán en 756 ‘clases de bienvenida’. Además, hubo 8,247 alumnos en escuelas berlinesas que habían asistido anteriormente a esas clases especiales de aprendizaje de la lengua alemana (SENBJF & Metter, 2018).

El tema de la educación inclusiva en Alemania está científicamente presentado y analizado en varias publicaciones, como en el manual básico de Hedderich, Biewer, Hollenweger y Markowetz (2015) y en la obra estándar de Kuhl, Stanat, Lütje-Klose, Gresch, Anand Pant y Prenzel (2015). En su libro, Gogolin (2016) explica el desarrollo y el discurso actual en el ámbito de la investigación sobre la educación intercultural en Alemania, y Doğmuş, Karakaşoğlu y Mecheril (2016) discuten en su contribución las implicaciones de la diversidad sociocultural y lingüística para la práctica pedagógica en las escuelas. Esas publicaciones forman el estado actual de investigación sobre la educación inclusiva e intercultural en Alemania y a la vez, la base para este capítulo del libro.

Posteriormente se proponen respuestas a la pregunta de investigación ¿Cómo surgió, se desarrolló y se implementó el enfoque y la política de

la educación inclusiva e intercultural en Alemania y más específicamente en Berlín?

El objetivo de la contribución es por un lado presentar un panorama general sobre el desarrollo de la inclusión e interculturalidad en el ámbito educativo alemán, y, por otro lado, dar ejemplos específicos sobre la implementación de ambos enfoques en la práctica pedagógica en las dos escuelas berlinesas que fueron elegidas para la investigación.

Por lo tanto, se introduce al inicio el marco teórico de la investigación, que consiste en dos partes: el modelo de la equidad educativa y el modelo de la implementación de los enfoques educativos en la práctica pedagógica. Y luego se describe el marco metodológico de la investigación presentada. En la parte empírica se resume primero la historia del enfoque de la educación inclusiva e intercultural en Alemania, y las políticas correspondientes al nivel federal, así como al nivel estatal en Berlín. Luego se ejemplifica la implementación de dichas políticas educativas en la práctica pedagógica en dos escuelas de Berlín-Pankow: en un grupo regular con alumnos que requieren apoyo especial por sus capacidades físicas y/o mentales y en una *clase de bienvenida* para refugiados. Al final se proponen ideas para lograr más equidad y justicia social en las escuelas berlinesas, y posiblemente en escuelas fuera de la capital alemana.

## Marco teórico

La educación inclusiva e intercultural tiene un objetivo en común para su aplicación: crear más equidad educativa y por ende una justicia social para aquellos alumnos que están estructuralmente discriminados en un sistema educativo y en sus escuelas por sus capacidades físicas y/o mentales, sus orígenes, sus identidades étnicas, y/o por las lenguas que hablan o no hablan.

Krüger-Potratz argumenta que la educación inclusiva es un “proyecto en progreso” (2017, p. 101). Corresponde a la definición de la educación inclusiva en la declaración de Incheon y el ahí incluido marco de acción para la realización del objetivo de desarrollo sostenible número 4: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos (Organización de las Naciones Unidas (ONU) - UNESCO, 2017a, 2017b).

Para asegurar que se cumple el derecho humano a una educación inclusiva se contribuye desde varios ámbitos. Todas estas disciplinas tienen como objetivo entender la relación entre la pluralidad, igualdad y diferencia, pero cada una de ellas la ve desde un ángulo diferente (Krüger-Potratz, 2017).

- Pedagogía intercultural: Tiene el objetivo de crear igualdad en el ámbito educativo para personas de otras nacionalidades, orígenes, identidades étnicas, tonos de piel, lenguas, culturas y cosmovisiones.
- Pedagogía del género y de la sexualidad: Tiene el objetivo de crear igualdad en el ámbito educativo para mujeres, hombres y personas con cualquier identidad sexual y de género.
- Pedagogía para la equidad: Tiene el objetivo de crear igualdad en el ámbito educativo para todos los que estén afectados por desventajas sistémicas y socioeconómicas e injusticias sociales.
- Pedagogía crítica de los discapacitados: Tiene el objetivo de crear igualdad en el ámbito educativo para los que tengan una discapacidad por construcción histórica, social y cultural en un contexto específico.

La inequidad e injusticia social en el ámbito educativo es resultado del conjunto y la interseccionalidad de varias categorías de diferenciación entre los que caben y no caben en lo que está considerado como lo común o lo normal. Cada una de las disciplinas anteriormente mencionadas se enfoca en una de esas categorías – la identidad étnica, el género y la orientación sexual, la clase social y las capacidades físicas y mentales – para crear más equidad y justicia social en las escuelas y sistemas educativos (ibid.).

En el preámbulo de la declaración de Incheon, se habla en el apartado 7 sobre la inclusión y la equidad en la educación, y que cualquier objetivo educativo estará cumplido en el momento que esté aplicado a todas las personas, sin importar sus capacidades, su género, su contexto social o su cultura (ONU - UNESCO, 2017b). Significa que la educación inclusiva, entendida como un proyecto en progreso, tiene el objetivo de crear un sistema educativo con una oferta educativa que sea en sí misma inclusiva. Para lograr eso se deberían aplicar los diferentes enfoques educativos y sus respectivas estrategias pedagógicas de una manera paralela (Krüger-Potratz, 2017).

La implementación de esos diferentes enfoques educativos, tales como la educación inclusiva e intercultural de una manera paralela desde lo internacional y teórico hasta lo local y práctico, requiere varios pasos de operacionalización.

Según Adick (2002) son cinco etapas desde arriba hacia abajo, pasando por el nivel macro-didáctico, el nivel medio-didáctico y el nivel micro-didáctico.

1. Empieza por las acciones y programas de organizaciones internacionales y supranacionales,
2. pasa por adaptaciones en el sistema escolar federal y estatal,
3. luego se desarrolla una didáctica por cada nivel, cada tipo de escuela y por cada campo de estudio y sus currículos correspondientes,

4. así como los contenidos de las clases vinculada a la planeación didáctica y su transmisión,
5. y al final resulta en la práctica pedagógica, y más específicamente en la interacción entre los maestros y alumnos, así como en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Las decisiones que tomen los actores de un sistema educativo – por ejemplo, sobre el diseño de las bases legales y las políticas educativas – están basadas en relaciones de poderes cambiantes que se manifiestan en las estructuras de las instituciones educativas. Luego, los actores educativos legitiman estas decisiones mediante sus prácticas pedagógicas (Krüger-Potratz, 2017).

Debido a esa dependencia de las relaciones entre los diferentes niveles sistémicos (Pierson, 2000, el concepto se llama *path-dependency*), Fullan (2016) argumenta que la aplicación de cualquier enfoque o modelo teórico en la práctica requiere no solo un proceso de operacionalización e implementación desde lo macro-arriba hacia lo micro-abajo (*top-down implementation*), sino también un proceso de aceptación y promulgación por sus actores desde lo micro en las escuelas, hacia lo macro en las instituciones políticas y administrativas (*bottom-up enactment*).

Para que los actores a nivel micro avancen exitosamente con la promulgación práctica de un enfoque educativo, hay – según Fullan y Boyle (2014) – tres estrategias para equipos del liderazgo en las escuelas, que son necesarias a seguir:

Retar el statu-quo de la práctica pedagógica, desarrollar – a base de datos empíricos – una visión común sobre la urgencia de actuar, y motivar a todo el equipo para actuar.

Además, hay tres estrategias para aumentar la voluntad de los actores educativos en las escuelas para promulgar un nuevo enfoque educativo y aplicarlo en sus prácticas pedagógicas (ibid.):

1. Cooperar con todos los integrantes del equipo escolar y desarrollar estrategias para la promulgación del nuevo enfoque,
2. Garantizar la libertad de decisiones de los actores en las escuelas sobre el uso de los recursos, y
3. Asegurar la sustentabilidad de la aplicación del nuevo enfoque en la práctica pedagógica de cada maestro en las escuelas.

