



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO**  
POSGRADO EN CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIALES  
MAESTRÍA EN ESTUDIOS POLÍTICOS Y SOCIALES

PROCESOS DE INTEGRACIÓN Y ADQUISICIÓN DEL SEGUNDO IDIOMA EN  
UN ENTORNO ESCOLAR  
NIÑAS Y NIÑOS MIGRANTES EN BERLÍN, ALEMANIA

**T E S I S**  
QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE:  
MAESTRA EN ESTUDIOS POLÍTICOS Y SOCIALES

PRESENTA:  
MARESA ANAI OLEA GÓMEZ

TUTORA PRINCIPAL  
DRA. JUDITH ZUBIETA GARCÍA  
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES SOCIALES, UNAM

CIUDAD UNIVERSITARIA, CD. MX. ENERO DE 2021.



Universidad Nacional  
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

**Biblioteca Central**



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Para Juanita, Cinthia, Francisco y Octavio  
pilares de mi formación y dadores de amor,  
con cariño y gratitud.

En recuerdo de las niñas y niños del 5° D generación 2017-2018  
de la WS, Berlín, Alemania

# Índice

Introducción.....	1
1. Las migraciones en Alemania y sus dificultades .....	6
1.1 Las migraciones en el siglo XXI: un cambio en las políticas públicas. ....	10
1.2 El programa “Grupos de Bienvenida” dentro del sistema educativo berlinés. ....	12
2. Integración y adquisición del segundo idioma (L2) en un contexto de inmigración.....	18
2.1 La integración. Consideraciones conceptuales.....	18
2.2 Importancia de la institución escolar dentro de los procesos de integración. ....	24
2.3 Adquisición del idioma de la sociedad receptora. ....	31
2.4 Formación de diferenciaciones y adquisición del L2 en la institución escolar.....	35
2.5 Preguntas de investigación.....	38
2.6 Objetivos de la investigación. ....	38
3. La escuela Brunnen en Berlín, Alemania.....	39
3.1. Contextualización de la escuela en relación con el vecindario y la composición del alumnado.....	39
3.2 Métodos y técnicas de recolección de información y análisis. ....	45
3.3 La escuela Brunnen y su trabajo con los estudiantes migrantes de primera generación. .....	50
3.4 Interacciones en el salón de clases ¿cómo es convivir en la diversidad? .....	63
4. Conclusiones.....	85
Bibliografía.....	90
Anexos.....	100

## INTRODUCCIÓN

“Más vale equivocarse en la esperanza que acertar en la desesperación”

Amin Maalouf (Los desorientados, 2012)

Migrar conlleva grandes retos no sólo para los Estados, sino de manera muy sensible para cada persona migrante. Pero ¿quién es un migrante? En la definición propuesta por la Organización de las Naciones Unidas ONU (2020) se señala que migrante es “cualquier persona que se desplaza o se ha desplazado a través de una frontera internacional o dentro de un país, fuera de su lugar habitual de residencia independientemente de: 1) su situación jurídica; 2) el carácter voluntario o involuntario del desplazamiento; 3) las causas del desplazamiento; o 4) la duración de su estancia”.

Esta es una definición amplia, de la cual podemos partir porque también es incluyente. No así la detallada terminología jurídica desarrollada en distintos países, cuyos fines apuntan a cuestiones más administrativas: para ayudar a los gobiernos en la gestión de migraciones “seguras, ordenadas y regulares”.<sup>1</sup> Aunque en la realidad dicha minuciosidad pueda ir en menoscabo de las personas migrantes y vulnerar sus derechos.<sup>2</sup> Al respecto, Paul Mecheril *et al.* (2010, p. 23) no se equivocan al señalar que actualmente presenciamos una época en la que ‘ser migrante’, refugiado o buscador de asilo, entre otras denominaciones, se ha convertido para muchos gobiernos y personas en una categoría de diferenciación política,

---

<sup>1</sup> Por *migración segura, ordenada y regular* se entiende el “movimiento de personas que se ajusta a las leyes y normas que rigen la salida, la entrada, el retorno y la permanencia en los países, así como a las obligaciones que incumben a los Estados en virtud del derecho internacional, y que se produce en un contexto en el que se preserva la dignidad humana y el bienestar de los migrantes; se respetan, protegen y hacen efectivos sus derechos; y se detectan y mitigan los riesgos asociados a la circulación de personas” (Organización Internacional para las Migraciones OIM, 2020). En 2018 surgen dos Pactos Mundiales no vinculantes, uno sobre los Refugiados y otro precisamente para facilitar una Migración Segura, Ordenada y Regular (en el mundo) (OIM, 2019, p. 267).

<sup>2</sup> El Reporte de Migración Internacional 2019 (ONU, 2019, p. 36, 37 y 38) señala, por ejemplo, que, entre los indicadores de políticas públicas para atender a la población inmigrante en los países receptores, el 91% de los gobiernos (de los que se tiene registro) declaró contar con medidas para proveer igualdad de acceso a la educación pública, incluidas las escuelas públicas primarias y secundarias; de éstos, el 62% proporcionaba el mismo nivel de acceso a la educación pública a todos los migrantes y el 29% proporcionaba acceso sólo a los nacionales con situación de inmigración legal. En América del Norte y los países europeos todos los gobiernos reportaron políticas en este rubro, 65% de las cuales se aplicaban independientemente del estado legal de los migrantes y 35% con base en este criterio.

social y simbólica; es decir, en una manera para distinguir entre el ciudadano y el extranjero, entre el propio y el otro.

Con relación a las migraciones internacionales actuales, cabe apuntar que no sólo las cifras han alcanzado niveles sin precedentes, sino que también los retos vinculados a los movimientos migratorios se han multiplicado.<sup>3</sup> Puestos los ojos sobre los países de llegada es de suponer, por ejemplo, que los distintos orígenes geográficos y socioeconómicos, así como las razones por las que se migra, han generado en estos países una mayor diversidad social, cultural, étnica y religiosa, que, en relación con lo antepuesto, muchas veces en diferentes sectores de la población receptora puede percibirse más que como una ganancia, como una amenaza o con real desconfianza hacia lo desconocido.<sup>4</sup>

La presente tesis se centra en un contexto de inmigración, en un país que, en principio, supone expectativas de mejora en diferentes ámbitos de la vida de los migrantes. Nos referimos a Alemania, ahí ubicamos un centro escolar de nivel primaria y analizamos las reacciones institucionales y sociales vinculadas a la llegada de niñas y niños migrantes de primera generación (también llamados *newcomers*).<sup>5</sup>

Los movimientos migratorios hacia Alemania, sobre todo los posteriores a la Segunda Guerra Mundial, han estado caracterizados no sólo por el arribo de cientos de miles de trabajadores migrantes extranjeros (promovida ésta por el gobierno para reconstruir la economía del país, sus ciudades y fortalecer su población, como lo hicieron otros países europeos y americanos), sino también por la llegada de cerca de 10 millones de alemanes repatriados de países del sur y este de Europa, en lo que Peter Gatrell (2019; citado en Steele,

---

<sup>3</sup> Se estima que, en 2019 en todo el mundo, 272 millones de personas eran migrantes internacionales, de los cuales 31 millones eran menores de edad. Entre los países que más migrantes reciben se encuentran los Estados Unidos de Norteamérica (51 millones), Alemania y los Emiratos Árabes (13 millones cada uno), seguidos por la Federación Rusa (12 millones) y el Reino Unido (10 millones) (ONU, 2019, p. IV; OIM, 2019, p. 3, 4 y 256). Datos del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados ACNUR (2020) reportan también que nunca había habido en el mundo una cifra tan elevada de personas desplazadas por guerras, conflictos, persecución y desastres naturales: 79.5 millones (26 millones consideradas refugiadas y de éstas 52% registradas como menores de edad). Entre los principales países de acogida figuran Turquía (3.6 millones), Colombia (1.8), Pakistán (1.4), Uganda (1.4) y Alemania (1.1).

<sup>4</sup> Como ejemplo, cabe mencionar que en el último Eurobarómetro 2015, se corrobora la existencia de posturas antimusulmanas en la Unión Europea. Los resultados muestran que 71% de la población de esta región se sentiría cómoda o indiferente si uno de sus compañeros de trabajo fuera musulmán. Este porcentaje es inferior respecto al de otros grupos, como los budistas (81%), los judíos (84%), los ateos (87%) o los cristianos (94%) (Agencia de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea FRA 2018, p. 23 y 24).

<sup>5</sup> El derecho internacional define como niño o niña a “todo ser humano menor de dieciocho años, salvo que, en virtud de la ley que le sea aplicable, haya alcanzado antes la mayoría de edad” (OIM, 2019, p. 251).

2020, p. 1) distingue como el desplazamiento en masa -de un solo grupo étnico- más grande en la historia de dicho continente.