## Marco metodológico

La base de datos de la investigación que se presenta en esta contribución, consiste por una parte en literatura científica, en documentos legales y políticos sobre la educación inclusiva e intercultural en Alemania y en Berlín, y, por otra parte en los perfiles de dos escuelas berlinesas publicados en sus páginas web y en las observaciones de clases en las escuelas que se documentaron mediante protocolos.

Para sistematizar las informaciones, observaciones y reflexiones sobre las dos escuelas berlinesas se hizo un estudio de casos. Siguiendo a las recomendaciones de Yin (2006), el método del estudio de casos implica un proceso de investigación lineal y a la vez iterativo. El estudio de caso se estructuró en seis pasos: la planeación, el diseño, la preparación, la recolección de datos, el análisis y la documentación de los resultados finales.

El análisis de los datos empíricos de los dos casos se realizó con el método del análisis crítico de discursos. Para este análisis se eligió el enfoque de estructuración de discursos pedagógicos de Bernstein (2004), y entonces se contrastó lo escrito de las páginas web de las dos escuelas en Berlín con la práctica pedagógica observada en la realidad.

## El desarrollo de la educación inclusiva e intercultural en Alemania

En Alemania la educación dirigida a un alumnado altamente diverso y los enfoques de la educación inclusiva y de la educación intercultural, cuentan con un desarrollo continuo a través del tiempo.

Ya desde el momento cuando se estableció formalmente el sistema educativo en Alemania, se fundaron las primeras escuelas especiales para alumnos con discapacidades, específicamente para los sordos y ciegos (Krüger-Potratz, 2017). Estos tipos de escuelas pertenecieron desde el inicio a una propia categoría dentro del sistema escolar – la *educación especial*. Sobre todo a partir del siglo XIX los expertos clasificaron a los niños de acuerdo a sus condiciones físicas, mentales o psicologías y decidieron si iban a asistir a las clases en escuelas comunes con todos los demás o en escuelas especiales para niños con discapacidades (ibid.).

Aunque hubo a lo largo del tiempo – y específicamente a partir de los años 1980s – varios intentos para establecer modelos pedagógicos que permitieran a niños con la necesidad de apoyo especial, aprender juntos con los demás alumnos en la misma escuela y en el mismo grupo (ibid.), los gobiernos estatales establecieron la estructura sistémica de la separación de ambos

ámbitos educativos – la educación general en escuelas generales por un lado, y la educación especial en escuelas especiales por el otro lado (Feuser, 1995).<sup>3</sup>

Con la ratificación de la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CRPD) (ONU - Asamblea General, 2006/2008) por el gobierno alemán en 2009, se logró un cambio paradigmático, porque se estableció la base legal para implementar el enfoque de la educación inclusiva en todos los 16 estados. La inclusión opta a garantizar las condiciones de igualdad para todas las personas “que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad” (ibid., Art. 1). Por consiguiente, una educación inclusiva implica que “las personas con discapacidad no pueden ser excluidas del sistema general de educación por motivos de discapacidad” (ibid. Art. 24, 2.a) y “pueden acceder a una educación primaria y secundaria inclusiva, de calidad y gratuita, en igualdad de condiciones con las demás, en la comunidad en que vivan” (ibid. Art. 24, 2b).

Desde entonces, en Alemania, los alumnos con discapacidades, así como sus padres, cuentan con el derecho de poder elegir libremente entre las escuelas generales o especiales. Los maestros en las escuelas del sistema educativo general tienen la obligación de adaptar sus prácticas pedagógicas a las necesidades de alumnos con discapacidades para que ellos puedan aprender juntos con los alumnos sin discapacidades (FES & Lange, 2017).

Los grupos étnicos que no hablaban la lengua alemana, tales como las comunidades de la minoría danesa, polaca y sorbia, tuvieron desde el establecimiento del sistema educativo en Prusia y Sajonia sus propias escuelas con enseñanza en sus lenguas (Krüger-Potratz, 2017). Pero, sobre todo a partir de los años 1870, la prioridad era establecer el alemán como lengua escrito-oral en todos los ámbitos, y, por eso, la educación en lenguas minoritarias fue más y más limitada y hasta sancionada. Desde hace muchos años y hasta el día de hoy, la educación en lenguas minoritarias está permitido y existen escuelas bilingües germano-daneses en Slesvig-Holstein y germano-sorbias en Brandemburgo y Sajonia (ibid.).

La política escolar y lingüística, así como la educación para inmigrantes no era relevante antes de los años 1960, porque hasta entonces los niños y jóvenes con una nacionalidad extranjera no contaban con la obligación escolar en Alemania (ibid.). Desde ese momento se desarrollaron conceptos tales como *la pedagogía para extranjeros* (Krüger-Potratz, 2005) para lograr su aprendizaje de la lengua alemana y su integración en el sistema escolar alemán (Adina-Safi, 2017).

---

3 Para entender mejor cómo se estableció la educación especial en Alemania, ver también Ellger-Rüttgardt (1985).



Luego, en los años 1980-1990, el término de la interculturalidad entró en el ámbito educativo junto con la idea que la educación en contextos altamente diversos no solo debería existir para los inmigrantes, sino para toda la sociedad alemana que se volvió más y más lingüística, étnica, nacional, social y culturalmente pluralista y democrática. Desde entonces, la educación y pedagogía intercultural está establecida en el sistema educativo alemán como una tarea transversal que opta por fortalecer las competencias interculturales – como parte del conjunto de competencias claves – en todos los alumnos (Krüger-Potratz, 2005).

### **Las políticas de la educación inclusiva e intercultural en Alemania y Berlín**

La asamblea federal de los 16 secretarios de educación estableció un marco general para organizar la educación especial en Alemania (Kultusministerkonferenz (KMK), 1994). Luego los secretarios definieron recomendaciones federales para la educación especial de acuerdo a cada uno de los siguientes enfoques pedagógicos de apoyo:

1. Enfoque pedagógico de apoyo en el campo del oído (KMK, 1996).
2. Enfoque pedagógico de apoyo en el campo de la lengua (KMK, 1998a).
3. Enfoque pedagógico de apoyo en el campo del desarrollo mental (KMK, 1998b).
4. Enfoque pedagógico de apoyo en el campo del desarrollo físico y de las capacidades motoras (KMK, 1998c).
5. Enfoque pedagógico de apoyo en el campo de alumnos con enfermedades (KMK, 1998d).
6. Enfoque pedagógico de apoyo en el campo de la vista (KMK, 1998e).
7. Enfoque pedagógico de apoyo en el campo del aprendizaje (KMK, 1999).
8. Enfoque pedagógico de apoyo en el campo de niños y jóvenes con comportamiento autístico (KMK, 2000a).
9. Enfoque pedagógico de apoyo en el campo del desarrollo emocional y social (KMK, 2000b).

A lo largo del tiempo se desarrolló la educación especial de una manera diferente en cada uno de los 16 sistemas educativos estatales (Krüger-Potratz, 2017). Por ejemplo, en Baja Sajonia (Niedersächsisches Kultusministerium, 2005, I.2) y en Turingia (Thüringer Ministerium für Bildung, Jugend und Sport, 2003), se establecieron siete de los nueve enfoques pedagógicos de apoyo; en Hesse (Hessisches Kultusministerium, 2012) y en

Mecklemburgo-Antepomerania (Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur des Landes Mecklenburg-Vorpommern, 2009) son ocho.

Como consecuencia de la ratificación de la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU – Asamblea General, 2006-2008) en 2009, todos los estados de Alemania tenían que integrar el derecho a una educación inclusiva a sus leyes escolares (FES, 2017). Para darles orientaciones generales sobre cómo implementar el enfoque inclusivo en sus sistemas educativos y sus escuelas, los 16 secretarios estatales de educación aprobaron en su asamblea un acuerdo federal sobre la educación inclusiva de niños y jóvenes con discapacidades en escuelas (KMK, 2011).

En Berlín, igual que en siete otros estados en Alemania, no se estableció de una manera explícita la pretensión legal sobre una educación inclusiva en las escuelas generales (FES, 2017), pero se favorece por ley escolar estatal que los alumnos con discapacidades asistan a escuelas generales en vez de escuelas especiales (SENBJE, 2018). Los alumnos mismos y los padres deciden sobre el tipo de escuela a inscribirse (*ibid.*).

En las escuelas berlinesas se apoya a los alumnos con discapacidades de una manera diferenciada e individual, de acuerdo a los nueve enfoques pedagógicos de apoyo anteriormente mencionados (*ibid.*). En las clases de las escuelas generales los maestros deberían diferenciar los contenidos de acuerdo a las necesidades de los alumnos con discapacidades (*ibid.*).

En 1996 en la asamblea federal, los 16 secretarios estatales de la educación diseñaron y en 2013 modificaron las recomendaciones para una educación y formación intercultural en las escuelas de Alemania (KMK, 1996/2013). El objetivo principal formulado en este marco general es interculturalizar las escuelas en todos sus ámbitos, para disminuir la discriminación estructural en el sistema educativo, y en la sociedad alemana en sí.

Entonces los actores en las escuelas deberían asegurar que todos los niños y jóvenes en Alemania, independientemente de su origen, puedan participar plenamente en procesos educativos y tengan las mejores oportunidades durante su trayectoria educativa. Así las escuelas contribuyen a los procesos de integración, a una convivencia pacífica y democrática, así como a una sociedad alemana que actúa de una manera responsable en un mundo globalizado (*ibid.*).

Los secretarios de educación de los 16 estados reconocieron esas recomendaciones en sus políticas escolares estatales. Por ejemplo en la ley escolar de Berlín se menciona que la educación debería facilitar que todos los alumnos aprendan sobre su propia cultura y sobre las culturas de los demás para que interactúen con personas de otros orígenes, religiones o cosmovisiones sin prejuicios. El desarrollo de sus competencias interculturales contribuye a una convivencia pacífica, al cumplimiento del derecho de vivir y a la dignidad de todos los integrantes de la sociedad (SENBJE, 2018).

Para realizar la visión de la igualdad y la participación de todos, los actores en las escuelas berlinesas deberían fortalecer las habilidades de comunicación intercultural en las clases de ética (ibid.) y orientar el desarrollo de las estructuras y prácticas pedagógicas hacia la transversalidad de la interculturalidad (ibid.).

En la misma ley se reconoce la interseccionalidad de los factores excluyentes y de discriminación. Por eso, la educación y pedagogía intercultural es solo uno de muchos más ámbitos educativos que se deberían integrar de una manera contextualizada e individualizada en el currículo y los planes de estudio de cada escuela en la capital alemana. Los demás campos son entre otros la educación y pedagogía de...

- los derechos humanos y de la paz,
- la ecología y del medioambiente,
- la economía, del tráfico y de la movilidad,
- la información, los medios y la tecnología de la comunicación,
- la salud, la actividad física, el deporte y la prevención de adicciones,
- la igualdad de género y la educación sexual
- y la pedagogía cultural-estética (ibid.).

Para apoyar adecuadamente a los alumnos con discapacidades, la secretaría berlinesa de educación lanzó un concepto (SENBJE, 2013) para la escuela inclusiva que orienta a los actores escolares en cómo aplicar la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006-2008) en las escuelas berlinesas. Ahí se dan recomendaciones y estrategias específicas para que se desarrollen e implementen conceptos de inclusión en cada escuela, tomando en cuenta los recursos humanos, la infraestructura de la escuela, las estructuras organizacionales de la escuela y la planeación pedagógica.

Además, se establecieron en cada uno de los 12 distritos de Berlín centros para la consulta, el apoyo de psicología escolar y la pedagogía inclusiva, para ayudar no solo a las escuelas, sino para también orientar a los niños y jóvenes con discapacidades, así como a los padres y madres de familia en asuntos educativos (SENBJE, s. a.).

Desde hace unos años, el reto en cuanto a la educación intercultural es sin duda la integración de los refugiados en edad escolar al sistema educativo alemán y a sus escuelas. Según la Convención sobre los Derechos del Niño (ONU - UNICEF, 1989-1990), todos los niños tienen el derecho a la educación – independiente de sus estatutos de residencia en un país. Por lo tanto, los recién llegados en edad escolar, quienes postularon su solicitud de asilo, tienen el derecho a y la obligación de ser escolarizados.

En los 16 estados de Alemania existen momentos diferentes en que los refugiados tienen una obligación escolar. En Hamburgo y el Sarre es desde el momento cuando los solicitantes de asilo llegan, en Turingia y Bavaria pasan tres meses después de sus llegadas y en Baden-Wurtemberg son seis meses. En los demás estados los solicitantes de asilo tienen la educación obligatoria a partir del momento cuando están asignados por la institución del registro inicial a una comunidad local. Esto debería pasar a más tardar tres meses después de la postulación de asilo (Menkens, 2015).

En Berlín los extranjeros que tienen un permiso de residencia o un consentimiento basado en una solicitud de asilo aprobado, cuentan con la obligación escolar (SENBJF, 2018), pero los que no tienen uno de estos dos posibles tipos de autorización de residencia no cuentan con una obligación escolar, pero tienen la posibilidad de asistir a una escuela berlinesa si es que existe la capacidad. En Berlín la obligación escolar no termina en el momento de la mayoría de edad (18 años), sino vence en el momento que una persona haya completado diez años escolares en escuelas berlinesas (Heid, 2016).

En los estados de Alemania existen diferentes conceptos de integración escolar para los refugiados, pero la idea principal es la misma: cuando llegan, aprenden alemán en grupos de personas en la misma situación, antes de transitar a las clases regulares (Menkens, 2015). Berlín cuenta con una larga historia con respeto a las así coloquialmente llamadas *clases de bienvenida* para los niños y jóvenes sin conocimientos de la lengua alemana (Frenzel, 2015; Köster, 2017). Ya en el año 1971 el gobierno de Berlín occidental estableció por primera vez *clases para extranjeros*. En esa época, se dedicaron a los jóvenes turcos para que aprendieran el alemán durante uno a dos años en grupos pequeños y separados de los demás alumnos del sistema educativo general (ibid.).

Después de varias reformas del concepto de estas clases, ellas fueron cesadas en el 2007 con el objetivo integrar a los recién llegados ya desde al inicio a las clases regulares. Adicionalmente se les ofrecían clases de la lengua alemana por las tardes. Pero en 2011, por el aumento del número de inmigrantes en edad escolar, se reestableció el sistema anterior, ya con el nombre oficial actual: *los grupos de aprendizaje para los recién llegados sin conocimientos de la lengua alemana* (ibid.). En este nuevo modelo los refugiados ya pueden entrar a las clases convencionales mientras que están aprendiendo alemán en sus grupos. Empiezan con su participación en asignaturas como educación física, música o artes, en donde no se requiere todavía tanto conocimiento en alemán (Schreier & Severin, 2016).

Debido a la llegada de personas que se refugiaron de zonas de crisis, tales como Siria, casi se sextuplicó la cantidad de niños y jóvenes en las clases de bienvenida en las escuelas berlinesas: pasó de 2,241 alumnos en marzo 2013 a 12,289 alumnos en junio 2017 (SENBJF & Metter, 2018). Como reacción a ese

aumento, el gobierno berlinés estableció nuevos mecanismos administrativos, empleó nuevos maestros y financió servicios de apoyo adicionales, tales como consultas para la psicología escolar y pedagogía inclusiva, ofertas de pedagogía y trabajo social y prestaciones financieras para cubrir las necesidades básicas de los recién llegados; por ejemplo, para el transporte a la escuela, las comidas en las pausas y los materiales de trabajo para las clases (Schreier & Severin, 2016).