Aunque ambos movimientos de inmigración estuvieron acompañados de dificultades, sobre todo para los recién llegados -fueran trabajadores o repatriados- y, dado el caso, para sus familias, en Alemania hubo ciertas reacciones gubernamentales de avanzada. Con respecto a los repatriados, desde la década posterior a dicho conflicto internacional, se estableció una serie de mecanismos para la protección a sus derechos ciudadanos. En cuanto a los migrantes trabajadores, a finales de la década de los setenta, se puso a debate una nueva cuestión que trascendía el ámbito económico, toda vez que se trataba de organizar las nuevas formas de coexistencia social en el país.

En el primer capítulo de esta tesis detallamos las condiciones actuales en dicho país respecto al tema de la inmigración, a la vez que señalamos la importancia que ha adquirido el debate en torno a la “integración”. En especial, presentamos el programa “Grupos de Bienvenida”, principal mecanismo del estado berlinés orientado a garantizar el acceso de los migrantes en edad escolar que desconocen el idioma a su sistema educativo, mediante clases especiales de alemán; porque este programa parte de la idea de que “el lenguaje es clave para la integración” de dichos estudiantes (Senado para la Educación, la Juventud y la Familia SenBJF, por sus siglas en alemán, 2018, p. 36).

El modelo de escolarización más difundido en la capital alemana (desde la creación del programa en el año 2012) ha sido uno de tipo semi-integrativo, que contempla la apertura de Grupos de Bienvenida en los centros escolares para impartir clases intensivas de alemán a dichos estudiantes. Los horarios de las clases deben favorecer también su convivencia con los estudiantes regulares, no obstante, una de las principales críticas que hemos ubicado en la bibliografía especializada es que, en la práctica, la separación física favorece la segregación de los *newcomers* no sólo de sus compañeros sino de las demás actividades escolares. En cuanto a los fines de adquirir el idioma alemán, se plantea también que dichos estudiantes pierden vocabulario valioso para asignaturas que serán esenciales en su trayectoria académica.

Otro modelo de escolarización, el integrativo, es menos popular, pero pretende hacer frente a las deficiencias del modelo semi-integrativo, al fomentar la participación de los *newcomers* en la mayoría de las actividades regulares del centro escolar y, por tanto, el

contacto con los demás estudiantes. En este modelo, la asistencia a los Grupos de Bienvenida constituye una medida complementaria para la adquisición del idioma alemán.

En este trabajo de tesis analizaremos este modelo, en términos de su efectividad para lograr la integración y la adquisición del idioma alemán entre las y los niños migrantes de primera generación. A ello dedicamos el segundo capítulo, en donde presentamos y discutimos el concepto de integración.

La integración, vista sociológicamente, constituye un fenómeno multidimensional. Nuestro interés ha sido abordarlo desde la dimensión social y para ello contemplamos dos niveles: el meso (o de la integración estructural), que tiene que ver con las acciones institucionales aplicadas para garantizar el acceso al sistema educativo de los estudiantes migrantes, en igualdad de condiciones y respeto a su diversidad; y el micro (o de las relaciones interpersonales) bajo la idea de garantizar el reconocimiento social de las niñas y niños migrantes y la formación de nuevos puentes de entendimiento con la sociedad receptora. La perspectiva que adoptamos es la intercultural, que se basa en el desarrollo de una sensibilidad *ad hoc* hacia la diversidad sociocultural; es decir, que aboga por la pluralidad y tolerancia en el trato con los migrantes.

Este concepto de integración nos permite no sólo ir más allá de las interpretaciones ligadas a las consecuencias que acompañan la separación física de los *newcomers*, como en el primer modelo de escolarización referido anteriormente; sino que también nos facilita las herramientas teórico-metodológicas para ubicar aquellos elementos que, como ya mencionamos, pueden intervenir en la formación del “propio” y del “otro” y, por tanto, en las posibilidades reales de un nuevo entendimiento entre dichos estudiantes y la sociedad de llegada.

Bajo este marco, buscamos definir también el valor que tiene la adquisición del idioma de la sociedad o región receptora (L2), y cuestionamos su relación con los procesos de integración social de las y los niños migrantes.<sup>6</sup>

---

<sup>6</sup> En general se le conoce como *second language acquisition* (L2) al proceso de adquisición de un idioma distinto al materno, empero, hay que considerar que muchas veces las y los niños cuentan con más de un idioma materno, de modo que el idioma de la sociedad receptora podría contar en realidad como su tercer o cuarto idioma, por ejemplo.



En el tercer capítulo utilizamos este marco teórico-conceptual para llevar a cabo un trabajo de campo. La escuela que analizamos tiene la particularidad de haber inaugurado sus primeros Grupos de Bienvenida en el año 2016, cuando históricamente se registró la llegada de cientos de miles de refugiados de países en crisis (como Siria, Afganistán e Irak) a Alemania y a otros países europeos. Interesante es que esta escuela optara precisamente por el modelo de escolarización integrativo, lo cual puede considerarse una decisión loable o un reto en sí mismo, toda vez que la composición de su estudiantado ha estado sociohistóricamente definida por la diversidad cultural. Mediante entrevistas semiestructuradas a actores clave de la escuela y a partir de la metodología de la observación-participante, tratamos de delinear el entorno de trabajo y la dinámica de las interacciones que se establecen con los *newcomers* en distintas situaciones de la vida escolar.

La investigación aporta de este modo un análisis de primera mano sobre las actividades que se realizan en una escuela berlinesa con niñas y niños migrantes; tratando de identificar las implicaciones -tanto positivas como negativas- que éstas tienen en los procesos de integración y adquisición del idioma alemán entre dichos estudiantes. Sobre estas cuestiones es que versa el apartado final de conclusiones, elaborado con la intención de poder aportar de manera sintética elementos a los estudios sobre prácticas de escolarización de niñas y niños migrantes.

En esta tesis ofrecemos una mirada escrutadora que, por un lado, nos revela las dificultades que puede traer consigo la conjunción de grupos socioculturalmente diferentes en un mismo espacio, y por el otro, identificar las posibilidades o vicios de un programa educativo orientado a la atención de niñas y niños migrantes -cuyo número aumenta en todas las latitudes del planeta.

El camino recorrido durante esta investigación ha estado atravesado por distintas dificultades, y sólo gracias al apoyo de distintas personas e instituciones ha podido llegar a buen término. A título personal, hago el sensible reconocimiento a la Universidad Nacional Autónoma de México, noble institución educativa que no sólo me brindó sus espacios para la discusión y el análisis, sino que también, junto con el CONACyT, me otorgó una beca para la realización del trabajo de campo en Berlín, Alemania.

De manera especial quiero reconocer la labor de acompañamiento y revisión exhaustiva de la tesis que la Dra. Cecilia Rabell efectuó semana a semana en el Seminario de

Investigación, y que junto con mi incansable compañera Diana Ramírez se convirtió en un fructuoso espacio de debate sobre temas de actualidad. De igual modo hago reconocimiento al apoyo que me brindó la Dra. Judith Zubieta, quien con gran ánimo fungió como mi tutora. Mi gratitud está además con las doctoras Lorenza Villa Lever y Rebeca Barriga, lo mismo que con el Dr. Alejandro Méndez, quienes con sus juiciosos comentarios me permitieron mejorar este trabajo.

En Berlín, y desde el inicio de nuestro intercambio académico, la Dra. Juliane Karakayali de la Universidad Protestante de Ciencias Aplicadas ha sido ejemplo de apertura al *otro*, por lo cual le estoy muy agradecida. Un papel igual de importante lo cumplieron los directivos y profesores de la escuela Brunnen, quienes aceptaron de buen grado la realización del trabajo de campo en sus aulas. Desde otra óptica, agradezco a mis padres y a mis hermanos, así como a mis amigas y amigos que, en este ir y venir de un lugar a otro, siempre han estado ahí para mí.

## 1. LAS MIGRACIONES EN ALEMANIA Y SUS DIFICULTADES

En la actualidad el tema de las migraciones ha despertado especial preocupación a lo largo y ancho del globo terráqueo, no sólo por sus causas –expresión, entre otras, de las crecientes desigualdades y conflictos internacionales– sino por los retos que implican en la formación de nuevos vínculos sociales, económicos y políticos, especialmente en los países de tránsito y de llegada. En los siguientes párrafos haremos un breve recuento histórico sobre los vaivenes de la migración en Alemania, en años posteriores a 1945.

A mediados del siglo XX, apunta Abdel-Samad (2018, p. 62 y 63), con el aumento de la industrialización y el cambio demográfico que siguió a la Segunda Guerra Mundial, en los países europeos más desarrollados se inició una nueva fase en las migraciones, debido a que los gobiernos de estos países buscaban trabajadores extranjeros para suplir la falta de mano de obra en sus naciones.

Alemania promovió la figura del “trabajador invitado” o temporal (1955-1973), en acuerdo con los gobiernos de Italia, Grecia, Portugal, de la entonces existente Yugoslavia y, tiempo después, de Turquía. Tanto los gobiernos como los migrantes obtuvieron beneficios

según sus propios intereses y, quizás contrario a lo esperado, muchos de los nuevos trabajadores terminaron por establecerse en este país.

Para Sayad (2008, p. 104, citado por Domenech, 2009, p. 61), “(l)a presencia legítima es la presencia de la cual no hay nada que decir”. Pero de los migrantes o trabajadores invitados se empezó a decir cada vez más: se les comenzó a clasificar y a regular.<sup>7</sup> En otras palabras, Mecheril *et al.* (*op. cit.*, p. 10) señalan que se fue instaurando una distinción entre el “buen” y el “mal” migrante, sobre la base principalmente de la aportación o carga que representaba para la prosperidad (económica) de la sociedad receptora; que a su vez se fue legitimando por criterios simbólicos referidos a las formas de vida diferentes de los migrantes.<sup>8</sup>

Se trata de un fenómeno importante del que no quedaron exentos los alemanes repatriados al final del conflicto bélico antes referido. Entre 1987 y 1999 regresó una numerosa ola de alemanes, alrededor de 10 millones, que hasta entonces habían vivido en los Sudetes y en otras partes de la entonces Checoslovaquia (2.7 millones), en Polonia (6 millones), así como en la entonces Yugoslavia, en Hungría y Rumania (cientos de miles). Sin embargo, las penalidades que sufrieron los refugiados alemanes en su camino de regreso se veían como castigo justificable, ya que se les asociaba con el destino del “agresor vencido” (Gatrell, 2019; citado en Steele, *op. cit.* p. 3). A su llegada, las condiciones del país no eran, empero, más favorables debido sobre todo a la escasez de viviendas y la falta de reconocimiento por parte de algunos alemanes residentes.<sup>9</sup> En 2018, los descendientes de alemanes que nacieron en otro lugar y regresaron al país de sus antepasados, constituyó el segundo grupo más grande de inmigrantes (2.6 millones), antecedido por aquellos

---

<sup>7</sup> En la actualidad, como De Lucas (2017) lo indica, en todas las latitudes el abanico de nombres que reciben los migrantes se ha abierto y hecho cada vez más minucioso para evitar que éstos puedan entrar sin más a un país o al menos intentarlo. Se trata también de un esfuerzo constante por elegir y señalar a aquellos que, bajo condiciones excepcionales, pueden aspirar a la titularidad de los derechos ciudadanos. Esto último, argumenta De Lucas, es lo que posiciona al migrante como una figura en conflicto para las naciones democráticas, cuya base está fundada en un supuesto principio de igualdad.

<sup>8</sup> “Los seres humanos ansiamos la seguridad, la estabilidad. Esta aspiración se ve radicalmente amenazada por la simple existencia de otras realidades [...] Y de entre todas, la principal amenaza a nuestra seguridad procede del o de lo extraño. Extraño es todo aquello que no encaja en nuestro mapa cognitivo, moral o estético del mundo (Baumann, 2001, p. 15). Pero este no encajar tiene un sentido extremadamente fuerte, absoluto” (Zubero, 2004., p. 13 y 15).

<sup>9</sup> Un proceso similar es el que acompañó a los migrantes internos tras la caída del Muro de Berlín (1989); es decir, personas que se mudaban del anterior este al oeste y viceversa (Mecheril *et al. op. cit.*, p. 26 y 27).

procedentes o descendientes de turcos (2.8 millones). Les sucedieron las personas de nacionalidad u origen extranjero polaco (2.3 millones) y ruso (1.4 millones) (Cf. Mediendienst Integration, 2020).<sup>10</sup>

Dentro de la historia reciente, uno de los puntos más álgidos de las migraciones en Europa se registró en 2015, con la llegada de cientos de miles de desplazados procedentes de países en guerra o en situaciones de crisis como Afganistán, Irak, Siria, así como de los Balcanes y de África.<sup>11</sup> En ese año llegaron a Alemania 840,000 personas (Böhmer, 2017), lo cual constituyó, sin lugar a duda, un reto mayúsculo para este país, toda vez que entraban en conflicto sus principios democráticos y humanistas (que le exigían no sólo abrir sus fronteras, sino garantizar el respeto a los derechos de las personas en tránsito), con sus exigencias económicas y demográficas (que demandaban un perfil específico de migrantes para suplir las carencias de mano de obra en ciertos sectores económicos, como el de la construcción y el del cuidado a adultos mayores).

Desde el ámbito social, parafraseando a Thayer (2016), en las sociedades de llegada suele existir un problema entre el volumen, real o percibido, de migrantes que las sociedades están dispuestas a tolerar y el que demandan sus economías.<sup>12</sup> Posterior al 2015, Alemania experimentó la radicalización de los grupos de extrema derecha, así como el aumento de las bases de apoyo al Partido Alternativa para Alemania (AfD), cuya agenda política es nacionalista y xenófoba.<sup>13</sup>

Puntualizar este tipo de reacciones es de nodal importancia, porque contrasta fuertemente con el hecho de que para el siglo XXI Alemania ya era oficialmente considerado

---

<sup>10</sup> Los términos "trasfondo", "de origen" o "con antecedentes" extranjeros o migrantes, según la definición de la Oficina de Estadística de Berlín-Brandenburg, se refieren tanto a los extranjeros (es decir, a las personas que tienen una nacionalidad extranjera o no resuelta o son apátridas) como a los alemanes que son hijos o nietos de migrantes (Senado para el Desarrollo y la Vivienda SenSW, 2017, p. 99).

<sup>11</sup> A finales de la década de los ochenta y principios de los noventa ya se había registrado la llegada de grupos de refugiados del este de África, de Asia y Vietnam a Europa (Mediendienst Integration, *idem*).

<sup>12</sup> En ese sentido, como lo apunta Tazreena (2018, p. 49), el significado de las etiquetas empleadas para clasificar a las poblaciones en tránsito es en buena medida circunstancial. A manera de ejemplo, considérese que, al 2018, la causa más frecuente por la que el gobierno alemán rechazó las solicitudes de asilo procedentes de Afganistán estaba relacionada con que, de acuerdo con los cálculos basados en "las probabilidades de riesgo" de cuatros años atrás, la probabilidad de ser víctima del conflicto armado en dicho país fue estimada en 0.074; es decir, menor al que se requiere para recibir asilo.

<sup>13</sup> Un estudio realizado por el Centro de Investigación Pew en el 2016 mostró que el 76% de la población en Hungría, el 71% en Polonia, el 61% en Alemania, lo mismo que en Holanda, y el 60% en Italia creía que con la llegada de los refugiados se incrementaría el terrorismo (Tazreena, *ibidem*, p. 54).

un país de inmigraciones: con una población considerable de extranjeros, así como de descendientes de los primeros migrantes viviendo en su territorio (Mecheril *et al.*, *op. cit.*, p. 8).<sup>14</sup> De acuerdo con datos oficiales, en el año 2018 una cuarta parte de la población menor a 25 años tenía antecedentes migratorios, proporción que se elevó a casi 41% entre la población menor a 5 años.<sup>15</sup> En ese mismo periodo, el 95% de las personas con este tipo de antecedentes vivía en el Occidente de Alemania y en Berlín. En esta región, poco menos del 32% de la población total y el 48% de los menores de 6 años se encontraba en dicha categoría (Würzburger, 2018; Statistisches Bundesamt Destatis, 2018, citado en Bundeszentrale für politische Bildung bpb, 2019). Por último, cabe destacar que, en 2015, de las 70,000 personas que llegaron a la capital alemana, al menos un tercio eran menores de edad (Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft Berlin GEW, 2015, p. 3).

En 2019, los grupos de inmigrantes más numerosos procedieron de Rumanía (245,047), Polonia (128,595), Bulgaria (87,378), Croacia (48,379) e Italia (50,408). Es decir, que el movimiento migratorio procede mayormente de los países de la misma Unión Europea (Mediendienst Integration, *op. cit.*).

Los datos referidos en los párrafos precedentes hablan de que la población extranjera y la descendiente de personas con raíces migratorias o “no-alemanas” se ha incrementado y que, si bien muchos de ellos contribuyen económica y demográficamente a dicho país, también representan un reto para la redefinición de las interacciones sociales y de las formas de coexistencia en la diversidad.<sup>16</sup>

De lo anterior se desprende que hablar de “integración” no es abordar un tema de minorías ni tampoco es un tema menor, sino de permanente actualidad para la política y la sociedad receptora (Mecheril *et al.*, *op. cit.* p. 8), sobre todo porque los procesos de cambio

---

<sup>14</sup> A inicios del nuevo siglo, Alemania pasó a considerarse oficialmente como un “país de inmigraciones”. No sin recelo, Javier de Lucas (*op. cit.*, p. 67) y Thayer (*op. cit.*, p. 7) observan que esto sucedió casi después de medio siglo de poner en marcha sus primeras políticas de promoción para captar fuerza de trabajo extranjera y de contar con una gran población de inmigrantes en su territorio.

<sup>15</sup> Comparado con grupos etarios de mayor edad, la proporción de personas con antecedentes migratorios se reduce drásticamente: el grupo de 40 a 45 años corresponde al 34% y el de 80 a 85 años, al 8.6% (Bundeszentrale für politische Bildung bpb, 2019).