## **La implementación de la educación inclusiva e intercultural en escuelas berlinesas**

Por las leyes, políticas y objetivos anteriormente mencionados, cada escuela en Berlín tiene la obligación de ofrecer una educación inclusiva e intercultural a sus alumnos. En lo siguiente se presentan dos estudios de casos que se han hecho en dos escuelas distintas.

Ambas escuelas se encuentran en el distrito berlinés Pankow. En el año escolar 2017- 2018 Pankow contó con 33,924 alumnos en 92 escuelas (SENBJF, 2017). De ellos 283 alumnos estaban escolarizados en clases segregadas en donde recibían una educación especial con los respectivos enfoques pedagógicos de apoyo. Una cuarta parte de ellos (68 alumnos, que equivalen a 24%) no hablaban alemán como lengua materna. En comparación con el promedio de todas las escuelas en Berlín (41,1%), se nota que en las escuelas de Pankow la cuota de alumnos con discapacidades, que tienen una lengua materna extranjera era mucho más bajo (ibid.).

Además, en 2017-2018 hubo un total de 4,469 alumnos en las escuelas de Pankow que han tenido una lengua materna extranjera, que equivale a 13.2%. Este promedio es mucho más bajo que el promedio berlinés, de 38.7% (ibid.).

### ***Estudio de caso: escuela 1 con programas de formación profesional inclusiva***

La escuela 1 (E1) es una escuela de formación profesional. Tiene dos diferentes partes: hay clases exclusivamente para alumnos que necesiten un apoyo especial por sus condiciones físicas, mentales y/o psicológicas durante sus formaciones profesionales y hay clases generales que son para todos los demás alumnos.

La E1 cuenta en total con alrededor de 400 alumnos, 48 maestros y cinco empleados administrativos. Según su página web, el equipo escolar se entiende como una escuela de formación profesional moderna, abierta y orientada hacia el futuro. Desde el año escolar 2014 - 2015 es una escuela con un proyecto piloto de inclusión. Significa que desde entonces el equipo escolar ofrece programas formativos para alumnos con discapacidades, que necesiten sobre todo apoyo

en sus procesos de aprendizaje. Por lo tanto, la E1 cuenta con personal de educación especial que enseña con enfoque pedagógico de apoyo en el campo del aprendizaje.

Los alumnos son jóvenes, con edad de entre 15 y 22 años, que se encuentren en el tránsito de una escuela secundaria o de una formación profesional al mundo laboral. Ellos tienen la posibilidad de obtener un título escolar al final de su estancia escolar. Además, es una de las tareas centrales del equipo de la E1 el orientar y apoyar a cada alumno de una manera individual para que desarrolle y encuentre entradas al ámbito profesional después de su graduación. Por eso el motivo principal de la escuela es “que ninguno se pierda – que todos encuentren sus empleos adecuados”.

Después de haber terminado el décimo grado de la secundaria, los jóvenes pueden participar en programas de formación profesional (1) o de preparación profesional (2) en la E1.

1. Hay cuatro programas de formación dual para jóvenes con o sin discapacidades que duran entre dos y tres años de tiempo parcial. Significa que los alumnos pasan la mitad del tiempo aprendiendo las bases teóricas en las clases de la E1, y la otra mitad aplican lo aprendido en la práctica dentro de una empresa. Los cuatro campos del programa de formación profesional son: Asistencia de Cocina, Servicios Gastronómicos, Economía Doméstica y Servicios de Instalaciones.
2. Existen dos programas de preparación profesional que optan por orientar a los alumnos en su entrada al mundo laboral. Son programas de tiempo completo que duran entre 30 y 40 horas por semana. En el modo de la educación general el programa es de un año y en el modo de la educación especial es de dos años. Los campos profesionales de los programas de preparación son por un lado el Programa de Nutrición y Economía Doméstica (que incluye asignaturas como servicios gastronómicos y mantenimiento textil) y, por otro lado, el Programa de Aprendizaje Técnico (que incluye asignaturas de servicios de limpieza, jardinería, carpintería y herrería).

Desde el año escolar 2015-2016, la escuela 1, cuenta con una clase de bienvenida para refugiados. Los alumnos de la clase de bienvenida aprenden alemán juntos, y luego participan en los diferentes programas de preparación para el mundo laboral. Así se opta a una integración social y laboral rápida de los recién llegados.

La observación participativa se hizo en junio de 2018 en una clase del programa de preparación profesional con alumnos con discapacidades. La observación empezó a las 7:30 am y terminó a las 1:00 pm. Estuvieron presentes

11 de un total de 19 alumnos en ese día. Los demás estaban en empresas haciendo prácticas. Entre los alumnos presentes dos tenían síndrome de down, cinco autismo y dos deficiencias de lecto-escritura. Luego hubo dos refugiados de la clase de bienvenida, uno de ellos era francófono, y el otro hablaba farsi como lengua materna.

En las así llamadas *clases de integración* de ese programa, por parte del equipo de maestros se ofrece apoyo a los alumnos con discapacidades con un enfoque pedagógico en tres campos: el campo del aprendizaje, el campo del desarrollo mental y el campo del autismo. Según la página web de la escuela, siempre debería de haber un equipo de tres personas en estas clases: un maestro de formación profesional, un maestro para educación especial y un maestro para la asignatura específica.

Durante el día escolar se observó que los equipos cambiaron después de cada unidad. Una unidad era de 90 minutos. Entre cada unidad hubo una pausa de 30 minutos. Se observaron tres unidades:

1. En la primera unidad una maestra de formación profesional y una maestra para la educación especial practicaron con los alumnos a escribir una carta de solicitud para un puesto de trabajo.
2. En la segunda unidad una maestra de la asignatura del aprendizaje técnico y una maestra de educación especial apoyaron a los alumnos a descubrir los diferentes ámbitos y actividades laborales que existen en el mercado laboral real. Ahí el enfoque era en el ámbito técnico.
3. En la tercera unidad una maestra de formación profesional y una maestra de la educación especial guiaron a los alumnos a completar sus planes individuales en sus proyectos prácticos.

Durante la observación solo dos maestras, en vez de tres estaban presentes, dado el número reducido de alumnos en la clase. En cada una de las tres unidades observadas, los roles de las maestras eran muy marcadas. Las dos maestras de formación profesional y la maestra de la asignatura del aprendizaje técnico eran principalmente responsables de dar instrucciones y presentar las tareas y los contenidos. Las maestras respectivas para la educación especial estaban apoyando individualmente a los alumnos, e hicieron adaptaciones en las actividades para cada uno de ellos, tomando en cuenta cada una de sus capacidades específicas.

Esos procesos de adaptación y apoyo individual están basados en el concepto de la diferenciación guiada por objetivos finales (SENBJF, 2013). En el caso de la E1, el objetivo principal es orientar y preparar a los alumnos con discapacidades para lograr su transición exitosa al mundo laboral. Esto se logra

con una planeación de aprendizaje, una enseñanza y una evaluación individualizada y diferenciada por cada uno de ellos (ibid.).

Aunque a primera vista parece una proporción adecuada, tener dos maestras por once alumnos, se notó que en la práctica pedagógica –al menos en el contexto escolar observado– no es suficiente, porque de los once alumnos había al menos seis que necesitaban un apoyo constante para poder seguir la clase y lograr completar las tareas adecuadamente. Por la falta de cobertura de apoyo hubo varios momentos en los que no avanzaron con las actividades y esperaban hasta que una de las maestras tuviera tiempo para apoyarles.

En pláticas informales con las maestras se mostró una postura pesimista en ellas con respecto a las capacidades de sus alumnos. En una de las preguntas, sobre cuáles eran los contenidos básicos de la clase, una maestra respondió: “Pues, no sé si eso que hacemos aquí con los alumnos se puede llamar *clase* o *enseñanza*”. Luego ella y su colega se reían de una manera irónica. Durante otra unidad observada una de las maestras comentó: “Voy a proponer esta actividad a los alumnos del grupo, pero ya sé que solo dos de ellos serán capaces de terminarla de manera adecuada”. Ella estaba sorprendida que al final nueve de los once alumnos habían terminado la actividad. Viendo esos dos ejemplos parece que las maestras llegaron ya a un punto de resignación. En vez de tener esperanza en las capacidades y en el potencial de aprendizaje de sus alumnos, desarrollaron una actitud de duda, enfocada en las deficiencias de sus alumnos y en no haber logrado los avances de aprendizaje esperado. Tal postura negativa podría transmitirse desde las maestras hacia los alumnos y causar efectos contrarios a los objetivos de una educación inclusiva.

Con respecto a los dos alumnos de la clase de bienvenida que estaban presentes en el grupo de alumnos con discapacidades, se manifestó por un lado que el nivel del alemán era todavía demasiado alto para poder entender bien los contenidos de las clases y las tareas que tenían que trabajar. Y, por otro lado, se notó que los demás alumnos del grupo y del entorno social y educativo de los refugiados no favorecían tanto sus procesos de aprendizaje del idioma alemán y – a más largo plazo – su integración en la sociedad berlinesa. Se da este efecto porque los conocimientos lingüísticos y el uso de la lengua alemana de los alumnos con discapacidades están mucho menos desarrollados que en alumnos sin discapacidades. Es por esto que los refugiados en este grupo están expuestos a ejemplos de la oralidad y lecto-escritura alemana de un nivel muy bajo y existe el riesgo que adopten errores gramaticales de sus colegas. Otra razón es el lento avance del aprendizaje del grupo. Ahí los refugiados no reciben tanto apoyo por parte de sus colegas para aprender alemán, en contraste con los que están en grupos con alumnos sin discapacidades. Por consecuencia avanzan más lento. Y, por último, los recién llegados, que están aprendiendo alemán, necesitan otro tipo de apoyo, diferente al de los alumnos con discapacidades. Si se les pone en un mismo grupo, no se les permite recibir el apoyo adecuado



y además les sugiere de una manera indirecta que tienen una discapacidad por no hablar el alemán.

### *Estudio de caso: escuela 2 con una clase de bienvenida para refugiados*

La escuela 2 (E2) es una secundaria integrada de tiempo completo. Significa que los alumnos empiezan las clases a las 8:20 am y terminan a las 4 pm. Un total de 437 alumnos del séptimo a décimo grado aprenden en 17 grupos.

El equipo cuenta con 43 maestros, seis maestros en formación, cuatro trabajadores sociales con enfoque en jóvenes en el contexto escolar, tres pedagogos para el programa adicional del tiempo completo, una encargada para la educación cultural, cuatro encargados para la orientación profesional de los alumnos y cuatro personas en el servicio administrativo de la escuela.

Los alumnos tienen clases en sus grupos de cada grado para planear sus actividades. Luego eligen entre tres diferentes niveles en cada una de las asignaturas principales, que son Matemática, Alemán e Inglés. Aprenden los respectivos contenidos solos, de una manera individualizada e independiente. Y, adicionalmente hay clases para todos en dos asignaturas: naturaleza (que incluye al campo de la Física, Química y Biología) y sociedad (que incluye al campo de la Ética, Geografía, Historia y Educación Política). Además, los alumnos pueden elegir dos de las siguientes asignaturas: Español, Ciencias Duras, Simulación de una Empresa, Carpintería y Herrería, Arte, Teatro, Coro Escolar, etc. Luego la escuela 2 ofrece a sus alumnos participar en grupos de su interés, tales como de artesanía, deportes o educación cultural, y aprovechar de un apoyo adicional para hacer sus tareas, repetir aspectos de las clases y recibir asesorías.

Debido a la forma integral de la escuela 2, los alumnos pueden lograr varios títulos escolares: un permiso para entrar a un programa de formación profesional (después del noveno o décimo grado), un permiso para entrar a la preparatoria (después del décimo grado) y, después de haber transitado a una de las dos preparatorias con las que la E2 está cooperando, los alumnos pueden lograr el permiso para entrar a la universidad (después del 12 o 13 grado).

Según su página web, la misión de la escuela secundaria es que está abierta para cada tipo de alumno, sin importar su origen étnico, su género, religión, cosmovisión, identidad sexual o capacidad física y mental. El objetivo principal es el aprendizaje colaborativo que se logra con base en el concepto de la inclusión de todos los alumnos. Por medio de un estímulo positivo y un apoyo personalizado, el equipo de la E2 busca motivar a los jóvenes a llegar a sus rendimientos máximos.

Desde el año escolar 2014 -2015 la escuela 2 ofrece una clase de bienvenida a refugiados. Ahí, alrededor 12 jóvenes recién llegados reciben clases en alemán

y, paralelamente, están integrados en los grupos regulares y participan en las clases y demás actividades regulares de la escuela. Hay una maestra para la clase de bienvenida, que está voluntariamente apoyando a un estudiante de pedagogía, una a dos veces por semana.

La observación participativa se hizo en abril 2017 en la clase de bienvenida. Hubo 12 alumnos; entre ellos seis chicas y seis chicos de entre 12 y 20 años de edad. Seis alumnos eran de Siria, entre ellos había tres chicas que eran hermanas. Tres eran de la región de los Balcanes, dos de Afganistán y uno del Iraq. La escuela estableció un horario con unidades de 80 minutos y 10 minutos de pausa entre ellos. La observación duró desde las 8:20 am hasta la 12:40, entonces englobó las tres unidades siguientes:

1. Se formaron grupos que tenían que desarrollar frases descriptivas sobre la rutina del día por medio de imágenes de un cómic. Los alumnos tenían que cortar las imágenes, luego ponerlas en la secuencia adecuada y después escribir descripciones para cada imagen. Los alumnos trabajaban en parejas y al final todos presentaron sus trabajos frente al grupo.
2. La maestra hizo una colección de los verbos que los alumnos habían usados en sus descripciones y practicó la conjugación de ellos. Después, los alumnos hicieron un juego de cartas con verbos en dos grupos, con seis alumnos en cada uno. En un tipo de cartas estaba un verbo escrito y visualizado en modo infinitivo y en otro tipo de cartas estaba escrito y visualizado el pronombre personal. Entonces los alumnos tomaban turnos para conjugar el verbo elegido de acuerdo al pronombre personal elegido.
3. Cada alumno tenía que elaborar un texto sobre su propia rutina diaria. Luego cada uno de ellos leyó el texto al grupo.

La maestra de la clase de bienvenida tomó el papel de una facilitadora. Ella dio instrucciones a los alumnos y les apoyó en entender y efectuar las tareas. Cuando los alumnos presentaron los resultados de sus trabajos, la maestra corrigió sus errores. Se observó que la maestra trató de dar atención a todos los alumnos de una manera equilibrada y balanceada, pero no era tan fácil para ella, porque algunos necesitaban más apoyo que otros. Eso era porque efectivamente hubo unos que ya habían estado por más tiempo en la clase de bienvenida y que ya habían entendido los contenidos y trabajaban más rápido y de una manera más independiente; y hubo otros que recién habían llegado al grupo y todavía tenían que aprender aspectos básicos de la lengua alemana, y, entonces requerían más apoyo por parte de la maestra. En esa clase, al igual que en otras, los jóvenes muy seguidamente se integran y luego salen del grupo

(Köster, 2016). Esto causa disrupciones en el transcurso del programa. Aunque era un grupo pequeño, la maestra encontraba el desafío de enseñar alemán en un grupo muy dinámico y diverso – no solo de orígenes, identidades étnicas, lenguas maternas y edades, sino también de niveles de conocimientos en alemán y de velocidad en el aprendizaje-.