<sup>16</sup> Actualmente, una de cada dos personas en Alemania es mayor de 45 años y una de cada cinco mayor de 66 años. En ese respecto, los movimientos migratorios han dejado un saldo favorable de personas jóvenes. En particular, la ola migratoria del 2015 está asociada con la expectativa de crecimiento poblacional que abarca hasta el 2020 (Cf. Statistisches Bundesamt Destatis, 2019; Kühn, 2017, p. 4).

asociados a las migraciones no involucran ámbitos sociales específicos o aislados, sino estructuras y procesos de la vida en sociedad en su conjunto. Hablar de integración implica planear la manera como se desea vivir en sociedad.

En relación con las niñas y niños migrantes, sus familias (en caso de que estén con ellos) y la institución escolar a la que asistirán se convierten en los actores fundamentales para que encuentren las condiciones que les permitirán desarrollarse en una esfera de paz y de respeto a la diversidad, como se espera que suceda.<sup>17</sup>

### 1.1 Las migraciones en el siglo XXI: un cambio en las políticas públicas.

Para Mecheril *et al.* (*ibidem*, p. 23) las migraciones han constituido el estado normal y no un evento extraordinario en las sociedades europeas. Parafraseando a Zubero (*op. cit.*, p. 17), el problema es que en las políticas estatales con frecuencia tiende a negarse dicha realidad, lo mismo que la diversidad cultural que es parte esencial del movimiento de personas. Por esta razón, los mecanismos implementados se vuelven cada vez más sofisticados, de manera que muchas veces es difícil identificar hasta qué punto existe una protección real a los derechos y a la riqueza cultural de los migrantes.

En Alemania, desde la década de los ochenta del siglo pasado, existe el consenso político de que los inmigrantes (residentes en el país de manera permanente y documentada) tienen que ser integrados a la sociedad (Luft y Schimany, 2010b, p. 7; Der Senat von Berlin, 2015). Empero no fue sino hasta el año 2005 que ello se estructuró jurídicamente con la “Ley de Inmigración”, más adelante complementada con la “Ley de Integración” del 2016 (Hanewinkel y Oltmer, 2017).<sup>18</sup>

En el Capítulo 3 de la Ley de Inmigración (Bundestag, 2005), dedicado al tema de la “integración”, se señala que como mecanismos para fomentar este proceso se deben ofrecer a los migrantes “cursos de integración”, consistentes en clases de alemán así como de

---

<sup>17</sup> En el año 2015 llegaron a Berlín alrededor de 3,700 niñas, niños y jóvenes no acompañados de sus respectivas familias (GEW, *op. cit.*, p. 7).

<sup>18</sup> Luft y Schimany (*ibidem*, p. 10) nombran otras figuras jurídicas que han abonado este tema; en especial, la Legislación de Nacionalidad del año 1999, el “Plan Nacional de Integración” y las “Cumbres de Integración”; estos últimos, derivados de la Ley de Inmigración. En Berlín ya había una Ley de Integración desde el 2010.

orientación sobre el ordenamiento jurídico, la cultura y la historia del país (p. 15).<sup>19</sup> Bajo circunstancias específicas, por ejemplo, para el trámite de residencia (Art. 44), estos cursos se vuelven obligatorios con el fin de que los migrantes “puedan actuar de manera autónoma, sin ayuda o participación de terceros, en las distintas situaciones de la vida diaria”.

En otras palabras, puede verse que estos mecanismos persiguen un objetivo fuertemente instrumental, quizás con la esperanza de que los migrantes alcancen su independencia económica. No obstante, también se puede percibir que, aunque de una manera velada, tienden a negar o a subestimar los aportes socioculturales que hacen los migrantes desde el momento en que dichos cursos se enfocan en el reconocimiento de una historia, una cultura y un idioma. Además, este mecanismo que vincula al Estado con los migrantes omite señalar –casi por completo– cuál será el papel de la sociedad de llegada o receptora, salvo porque se menciona que ésta debe evitar actos de discriminación, especialmente en las áreas laboral y de formación profesional.<sup>20</sup>

En cuanto a la política exterior del país, como ya se mencionó, surge una tensión también velada entre el perfil y el volumen de migrantes que Alemania está dispuesta a dejar entrar a su territorio. El acuerdo celebrado en marzo de 2016 entre la Unión Europea –de la que Alemania es líder– y Turquía, con el fin de frenar la llegada de más refugiados y desplazados a dicha zona, es muestra de ello, tanto como lo es el hecho de que, en 2017, la Oficina Federal de Migración y Refugiados alemana acordara con el gobierno de Marruecos la construcción de centros de deportación para menores no acompañados (Pfaffenbach, 2017). Mientras tanto, en diciembre de ese mismo año, el gobierno alemán aprobó dos leyes que posibilitan la llegada y permanencia en su territorio de mano de obra calificada procedente de Estados ajenos a la UE, además de la de aquellos refugiados o asilados que ya hubieran encontrado un trabajo estable en el país (Das Zweite Deutsche Fernsehen ZDF, 2018).

A excepción quizás de la “política de puertas abiertas” del 2015, estas políticas públicas en materia migratoria parecen estar más bien orientadas por intereses económicos.

---

<sup>19</sup> Según lo indica Luft y Schimany (*idem*), el programa de idiomas que financia el gobierno alemán se ha convertido en uno de los más grandes a nivel mundial.

<sup>20</sup> En Berlín, el 04 de junio de 2020 entró en vigor la Ley de Antidiscriminación, la primera en su tipo en toda Alemania. Esta ley promete llenar un vacío legal para garantizar, en toda la función pública, una cultura de respeto a la diversidad, tanto cultural como sexual y “racial” (berlin.de, 2020).

Bajo tales circunstancias, cabría preguntarse por las ventajas y desventajas que los mecanismos de integración orquestados en dicho país ofrecen no sólo a los trabajadores migrantes, sino también a los refugiados, los asilados y, en especial, a los menores de edad recién llegados.

## 1.2 El programa “Grupos de Bienvenida” dentro del sistema educativo berlinés.

El derecho a la educación es un derecho humano reconocido y garantizado en un buen número de países del orbe. En relación con las personas migrantes en edad escolar, cabe destacar la existencia de dos grandes regulaciones: 1) la Convención sobre los Derechos del Niño, aprobada como tratado internacional a finales de 1989, y 2) la Convención de Ginebra sobre el Estatuto de los Refugiados (1951), cuyo Artículo 22 reivindica el derecho a la educación pública para migrantes “con el mismo trato que a los nacionales en lo que respecta a la enseñanza elemental”. Alemania es suscriptor de ambos.

En Alemania, cuyo sistema educativo es descentralizado, se han registrado distintos esfuerzos por parte de los 16 estados federados por implementar estrategias para que las niñas, niños y jóvenes recién llegados, independientemente de las causas que los llevaron a migrar, puedan ser integrados a las escuelas (Buth y Hacker, 2017, p. 26; Schüttler-Hansper, 2018).

En la capital alemana, la Ley de Educación de Berlín (Abgeordnetenhaus von Berlin, 2004) en su Artículo 41 indica que toda persona en edad escolar que tenga por residencia dicho territorio, debe asistir de manera obligatoria a la escuela; en el caso de las personas que no disponen de permiso de residencia, dicha asistencia pasa a ser voluntaria, con igual derecho para que visiten o se inscriban en una escuela pública en tanto que se trata de un derecho inalienable.<sup>21</sup>

En este marco, durante el ciclo escolar 2011/12 el Senado para la Educación, la Juventud y la Familia (SenBJF, por sus siglas en alemán) creó el programa “Grupos de Bienvenida”:<sup>22</sup>

---

<sup>21</sup> En 2011, Alemania abolió la obligación de las escuelas de revelar los datos de los alumnos a la policía (Buth y Hacker, *op. cit.*).

<sup>22</sup> Otras acciones afines son las “escuelas de vacaciones” y la apertura del “Centro para la formación del lenguaje” (ZES por sus siglas en alemán), ambos instituidos en el 2015 (SenBJF, 2017).



“(…) especialmente diseñado para apoyar la integración lingüística y educativa de los niños y jóvenes que han migrado o se encuentran en condición de refugiados, y que cada vez llegan en mayor número a Berlín.” (SenBJF, *ibidem*, p. 2)

En ese mismo año, el Senado para la Educación publicó la “Guía para la integración a las escuelas de los niños y jóvenes recién inmigrados”, con actualizaciones en 2016 y 2018. De acuerdo con esta guía, los principales actores involucrados en la organización del programa son: quienes realizan la supervisión escolar de cada distrito en la ciudad, los directivos de todas las escuelas que conforman el sistema educativo, así como las oficinas locales de coordinación del programa Grupos de Bienvenida.<sup>23</sup>

La asignación de las niñas, niños y jóvenes a este programa está condicionada principalmente por su nivel de conocimiento del idioma alemán, que es determinado mediante una prueba estandarizada que deben presentar cuando llegan a la ciudad.<sup>24</sup> En los Grupos de Bienvenida los estudiantes –sin o con escasos conocimientos del idioma alemán, pero que conocen el sistema de escritura latino y cuentan con cierta experiencia escolar– son preparados para que posteriormente pasen a los grupos regulares en las escuelas y así puedan beneficiarse también de lo que se ofrece a los estudiantes regulares.

El modelo de escolarización más difundido del programa es el “semi-integrativo”.<sup>25</sup> Dicho modelo contempla que, de acuerdo con la demanda, las escuelas deben disponer de un salón especial para albergar y dar clases de alemán a los estudiantes recién llegados; el cupo límite es de 12 personas por grupo. En el nivel primaria, los Grupos de Bienvenida reúnen

---

<sup>23</sup> El servicio de salud para menores de edad y los centros para la orientación y apoyo psicológico e inclusión escolar (SIBUZ, por sus siglas en alemán) son actores cuya función es coadyuvar a la atención individualizada de estas niñas, niños y jóvenes, así como orientar a los directivos y los profesores en su trabajo con ellos (SenBJF, *ibidem*, p. 5).

<sup>24</sup> Toda persona en edad escolar debe acudir al departamento de educación del distrito al que llega a vivir, ahí se le realizará una entrevista. Esta entrevista, muchas veces dirigida con ayuda de un traductor, tiene la finalidad de determinar a qué escuela y bajo qué modelo será incorporada la persona. Las opciones son tres: *grupos de alfabetización*, para quienes no han estado en una escuela y tampoco saben leer ni escribir, o que se formaron en un sistema de escritura diferente al latino; los *Grupos de Bienvenida* (expuesto en este apartado); y los *grupos regulares*, para quienes tienen conocimientos de alemán al menos en un nivel A2+, según el Marco Común de Referencia Europea. Estos grupos regulares son los grupos a los que los estudiantes hablantes de alemán acuden normalmente, así que para compensar las deficiencias que los nuevos estudiantes pudieran tener por motivos del idioma, se contempla la realización de actividades de compensación individualizadas en dicho idioma (SenBJF, 2018).

<sup>25</sup> Otros modelos son el de inmersión y el integrativo; en el primero no se aplica ninguna acción especial para la enseñanza del idioma, sino que los estudiantes asisten a todas las clases regulares como los demás estudiantes hablantes de alemán. En el modelo integrativo, los estudiantes recién llegados están inscritos en un grupo regular (aunque sin recibir calificaciones) y sólo en horarios específicos se reúnen en los Grupos de Bienvenida (Mercator-Institut, 2015; citado en Buth y Hacker, *op. cit.*, p. 26).

estudiantes entre los 8 y los 11 años, por un máximo de 28 horas a la semana.<sup>26</sup> Luego, para propiciar la interacción de estos estudiantes con el resto de la comunidad estudiantil, así como para facilitar su adaptación a la jornada escolar normal, se considera también su asistencia a las clases menos demandantes del idioma, como deportes, música y artes.

La permanencia de los estudiantes en estos grupos está limitada a un plazo no superior a un año, aunque bajo circunstancias justificadas puede hacerse una extensión. Al respecto, cabe destacar que tanto el ingreso como la graduación de los estudiantes se determina de manera individual: el ingreso está en función del momento de llegada a la ciudad, y la graduación depende de la valoración que hagan los directivos de la escuela y el o la profesora del Grupo de Bienvenida sobre el nivel alcanzado por el estudiante en el alemán.

Cada escuela que abre Grupos de Bienvenida en sus instalaciones, según lo especifica la guía, debe establecer su propio plan de enseñanza del alemán para estos estudiantes (SenBJF, 2018, p. 15); es decir, no existen directrices generales que establezcan los contenidos a impartir, el modo para hacerlo o los materiales a utilizar, por lo que su ejecución recae en la dirección de cada escuela y, quizás con mayor frecuencia, en cada profesor participante.<sup>27</sup>

Lo anterior resulta problemático para cualquier evaluación del programa porque no existen especificaciones sobre lo que los estudiantes deben aprender ni la manera para lograrlo, no sólo dentro de los Grupos de Bienvenida, sino en el resto de la jornada escolar. En ese orden de ideas, aunque el programa señala la importancia de introducir, por ejemplo, un enfoque intercultural en las clases (Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg LISUM, 2015 y 2017), no deja ver a qué se refiere con ello ni las acciones concretas que deben aplicarse desde esa perspectiva.

De manera global, notamos que el programa Grupos de Bienvenida está en consonancia con la política oficial de integración, que supone que ésta puede facilitarse mediante la enseñanza del alemán a los migrantes.<sup>28</sup> Desde la apertura del programa, el

---

<sup>26</sup> Niñas y niños de menor edad son incorporados de manera automática a los grupos regulares (SenBJF, 2018, p. 18).

<sup>27</sup> Las maestras y maestros asignados a estos grupos son dependientes directos del Senado, lo cual no exime a los directivos de tomarlos en cuenta para las actividades realizadas en la escuela con los demás docentes (SenBJF, *ibidem*, p. 15).

<sup>28</sup> En dicha guía puede leerse, por ejemplo, que “el idioma es el medio de comunicación interpersonal más importante, en la medida en que no sólo determina la integración social y la participación en la sociedad, sino

número de grupos ha cambiado según la magnitud de los movimientos migratorios en el país y en su capital. De acuerdo con cifras oficiales del Senado para la Educación (SenBJF, 2017), en el primer ciclo escolar de funcionamiento del programa hubo 120 grupos divididos entre el nivel primaria, secundaria y superior; esta cifra se elevó a 475 en 2015 y a 1,056 para finales de 2016, año en que atendieron a más de 12,500 estudiantes. A finales de 2017 se registraron 808 grupos; en el 2018, el número descendió a 573, similar a los 570 de 2019, de los cuales 251 grupos correspondieron al nivel primaria (SenBJF, 2019).

El tamaño de este programa, aunque variable, muestra su grado de consolidación dentro del sistema educativo berlinés. Por esto último, y para tratar de evaluar su eficacia – es decir, el alcance de sus objetivos de integración–, se han hecho varias investigaciones, como se expone a continuación.

- *Antecedentes sobre la implementación del programa.*

Por su nombre, podría pensarse que los Grupos de Bienvenida es un programa orientado a recibir de manera cordial a los nuevos estudiantes y a aceptarlos con sus propias experiencias y capacidades, previo a que inicien las actividades normales de la escuela. Esto es muy factible cuando se sabe que muchos han salido huyendo, junto con sus familias o solos, de situaciones de guerra en sus países de origen. Sin lugar a duda, esto sería encomiable mas entre lo deseable y lo practicable puede haber un amplio trecho, como varios autores lo han señalado.

A nivel macro, Karakayali *et al.* (2017) y Zur Nieden (2017) cuestionan el objetivo mismo del programa, porque consideran que la apertura de grupos especiales en los que prácticamente se mantiene a los estudiantes recién llegados separados de las actividades regulares de las escuelas, más que orientada al beneficio de éstos, está pensada para conservar la normalidad en los centros escolares. En otras palabras, si no existieran los Grupos de Bienvenida, en los grupos regulares debería haber una reestructuración no sólo de la pedagogía de las clases, sino también de los contenidos de las asignaturas, con el propósito de hacerlas más plurales y asequibles, lo cual implicaría también más esfuerzos por parte de las autoridades y de los docentes.

---

que también es una de las facultades decisivas para adquirir conocimientos, especialmente en el contexto escolar” (SenBJF, *op. cit.*, p. 35).

Para Karakayali *et al.* (*idem*) este mecanismo no es nuevo; lo que cambió fue el paradigma de diferenciación social: anteriormente estuvo dominado por el criterio de *extranjería*, como era el caso del programa “Grupos para Extranjeros”, existente en Berlín entre los años 1984 y 1995, y actualmente se encuentra supeditado a las habilidades lingüísticas.<sup>29</sup> En dicho estudio, que compara ambos programas, se destacan a su vez las deficiencias y efectos adversos que han tenido éstos, sobre todo en términos de la reproducción de las desigualdades y de la segregación social entre los estudiantes.<sup>30</sup>

De manera más puntual, distintos investigadores se han centrado en la ausencia de un currículum que especifique el contenido y la pedagogía del programa.<sup>31</sup> Al respecto, destaca la investigación comparativa realizada por Buth y Hacker (*op. cit.*) en tres escuelas de la capital alemana, con el objetivo de develar las posibilidades y las limitaciones de sus respectivos planes de enseñanza. Sus conclusiones refuerzan la idea de que el programa tiende a dificultar la interacción de los estudiantes recién llegados con sus demás compañeros, no sólo por la organización de los horarios, sino porque en torno a los primeros se genera un estigma vinculado a las deficiencias en el alemán y a su estatus migratorio (también en Göppert, 2016). Como fortaleza del programa se ha considerado que sus estudiantes estén exentos de cumplir con las obligaciones regulares de un alumno y que el paso a los grupos regulares se determine de manera individual.