Para lograr un aprendizaje y avance general, la maestra trató de formar grupos heterogéneos para que los que estaban al inicio del proceso de aprender alemán aprovechen de los que ya sabían más. Pero durante la observación se notó que los alumnos siempre se formaron con los mismos grupos – uno de chicas y otro de chicos-. Además, dentro de esos grupos colaboraron los que hablaban las mismas lenguas maternas, por ejemplo, las tres hermanas de Siria estaban siempre trabajando juntas. La mayor de ellas hablaba mejor alemán que las otras. Pero en vez de explicarles cómo se hace una actividad o cuáles son las reglas gramaticales, ella hizo las tareas escritas y las otras dos copiaban de ella, sin entender las estructuras y el contenido de las frases. En estos momentos los efectos del aprendizaje de las dos hermanas más jóvenes eran menor en comparación con momentos cuando ellas tenían que participar oralmente de modo ad-hoc. Entonces, para que la estrategia de colaboración en pequeños grupos heterogéneos sea fructífera, parece que se requiere más instrucción y guía por parte de la maestra de la clase de bienvenida. Pero se nota que el grupo era demasiado grande para que una sola persona hubiera podido dar suficiente orientación a todos los alumnos.

Adicionalmente a la enseñanza de la lengua alemana, la maestra de la clase de bienvenida también está encargada de apoyar la integración de los alumnos recién llegados al sistema escolar berlinés, así como a la vida común de este contexto local. Por ejemplo, se les explica y enseña las reglas y rutinas básicas que existen en la escuela, tales como el horario, las conductas y modos de interacción. Ahí ella había notado que a los alumnos les cuesta manejar las diferencias culturales en la vida cotidiana en un principio. La maestra dijo al respecto: “El trabajo en la clase de bienvenida no es solo sobre la enseñanza del alemán. Estoy haciendo el trabajo de comunicación intercultural. Pues, estoy orientando a mis alumnos en este mundo, que todavía es nuevo para ellos”. Para motivarles a interactuar con los demás y acostumbrarse a las dinámicas en la escuela, los alumnos de la clase de bienvenida se integran desde muy temprano a grupos de acuerdo a su edad y a su nivel de conocimiento previo, para así participar en las clases regulares de la E2.

Involucrar a los alumnos de la clase de bienvenida en diferentes grupos regulares también apoya a su aprendizaje de la lengua alemana, para que apliquen y practiquen lo aprendido con los alumnos germanohablantes. Según la maestra de la clase de bienvenida esto es crucial en sus procesos de aprender el alemán, puesto que en sus clases colaboran con los que hablan su misma

lengua materna, comunicándose con ella, en vez de usar el alemán, debido a que es más rápido y fácil para ellos. Hablar la misma lengua materna puede ser una ventaja para el aprendizaje del alemán porque entre ellos pueden generar listas de vocabulario o explicarse mutuamente lo que han entendido y aprendido, pero al mismo tiempo no les da muchos incentivos para practicar su alemán. Por eso, se inició en la escuela 2, *un programa de amigo*. Significa que cada refugiado fue asignado a un alumno de su grupo regular que le ayuda con la orientación e integración, así como con las actividades en las clases regulares. Por relación personal los alumnos de la clase de bienvenida desarrollan más confianza y autoestima para comenzar a practicar el alemán.

Otra tarea que tiene la maestra en la clase de bienvenida se enfoca al estado psico-emocional de sus alumnos. La mayoría de ellos son jóvenes menores de edad que llegaron solos a Berlín. En algunos casos han perdido a sus familiares o tienen familiares en situaciones precarias. Varios de los alumnos en la clase de bienvenida sobrevivieron trayectorias de refugio peligrosas. Como consecuencia algunos de ellos tienen traumas, depresiones u otros problemas psicológicos, que afectan su estado de ánimo y su habilidad de aprender. Al empezar, la maestra tiene la tarea de diagnosticar estos aspectos y buscar apoyo dentro de la escuela – por ejemplo, de sus psicólogos escolares o sus trabajadores sociales-. También establece relaciones cooperativas con centros locales de apoyo y asesoría psicológica. Además, implica que la maestra modifique su práctica pedagógica. Por ejemplo, no tematiza nada que tiene que ver con la familia, el origen de los alumnos o cuestiones políticas para evitar provocar recuerdos dolorosos que afectan de una manera negativa a los recién llegados. También, antes de enseñar alemán, la maestra de la clase de bienvenida invierte mucho tiempo en crear relaciones positivas y de confianza con los alumnos para que se sientan entendidos y apoyados, así como para que perciban el aula y la escuela como lugares seguros.

## **Recomendaciones para la educación inclusiva e intercultural en escuelas berlinesas**

Basado en las observaciones participativas en las dos escuelas berlinesas, se podría recomendar lo siguiente con respeto a la educación inclusiva:

- Para que funcione la enseñanza en el equipo de dos o tres maestros, la comunicación es la clave. Al inicio del año escolar, se recomienda desarrollar juntos estrategias individuales de apoyo por cada uno de los alumnos que tienen necesidades educativas especiales. Luego, durante el año en curso, se modifican y se adaptan de acuerdo al proceso de aprendizaje de cada joven.

- Para que funcione en el grupo de alumnos con discapacidades la diferenciación y adaptación de los niveles de enseñanza de acuerdo a los objetivos finales, se tendrían que considerar, por un lado, las necesidades educativas y las habilidades individuales de ellos, y, por otro, las exigencias del mercado laboral. Así, en el caso óptimo, se diseñan procesos de aprendizajes que se orientan hacia el fortalecimiento de competencias claves en los alumnos con discapacidades y así se contribuye directamente a su integración al mundo profesional.
- Que los maestros mantengan sus posturas positivas hacia sus alumnos es importante para que puedan seguir motivándose a trabajar y desarrollarse de la manera esperada. Ahí el papel del líder escolar podría ser crucial para lograr establecer – junto con el equipo de la escuela – una visión común (Fullan & Boyle, 2014) y una cultura enfocada en fortalecer las capacidades de cada uno de sus alumnos y no enfocada en sus deficiencias debido a sus discapacidades.
- Basado en las observaciones participativas en las dos escuelas berlinesas, se podría recomendar lo siguiente con respecto a la educación intercultural.
- Para que los recién llegados aprendan la lengua alemana lo más pronto posible, se recomienda integrarles a las clases convencionales cuanto antes. Ahí es importante que haya alumnos germano-hablantes que sirvan a los refugiados como ejemplos positivos en tanto a la oralidad y lecto-escritura de la lengua alemana.
- Para poder lograr que todos los alumnos en la clase de bienvenida – no obstante sus niveles de conocimientos – avancen con sus aprendizajes, se recomienda diferenciar y adaptar las actividades individualmente a cada uno de ellos.
- Cuando se hagan actividades en grupos heterogéneos, es importante que el maestro de la clase de bienvenida guíe el proceso de la colaboración, para que los alumnos con un nivel de conocimientos más elevado transmitan sus conocimientos a los demás de una manera fructífera.
- Para apoyar a los alumnos recién llegados con sus traumas u otros problemas psicológicos es necesario establecer cooperaciones con psicólogos escolares, trabajadores sociales, terapeutas y asesores, entre otros. Posiblemente los actores en las escuelas forman parte de una red de apoyo con otros actores e instituciones en la comunidad local que se enfoquen en brindar los servicios adecuados a los refugiados.