Dentro de los estudios más recientes, destaca una compilación de artículos publicada por Karakayali *et al.* (2020). En un artículo de la autoría de esta investigadora, que lleva por título “¿Aculturación en lugar de currículum?”, la socióloga apunta que la falta de directrices

---

<sup>29</sup> En un estudio conjunto, Karakayali y Zur Nieden (2013) muestran evidencia empírica de que el “idioma” y la clasificación de los estudiantes como “no hablantes nativos del alemán” se ha convertido en una nueva manera de discriminación en las escuelas, en términos de influir en la decisión de los padres de familia sobre la escuela a elegir para sus hijos; en ese sentido, señalan la existencia de centros escolares donde hay una concentración de estudiantes presumiblemente migrantes de hasta 300% mayor que la concentración en un barrio determinado, lo mismo de otras escuelas que reúnen a más estudiantes alemanes de los que residen en su cercanía.

<sup>30</sup> A inicios de siglo, Wernstedt y John-Ohnesorg (2008, p. 16 y 18) señalaron que el sistema educativo alemán era altamente discriminatorio, patente en el hecho de que los estudiantes migrantes alcanzaban un aprovechamiento escolar mucho menor que sus compañeros alemanes en las evaluaciones estandarizadas, como PISA e IGLU. Para los autores, el problema no estaba en el origen *per se* de los estudiantes, sino en la desigual oferta escolar ligada a la composición étnica y socioeconómica de los centros escolares.

<sup>31</sup> El estudio WiKo del Instituto Leibniz para la Investigación Educativa (Maaz, 2019) se realizó entre septiembre de 2018 y diciembre de 2019, consistió en una evaluación de las prácticas y de la eficacia de los Grupos de Bienvenida en distintas escuelas de la capital alemana. Infortunadamente, aún no se publican los resultados.

en la planeación de las clases de los Grupos de Bienvenida propicia una relación entre profesores y alumnos que sobrepasa el ámbito meramente académico, para ubicarse en el terreno de lo cultural, es decir, de las prácticas aceptadas o rechazadas culturalmente por los primeros respecto a sus estudiantes.

Sobre el papel de los maestros en los Grupos de Bienvenida, en las investigaciones consultadas se señala que, en principio, es una ventaja que ellos tengan la libertad de planear las clases según las necesidades del grupo; sin embargo, dada la flexibilidad para contratarlos, se ha criticado que su perfil profesional generalmente no les permite aplicar una pedagogía adecuada a las formas de aprendizaje de la población infantil.<sup>32</sup>

Respecto a la adquisición del idioma alemán, sobresale el estudio de Inci Dirim y de David Füllerkruss (2019, p. 13 y 14), quienes sostienen que esta separación de los estudiantes inhibe el desarrollo de sus habilidades lingüísticas, al limitar su comunicación con el resto del alumnado; además señalan que, para los fines educativos, el que los nuevos estudiantes no participen en las clases que demandan vocabulario más especializado, puede generar un desfase en el aprendizaje del idioma que será valioso en su posterior éxito académico. La recomendación de dichos autores es que estos estudiantes formen parte de la jornada regular de las clases con sus demás compañeros y que, de manera limitada, reciban clases de reforzamiento del alemán.

Derivado de lo anteriormente expuesto puede pensarse que, para lograr la *integración* de los estudiantes migrantes recién llegados, así como para facilitar la adquisición del idioma alemán, el modelo de escolarización integrativo podría resultar más efectivo; porque invierte la relación de horas en los Grupos de Bienvenida y los grupos regulares: más en estos últimos que en los primeros, bajo el principio de la no separación de los *newcomers* de los demás estudiantes en un determinado centro escolar, y de brindarles la posibilidad de que también adquieran el vocabulario de las clases regulares.

Sin embargo, surgen las siguientes interrogantes: ¿es lo mismo ‘no separar’ a los estudiantes migrantes recién llegados que ‘integrarlos’? O, mejor dicho: ¿qué significa

---

<sup>32</sup> Esta flexibilidad puede explicarse por la carencia de pedagogos que enfrenta dicho país, sobre todo, para el nivel primaria (Walter, 2019). Entre los efectos de la política de flexibilización está que profesionistas de otras áreas, como la lingüística, ven en este programa una antesala para poder iniciar con una carrera en pedagogía (SenBJF, 2020).

‘integración’? ¿cómo se puede facilitar ésta? ¿hay elementos que la pueden limitar? Y ¿cómo aprenden los niños un segundo o más idiomas en un contexto de inmigración? Tales preguntas nos llevaron a realizar una investigación más amplia, que nutre el siguiente marco teórico-conceptual.

## 2. INTEGRACIÓN Y ADQUISICIÓN DEL SEGUNDO IDIOMA (L2) EN UN CONTEXTO DE INMIGRACIÓN

### 2.1 La integración. Consideraciones conceptuales.

De acuerdo con Veredas (2004, p. 70), el concepto “integración” aplicado al fenómeno migratorio resulta especialmente difícil de comprender: por un lado, debido al carácter parcial o divergente de las propuestas teóricas presentes en la bibliografía especializada; y, por el otro lado, al complejo proceso de encuentro entre sociedad receptora y migrantes. Todo lo cual nos lleva a pensar, como señala Heckmann (2015, p. 72), que “uno no puede aclarar todos los sucesos y eventos con una ‘teoría de la integración’” si no es focalizando el estudio en ciertos aspectos de ésta y apoyándonos en distintas disciplinas del conocimiento.

Así, vale la pena mencionar que, en el ámbito jurídico, existe una corriente que llama la atención porque equipara la integración de los migrantes con la adquisición de la “ciudadanía” del país de llegada, preferentemente, sin tener que renunciar a la primera (Sen, 1999; citado en Luft, 2010, p. 343); es decir, sugiere la igualación jurídica entre nacionales y migrantes en un contexto de inmigración. Luft (*ibidem*, p. 344), sin embargo, nos previene que tal igualación no necesariamente conllevaría a una ruptura con actos de discriminación social hacia los migrantes; de ahí que sea válido considerar, en principio, que la integración atañe tanto al ámbito jurídico-político de una sociedad, como al social-simbólico.<sup>33</sup>

Para López y Giol (2004, p. 52 y 58), hablando de una democracia, el marco legal sólo puede (o debe) abrir los caminos para el acceso en igualdad a los derechos y a la

---

<sup>33</sup> La adquisición de derechos por parte de los grupos migrantes no es algo que pueda dejarse de lado, ya que si bien, como Luft lo señala, la integración no puede reducirse a la participación política de los migrantes, tampoco ésta sería posible sin un mínimo de derechos civiles exigibles, por ejemplo: el derecho a la educación, a la salud, a la vivienda y a los servicios básicos de seguridad social.

convivencia social; aunado a lo cual, se requiere de personas y comunidades dispuestas a transitarlos y a generar las referencias sociales y culturales que faciliten dicha convivencia.<sup>34</sup> Las grandes migraciones del siglo XXI debidas, entre otras causas, a situaciones de guerra, crisis económicas y desastres naturales, reclaman este esfuerzo para lograr la coexistencia armónica entre culturas y personas bajo principios democráticos. Pero ¿cómo se pueden abrir esos caminos o generar dicha disposición?

La “multiculturalidad”, de acuerdo con Esser (2010, p. 278), tiene que ver con el apoyo institucional, político y social que reciben los migrantes en la región o país de llegada, aunque en la práctica esta palabra tiende a emplearse más como adjetivo, siempre que en un espacio se agrupe a personas de distinto origen cultural. Si tal atributo o condición significa a su vez que las personas encuentran un espacio para la interacción, es algo que Pries y Maletzky (2018, p. 55) abren a la duda. Para efectos de este trabajo, lo “multicultural” nos invita a pensar en la permanencia de divisiones o en la formación de enclaves dentro de un determinado territorio o espacio social, lo cual resta valor a la idea de convivencia en igualdad.

Con relación a lo anterior, en la actualidad han ganado terreno los estudios realizados desde la perspectiva de la “interculturalidad”, cuya esencia radica en el establecimiento de puentes de entendimiento entre personas y culturas (Pries y Maletzky, *idem.*), lo cual consideramos como un requisito para la integración, por lo que en este trabajo también adoptamos esta perspectiva. De acuerdo con Heckmann (*op. cit.*, p. 71) la interculturalidad se basa en la *interacción*, entendida como una forma de acción social caracterizada por la mutua orientación de los actores y la construcción de nuevas redes entre ellos. Sobre esta base:

“la interculturalidad exige la comprensión de los sistemas de producción de significados del otro, el conocimiento de la visión de mundo que ha construido el otro y la comprensión del conjunto de valores que rigen al grupo social del otro.” (Reyes, 2014, p. 122)

De manera práctica, consideramos que el concepto de “interculturalidad” guarda también una estrecha relación con la comprensión del significado de distintas categorías de referencia

---

<sup>34</sup> Como Luft (*ibidem*, p. 348) lo destaca, es decisivo no relegar a los migrantes a la periferia ni supeditar sus perspectivas de bienestar a subcategorías étnicas y sociales, sino propiciar el encuentro con la sociedad receptora en un plano de igualdad.

social, como el género, la religión y la condición socioeconómica, toda vez que son criterios que median en la construcción de visiones particulares del mundo (Schröer, 2007, p. 2; Yuval y Davis, 2017).<sup>35</sup> De acuerdo con esto, la integración debe incluir lo que en la práctica significa la interculturalidad.