Las escuelas berlinesas, al igual que las escuelas en otras partes de Alemania, han desarrollado a lo largo del tiempo estrategias y prácticas exitosas para implementar los enfoques de la educación inclusiva e intercultural, pero sin

duda queda mucho por hacer para poder lograr una participación educativa equitativa, y como resultado, una verdadera justicia social para todos los niños y niñas con diversas capacidades e identidades étnicas y sociolingüísticas en el país.

## Referencias

- Adick, C. (2002). Ein Modell zur didaktischen Strukturierung des Globalen Lernens. *Bildung und Erziehung*, 55 (4), (pp. 397-416).
- Adina-Safi, H. (2017). Ankommen im deutschen Schulsystem? – Anforderungen an Wissenschaft und Praxis. En Drahmman, M., Köster, A., Scharfenberg, J., Stiftung der Deutschen Wirtschaft & Robert Bosch Stiftung (eds.). *Schule gemeinsam gestalten. Beiträge für Wissenschaft und Praxis aus dem Studienkolleg der Stiftung der Deutschen Wirtschaft und der Robert Bosch Stiftung*. Münster, Nueva York: Waxmann Verlag.
- Bernstein, B. (2004). *The Structuring of Pedagogic Discourse*. London: Routledge. Recuperado de: <https://www.bookdepository.com/Structuring-Pedagogic-Discourse-Basil-Bernstein/9781134413461>
- Doğmuş, A., Karakaşoğlu, Y. & Mecheril, P. (2016). *Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft*. Wiesbaden: Springer Fachmedien. Recuperado de: <https://link.springer.com/book/10.1007%2F978-3-658-07296-4#about>
- Edelstein, B. (2013). *Das Bildungssystem in Deutschland. Bildungseinrichtungen, Übergänge und Abschlüsse*. Berlín: Bundeszentrale für politische Bildung (BPB). Recuperado de: <http://www.bpb.de/fsd/bildungsgrafik2/?1>
- Ellger-Rüttgardt, S. (1985). Historiographie der Behindertenpädagogik. En Bleidick, U. (1985). *Theorie der Behindertenpädagogik*. Berlín: Carl Marhold Verlagsbuchhandlung. Recuperado de: <http://docplayer.org/40744014-Theorie-der-behindertenpaedagogik.html>
- Feuser, G. (1995). *Behinderte Kinder und Jugendliche – zwischen Integration und Aussonderung*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Frenzel, V. (2015). 'Willkommensklassen' – zwischen Integration und Abschiebung. *Der Tagesspiegel*, 20.06.2015. Recuperado de: <https://www.tagesspiegel.de/berlin/fluechtlingskinder-in-der-schule-willkommensklassen-zwischen-integration-und-abschiebung/11910496.html>
- Fullan, M. (2016). *The new meaning of educational change*. Nueva York: Teachers College Press.
- Fullan, M. & Boyle, A. (2014). *Big-City School Reforms*. Nueva York: Teachers College Press, Toronto: Ontario Principals' Council.
- Fundación Friedrich Ebert (FES) & Lange, V. (2017). *Inklusive Bildung in Deutschland*. Berlín: FES. Recuperado de: <http://library.fes.de/pdf-files/studienfoerderung/13493.pdf>
- Gogolin, I. (2016). Interkulturelle Bildungsforschung. En Tippelt, R. & Schmidt-Hertha, P. (eds.). *Handbuch Bildungsforschung*. Wiesbaden: Springer VS. Recuperado de: [https://link.springer.com/referenceworkentry/10.1007%2F978-3-531-20002-6\\_14-1](https://link.springer.com/referenceworkentry/10.1007%2F978-3-531-20002-6_14-1)
- Hedderich, I., Biewer, G., Hollenweger, J. & Markowetz, R. (2015). *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik*. Stuttgart: UTB. Recuperado de: <http://www.utb-shop.de/handbuch-inklusion-und-sonderpadagogik-8815.html>
- Heid, E. (2016). Jugendliche Flüchtlinge und ihr Zugang zu Bildung. *SchulVerwaltung spezial*, 18 (2), (pp. 63-65).
- Hessisches Kultusministerium (2012). *Verordnung über Unterricht, Erziehung und sonderpädagogische Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Beeinträchtigungen oder Behinderungen. §7 – Förderschwerpunkte*. Wiesbaden: Hessisches Kultusministerium. Recuperado de:

[http://www.rv.hessenrecht.hessen.de/lexsoft/default/hessenrecht\\_rv.html?doc.hl=1&doc.id=hevr-AssBFSchulAPrVHE2011rahmen&documentnumber=1&numberofresults=1&showdoccase=1&doc.part=R&paramfromHL=true#docid:7117318,8,20120701](http://www.rv.hessenrecht.hessen.de/lexsoft/default/hessenrecht_rv.html?doc.hl=1&doc.id=hevr-AssBFSchulAPrVHE2011rahmen&documentnumber=1&numberofresults=1&showdoccase=1&doc.part=R&paramfromHL=true#docid:7117318,8,20120701)

Köster, A. (2016). Willkommenslehrkräfte leisten viel mehr als nur Spracharbeit!“. *Schul-Verwaltung spezial*, 18 (2), (pp. 85-87).

Köster, A. (2017). Was jetzt in den Schulen zu tun ist. *Berliner Republik – Das Debattenmagazin*, 5. Recuperado de: <http://www.b-republik.de/online-spezial/was-jetzt-in-den-schulen-zu-tun-ist>

Krüger-Potratz, M. (2005). *Interkulturelle Bildung – Eine Einführung*. Münster, Nueva York: Waxmann Verlag. Recuperado de: [https://books.google.de/books?id=8TyKAwAAQBAJ&dq=interkulturelle+bildung+deutschland&lr=lang\\_de&hl=de&source=gbs\\_navlinks\\_s](https://books.google.de/books?id=8TyKAwAAQBAJ&dq=interkulturelle+bildung+deutschland&lr=lang_de&hl=de&source=gbs_navlinks_s)

Krüger-Potratz, M. (2017). Interkulturelle Pädagogik und inklusive Bildung. En Amirpur, D. & Platte, A. (eds.) (2017). *Handbuch Inklusive Kindheiten*. Opladen, Toronto: Verlag Barbara Budrich. Recuperado de: [https://books.google.de/books?id=cTk8DwAAQBAJ&dq=interkulturelle+bildung+in+deutschland&lr=&hl=de&source=gbs\\_navlinks\\_s](https://books.google.de/books?id=cTk8DwAAQBAJ&dq=interkulturelle+bildung+in+deutschland&lr=&hl=de&source=gbs_navlinks_s)

Kuhl, P., Stanat, P., Lütje-Klose, B., Gresch, C., Anand Pant, H. & Prenzel, M. (2015). *Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen*. Wiesbaden: Springer Fachmedien. Recuperado de: <https://link.springer.com/book/10.1007%2F978-3-658-06604-8#about>

Kultusministerkonferenz (KMK), Berlin y Bonn (1994). Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen in der Bundesrepublik Deutschland. Recuperado de: <http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2000/sopae94.pdf>

(1996). *Empfehlungen zum Förderschwerpunkt Hören*. Recuperado de: <http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2000/hoeren.pdf>

(1996-2013). *Interkulturelle Bildung Erziehung in der Schule*. Recuperado de: [http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/1996/1996\\_10\\_25-Interkulturelle-Bildung.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/1996/1996_10_25-Interkulturelle-Bildung.pdf)

(1998a). *Empfehlungen zum Förderschwerpunkt Sprache*. Recuperado de: <http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2000/sprache.pdf>

(1998b). *Empfehlungen zum Förderschwerpunkt geistige Entwicklung*. Recuperado de: <http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2000/geist.pdf>