- *Aproximación sociológica al concepto de integración.*

Dentro del ámbito interdisciplinario de estudios sobre migración, recuperamos la propuesta sociológica de Esser (2006b, p. 4) en torno al concepto “integración”. Para dicho autor, este fenómeno abarca dos grandes vertientes complementarias entre sí: la sistémica y la social.

La **integración sistémica** surge a nivel macro y se refiere a la complementariedad existente entre el sistema político, económico, jurídico y educativo en un país en particular. Se trata de un *estado* o producto social que puede estar integrado, o bien estar amenazado por la desintegración. Este tipo de integración es constitutiva de los países más desarrollados económicamente, donde la división del trabajo está regulada y administrada, en coordinación con los distintos sistemas sociales con los que interactúa (*idem*).

La **integración social** surge en los niveles meso y micro, donde guarda un vínculo más estrecho con aspectos contextuales particulares y circunstanciales, lo cual se traduce en la idea de que esta integración se constituye mediante ‘procesos’. Consecuentemente, tales procesos pueden llegar a ser contradictorios, e incluso devenir en relaciones discordantes según el momento y los aspectos ponderados (Heckmann, *op. cit.*, p. 71).

A nivel meso, se distingue una integración **estructural** cuando, parafraseando a Esser, los migrantes tienen libre acceso a un sistema social ya existente, como puede ser una institución escolar. En esta situación se requiere de medidas institucionales compensatorias que favorezcan la repartición de beneficios en condiciones de igualdad entre locales y migrantes. En el caso que se analiza en esta tesis, se trataría de garantizar, por ejemplo, que los estudiantes migrantes accedan y puedan aprovechar las clases como lo hacen sus demás compañeros, complementadas con programas especiales, si fueran necesarios, que les

---

<sup>35</sup>“Género se refiere al conjunto de prácticas, creencias, representaciones y prescripciones sociales que surgen entre los integrantes de un grupo humano en función de una simbolización de la diferencia anatómica entre hombres y mujeres (...). Las mujeres y los hombres no tienen esencias que se deriven de la biología; es decir, de su sexo. En cada cultura una operación simbólica básica otorga cierto significado a los cuerpos de las mujeres y de los hombres. Así se construye socialmente la masculinidad y la feminidad” (Lamas, 2000, p. 3 y 4).



garanticen un acompañamiento profesional en la adquisición del idioma de la sociedad receptora; pero sin que se genere rechazo ni a sus propios idiomas ni a sus culturas, como lo abordaremos más adelante.

A nivel micro, es decir, en el tipo de interacciones que se establecen entre los individuos que son migrantes y la sociedad receptora, puede surgir una integración que Esser denomina también *social*. La cercanía espacial (latente o manifiesta) entre ambas entidades es una primera condición para favorecer la integración social; empero, es importante considerar también que la cercanía espacial no implica necesariamente la existencia de un diálogo o entendimiento interpersonal, toda vez que en este nivel actúan más vivamente otros elementos de referencia sociocultural que pueden (re)producir divisiones.

Esser observa la integración social con base en la idea de inclusión (o exclusión) de los migrantes con respecto a su grupo étnico y a la sociedad receptora.<sup>36</sup>

Tradicionalmente se ha entendido por “grupo étnico” la existencia de un grupo en el cual sus miembros “comparten una misma idea sobre sus ancestros, una identidad cultural común y un vínculo con una determinada patria” (Giddens, 2010, p. 1138). Mas visto de esta manera, ¿no se corre el riesgo de generar categorías que relacionen acriticamente nacionalidad con pertenencia étnica de los actores? (Stender, 2018, p. 36). Para evitar esta confusión, a continuación revisamos el concepto de “etnicidad”.

Parafraseando a Scherr (1999, p. 51 y 57), la etnicidad se convierte en una categoría socialmente construida sobre el valor atribuido y/o aceptado por los actores, dentro de relaciones y contextos específicos. Este valor se constituye en referencia a aspectos sociales –como el idioma, los modos de vestir y comportarse–, así como eventos rituales, que tienden a mantenerse en el tiempo (Yuval y Davis, *op. cit.*), por lo que pueden ser aceptados como identitarios de un grupo específico o intuitos como representativos de éste y de sus miembros por una tercera persona. Es importante advertir que la etnicidad puede ser la afiliación de los

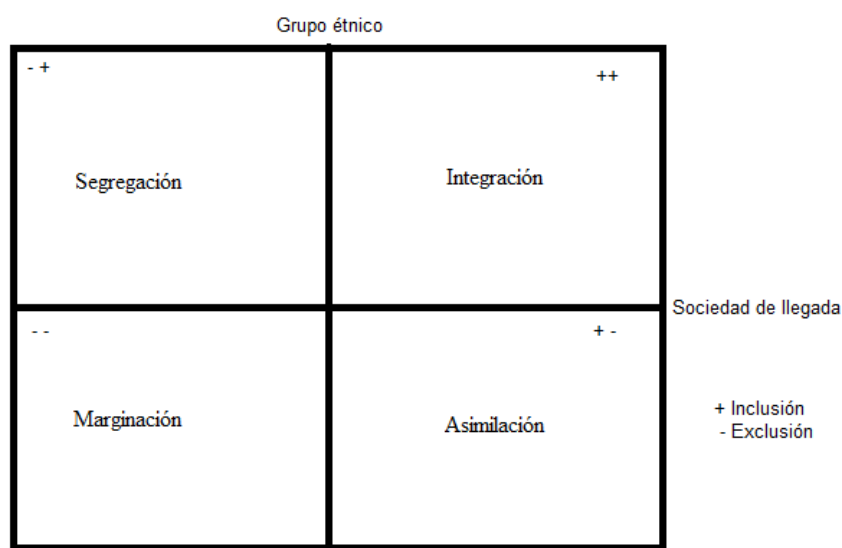
---

<sup>36</sup> Incluir o excluir refiere *grosso modo* a un estar “dentro” o “fuera” de criterios específicos de consideración social (Mascareño y Carvajal, 2015, p. 132). Así, en la relación grupo-individuo puede suceder que la presencia del migrante en un nuevo medio genere actitudes referidas a aspectos sociales –por ejemplo, género, religión y estatus socioeconómico– que favorezcan su aceptación en tal grupo, instando incluso a ciertas modificaciones de *apertura* para su mejor acogida, o que por otro lado se vuelvan adversas a éste, manteniendo la *clausura* o cierre del grupo hacia el migrante.

actores a un grupo específico por *elección, aceptación o asignación*. Esto último no deja de tener fuerza coercitiva en la formación de afinidades u oposiciones con los migrantes.

Bajo tal perspectiva, conviene retomar la propuesta teórica de Esser sobre la integración social. Dicha propuesta clasifica las interacciones que pueden desarrollar los migrantes con la sociedad a la que arriban y con *su* grupo étnico de la siguiente manera:

Esquema I. Relaciones sociales establecidas por los migrantes en un contexto de inmigración.



Nota: Esquema elaborado con base en la propuesta teórica de Esser sobre la integración social (2006b, p. 5).

- Marginalidad, por la cual no hay inclusión del actor ni a *su* grupo étnico ni a la sociedad receptora o de mayorías; se refiere a la exclusión social, que es como si los migrantes simplemente no estuvieran ahí;
- Segmentación o segregación étnica, surge cuando los actores permanecen dentro de su grupo étnico mientras que están excluidos de la sociedad receptora;
- Asimilación, constituye la interiorización (deseada u obligada) de las formas de vida de la sociedad receptora, mientras que la identidad étnica del migrante se pierde; y,
- Inclusión múltiple o integración, los migrantes son aceptados sin que haya pérdida o menosprecio de cultura alguna; se tiende a la igualdad y a la interculturalidad efectiva.

Respecto a esta clasificación, cabe hacer un par de observaciones. En principio, que no se debe interpretar como un continuo, como si se pudiera transitar de un estadio al otro. Ya habíamos mencionado que este tipo de integración depende en gran medida de elementos circunstanciales, por lo que incluso puede verse que, en distintos escenarios, se generan también tipos diferentes de interacciones entre los migrantes y la sociedad de llegada; así como en la identificación de los primeros con un grupo étnico en específico.