(1998c). *Empfehlungen zum Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung*. Recuperado de: [http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/Beschluesse\\_Veroeffentlichungen/allg\\_Schulwesen/koerpmot.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/Beschluesse_Veroeffentlichungen/allg_Schulwesen/koerpmot.pdf)

(1998d). *Empfehlungen zum Förderschwerpunkt Unterricht kranker Schülerinnen und Schüler*. Recuperado de: <http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2000/krank.pdf>

(1998e). *Empfehlungen zum Förderschwerpunkt Sehen*. Recuperado de: <http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2000/sehen.pdf>

(1999). *Empfehlungen zum Förderschwerpunkt Lernen*. Recuperado de: <http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2000/sopale.pdf>

(2000a). *Empfehlungen zu Erziehung und Unterricht von Kindern und Jugendlichen mit autistischem Verhalten*. Recuperado de: [http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/Beschluesse\\_Veroeffentlichungen/allg\\_Schulwesen/autis.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/Beschluesse_Veroeffentlichungen/allg_Schulwesen/autis.pdf)

(2000b). *Empfehlungen zum Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung*. Recuperado de: <http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2000/emotsoz-entw.pdf>

(2011). *Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen*. Recuperado de: [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2011/2011\\_10\\_20-Inklusive-Bildung.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_10_20-Inklusive-Bildung.pdf)

Massumi, M., von Drewitz, N. & Griefsbach, J. (2016). *Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche und junge Erwachsene. Entwicklungen im Jahr 2015*. Colonia: Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache und Zentrum für LehrerInnenbildung der Universität zu Köln.

Menkens, S. (2015). *Wie Flüchtlingskinder in Willkommensklassen lernen*. Die Welt, 06.11.2015. Recuperado de: <https://www.welt.de/politik/deutschland/article146404309/Wie-Fluechtlingskinder-in-Willkommensklassen-lernen.html>

Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur des Landes Mecklenburg-Vorpommern (2009). Verordnung zur Ausgestaltung der sonderpädagogischen Förderung. Schwerin: *Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur des Landes Mecklenburg-Vorpommern*. Recuperado de: <http://www.landesrecht-mv.de/jportal/portal/page/bsmvprod.psm1?showdoccase=1&doc.id=jlr-SoF%C3%B6VMV2009rahmen&doc.part=X&doc.origin=bs&st=lr>

Niedersächsisches Kultusministerium (2005). *Erlass: Sonderpädagogische Förderung*. Hanóver: *Niedersächsisches Kultusministerium*. Recuperado de: [http://www.mk.niedersachsen.de/startseite/schule/unsere\\_schulen/allgemein\\_bildende\\_schulen/foerderschule-6268.html](http://www.mk.niedersachsen.de/startseite/schule/unsere_schulen/allgemein_bildende_schulen/foerderschule-6268.html)

Organización de las Naciones Unidas (ONU) - Asamblea Nacional (2006/2008). *Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CRPD)*. Nueva York: Naciones Unidas. Recuperado de: <http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>

Organización de las Naciones Unidas (ONU) - Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) (1989/1990). *Convención sobre los Derechos del Niño*. Nueva York: UNICEF. Recuperado de: [https://www.unicef.es/sites/unicef.es/files/CDN\\_06.pdf](https://www.unicef.es/sites/unicef.es/files/CDN_06.pdf)

Organización de las Naciones Unidas (ONU) - Organización de las Naciones Unidas para la Educación, Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2017a). *Education 2030. Bildungsagenda 2030 – Aktionsrahmen für die Umsetzung von Sustainable Development Goal 4: Inklusive, chancengerechte und hochwertige Bildung sowie lebenslanges Lernen für alle. Kurzfassung der Deutschen UNESCO-Kommission*. Berlín: Comisión alemana de la UNESCO. Recuperado de: [https://www.unesco.de/sites/default/files/2018-01/Bildungsagenda%202030\\_Aktionsrahmen\\_Kurzfassung\\_DeutscheVersion\\_FINAL.pdf](https://www.unesco.de/sites/default/files/2018-01/Bildungsagenda%202030_Aktionsrahmen_Kurzfassung_DeutscheVersion_FINAL.pdf)

Organización de las Naciones Unidas (ONU) - Organización de las Naciones Unidas para la Educación, Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2017b). *Educación 2030 – Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos*. Incheon: UNESCO. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/imagenes/0024/002456/245656s.pdf>

Pierson, P. (2000). Increasing returns, path dependence and the study of politics. *American Political Science Review*, 94 (2), (pp. 251-267).

Schreier, G. & Severin, D. (2016). Das Berliner Konzept der Integration von geflüchteten Kindern und Jugendlichen. *Schulverwaltung spezial*, 18 (2), (pp.60-62).

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie (SENBJF) & Metter, T. (2017). *Ausgewählte Eckdaten – Allgemein bildende Schulen. Zahlen, Daten, Fakten*. Berlín: SENBJF. Recuperado de: <https://www.berlin.de/sen/bildung/schule/bildungsstatistik/>

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie (SENBJF) & Metter, T. (2018). *Blickpunkt Schule. Schuljahr 2017/18*. Berlín: SENBJF. Recuperado de: <https://www.berlin.de/sen/bildung/schule/bildungsstatistik/#blickpunkt>

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie (SENBJF) (2013). *Gesamtkonzept „Inklusive Schule“ – Umsetzung der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen*. Recuperado de: [https://www.berlin.de/sen/bildung/schule/inklusion/fachinfo/gesamtkonzept\\_inklusion.pdf](https://www.berlin.de/sen/bildung/schule/inklusion/fachinfo/gesamtkonzept_inklusion.pdf)



Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie (SENBJF) (2018). Schulgesetz für das Land Berlin. Berlin: SENBJF. Recuperado de: <http://gesetze.berlin.de/jportal/?quelle=jlink&query=SchulG+BE&psml=bsbeprod.psml&max=true&aiz=true>

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie (SENBJF) (s. a.). *Schulpsychologische und Inklusionspädagogische Beratungs- und Unterstützungszentren (SIBUZ)*. Berlin: SENBJF. Recuperado de: <https://www.berlin.de/sen/bildung/unterstuetzung/beratungszentren-sibuz/>

Statistisches Bundesamt (2016). *Schulen auf einen Blick. Ausgabe 2016*. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt. Recuperado de: [https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/Schulen/BroschuereSchulenBlick0110018169004.pdf?\\_\\_blob=publicationFile](https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/Schulen/BroschuereSchulenBlick0110018169004.pdf?__blob=publicationFile)

Thüringer Ministerium für Bildung, Jugend und Sport (2003). *Thüringer Förderschulgesetz. §2 – Förderschulen. Erfurt: Thüringer Ministerium für Bildung, Jugend und Sport*. Recuperado de: <http://landesrecht.thueringen.de/jportal/?quelle=jlink&query=F%C3%B6rdSchulG+TH&psml=bsthueprod.psml&max=true&aiz=true#jlr-F%C3%B6rdSchulGTH2003pP1>

Tomasevski, K. (2001). *Right to education, Primers No. 3. Human rights obligations: making education available, accessible, acceptable and adaptable*. Gothenburg: Swedish International Development Cooperation Agency. Recuperado de: [http://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resource-attachments/Tomasevski\\_Primer%203.pdf](http://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resource-attachments/Tomasevski_Primer%203.pdf)

Tomasevski, K. (2004). Indicadores del derecho a la educación. *Revista IIDH, 40*, 341-388. Recuperado de: <http://www.corteidh.or.cr/tablas/R08064-11.pdf>

Yin, R. (2006). Case Study Methods. En Green, J., Camilli, G. & Elmore, P. (eds.) (2006). *Handbook of complementary methods in education research*. Mahwah: Lawrence Erlbau, Association. Recuperado de: <http://psycnet.apa.org/record/2006-05382-006>