La segunda observación tiene que ver con la idea, inexacta, de que el éxito o el fracaso en estos procesos de integración social depende de los migrantes; lo cual ha dado paso, además, a una confusión (vigente tanto en el medio político como en el científico) respecto a lo que implica la integración y la asimilación.<sup>37</sup>

Si atendemos al concepto clásico de asimilación propuesto por la escuela de Chicago (en la década de 1920), notamos que éste supone un proceso temporal-lineal por el que los migrantes se vuelven más similares o parecidos a la sociedad de mayorías, en cuanto a sus normas, valores, comportamientos y características, mientras más tiempo convivan con ésta (Brown y Bean, 2006, p. 3). La propuesta puede ser ilustrativa, siempre que podamos identificar también que tal proceso no es natural, sino que surge en un contexto de fuerzas diametralmente opuestas, donde “la sociedad receptora, especialmente su estructura institucional y reacción hacia los *newcomers*, es mucho más decisiva para los efectos del proceso que los migrantes mismos” (Penninx, *op. cit.*, p. 5). Además, porque los mecanismos no siempre son evidentes ni tampoco están circunscritos al momento del encuentro cara a cara con los migrantes, sino que pueden estar *codificados*, incluso estructuralmente (Paul Mecheril, *et al.*, *op. cit.*, p. 48). El poder de la sociedad de llegada puede imponerse también de manera no planeada.<sup>38</sup>

Para fomentar una relación integrativa es importante que la sociedad receptora desarrolle actitudes de apertura o aceptación hacia los migrantes, y de sensibilidad a la diversidad para no caer en conductas asimilativas y/o discriminatorias. La integración social

---

<sup>37</sup> Para Bommes (2012, p. 113; citado en Penninx, 2019, p. 3), por ejemplo, la integración está vinculada al éxito o fracaso de los migrantes en satisfacer los estándares de participación de las instituciones de la sociedad receptora. No obstante, esto implica una idea de unilateralidad, que antes bien se corresponde con el concepto de *asimilación*.

<sup>38</sup> Nos remitimos *grosso modo* a la definición de Weber (1964, p. 43), quien entiende por *poder* la “probabilidad de imponer la propia voluntad, dentro de una relación social, aun contra toda resistencia y cualquiera que sea el fundamento de esa probabilidad”.

implica cambios en la vida de los migrantes, pero también un esfuerzo especial por parte de la sociedad de llegada, que propicie el reconocimiento de los primeros.

En un centro escolar donde las interacciones sociales se desarrollan, primordialmente, entre estudiantes y profesorado, hablaremos de integración social cuando los *newcomers* puedan estar efectivamente “dentro” de las actividades y juegos del grupo; es decir, que su participación sea favorecida y considerada por los interlocutores: los profesores, las autoridades y demás compañeros, sin que en modo alguno exista un menosprecio a *su* etnicidad, sino un intercambio de saberes, para propiciar un mayor aprendizaje. En otras palabras, vemos a la integración social como la formación de un “nosotros en la diversidad”, de idiomas y religiones, por ejemplo. Esto puede observarse en las interacciones que tienen lugar en espacios compartidos como el salón de clases, el patio escolar y el gimnasio.

En la presente tesis nos centramos en los procesos de integración social de niñas y niños migrantes de primera generación, específicamente, dentro de un centro escolar (integración estructural) y en su convivencia con otros estudiantes y profesores en los salones de clases (integración social).

## 2.2 Importancia de la institución escolar dentro de los procesos de integración.

Garantizar el acceso de las niñas y niños migrantes a los centros educativos no sólo es una cuestión de derechos, sino una medida necesaria para favorecer las interacciones con la sociedad de llegada. Esto es nodal toda vez que, en los centros escolares, los padres dejan de ser la figura principal que posibilita la socialización y la transmisión de la cultura, así como del idioma a los menores de edad, con lo que para muchos puede convertirse en un espacio para el intercambio y el aprendizaje de nuevas formas de vida (Walsh, 1983, p. 489; El Karouni, 2012, p. 164).

De acuerdo con Parsons (1954, p. 200), en el proceso de socialización o de establecimiento de nuevas relaciones sociales, los actores absorben –en mayor o menor grado– los estándares e ideales de un determinado grupo, mismos que se transforman en fuerzas motivacionales efectivas de su propia conducta. Desde luego, en los centros educativos pueden darse las condiciones para la conformación y el aprendizaje de nuevas normas y reglas de convivencia social, puesto que estos pueden disponer o desarrollar los

recursos de personal y de enseñanza para ello. A continuación se presenta una propuesta de trabajo para la institución escolar acorde con la idea de interculturalidad.

- *La apertura intercultural como una vía hacia la integración estructural.*

Los apelativos “desarrollo escolar intercultural”, “sensible a la migración” o simplemente de “apertura intercultural” designan un proceso conducido, de manera planeada, hacia el aprendizaje y el cambio (auto-) reflexivo de los actores y las formas de organización de un centro escolar para eliminar cualquier tipo de diferenciación o discriminación normalizada contra los migrantes, y propiciar el reconocimiento mutuo (Schröer, *op. cit.*, p. 2).

De acuerdo con Terhart, *et al.* (2017, p. 240), dentro de la institución escolar se debe trazar un plan o currículo sensible y respetuoso de la diversidad, mediante conceptos y medidas concretas que fomenten la tolerancia cultural, religiosa y de idiomas.<sup>39</sup> En esto, la dirección escolar tiene la tarea de dar impulso y establecer compromisos entre los actores principales para dar forma y seguimiento al plan de apertura.

Hans-Günter (2013, p. 180; citado en Terhart, H. *et al.*, *ibidem*, p. 238) propone el modelo de las “tres rutas” para orientar y/o evaluar dicho plan. Las rutas son de desarrollo: organizacional, de personal y de las clases.

El *desarrollo organizacional* se refiere a la disponibilidad de personal y de espacios, así como a la oferta de cursos y talleres bajo la idea de inclusión de los migrantes, tanto estudiantes como empleados (*idem*). Esta idea implica también que las medidas de enseñanza del idioma de la sociedad receptora se complementen con acciones de reconocimiento y mantenimiento de los propios idiomas de los *newcomers*, por ejemplo, con cursos de idiomas o el establecimiento de cooperaciones con organizaciones externas afines con ello;<sup>40</sup> en otras

---

<sup>39</sup> Como Sacristán (2010, p. 1, 5 y 12) indica, “la escuela ‘sin contenidos’ culturales es una ficción, una propuesta vacía, irreal y descomprometida. El *currículum* es la expresión y concreción del plan cultural [bajo claves psico-pedagógicas] que la institución escolar hace realidad dentro de unas determinadas condiciones que matizan ese proyecto. (...) El *currículum* se nos presenta como una invención reguladora del contenido y de las prácticas implicadas en los procesos de enseñanza–aprendizaje; es decir, que se comporta como un instrumento que tiene capacidad para estructurar la escolarización, la vida en los centros educativos y las prácticas pedagógicas, pues dispone, transmite e impone reglas, normas y un orden que son determinantes. Todo el *conocimiento escolar* tiene que considerar las concepciones previas del alumno, las representaciones culturales, los significados populares propios del estudiante como miembro de una cultura externa real a la escuela”.

<sup>40</sup> Como Terhart *et al.* (*ibidem*, p. 241) apuntan, el trabajo con los padres de familia puede requerir también la mediación de traductores, por lo cual es importante ampliar los vínculos de los centros escolares con instituciones universitarias o asociaciones de migrantes, por ejemplo.

palabras, el monolingüismo (tanto de los grupos locales como migrantes) es incompatible con la apertura intercultural.

El *desarrollo del personal* comprende la formación, dirección y apoyo en las actividades de los trabajadores, especialmente de quienes tienen relación directa con el estudiantado. Se trata de la introducción a talleres y cursos de actualización, orientados al reconocimiento de otras formas de vida; la planeación de un equipo *ad hoc* a los requerimientos de las niñas y niños migrantes (profesores, educadores, terapeutas, psicólogos, etc.); y la existencia de un espacio para el intercambio de experiencias entre el personal (*ibidem*, p. 241-3). La finalidad de estas acciones es poder deconstruir actitudes (prejuiciadas) normalizadas y generar sensibilidad a la diversidad.

El *desarrollo de las clases* se refiere a aspectos del contenido didáctico; de orden metodológico o de recursos; y, sociales, de apoyo a las niñas y niños migrantes bajo una perspectiva de respeto a la diversidad cultural. Las acciones pueden ser planeadas como proyectos con el uso de calendarios o de un portafolio de actividades (Paradies y Linser (2001; citado en Terhart, H., *et al.*, *ibidem*, p. 244).

A continuación se plantea un ejemplo para las clases de enseñanza del idioma de la sociedad receptora:

- 1) Preparación didáctica de materiales con distintos niveles de dificultad; de contenidos focalizados y/o de apoyos adicionales;
- 2) Métodos abiertos y clases programadas en fases, tanto de trabajo cooperativo como individual;
- 3) Planeación de grupos de trabajo con una mezcla o separación dirigida de los estudiantes según los niveles de dominio de los contenidos didácticos o del idioma (Terhart *et al.*, *idem*).

Desde la perspectiva de la apertura intercultural, acciones parecidas deberían tener lugar durante todo el proceso de escolarización de los estudiantes migrantes, sin dejar de lado las medidas para visibilizar la diversidad cultural y de idiomas presentes en el salón de clases. Dichas medidas van desde el nivel micro, por ejemplo, al aprenderse la pronunciación correcta de los nombres de los estudiantes migrantes y los saludos en sus idiomas, hasta el programático, con la introducción de temas en las clases sobre la cultura y aspectos claves de sus países de origen. Esto coadyuvaría a generar en ellos sentimientos de aceptación y

reconocimiento, que pueden traducirse en una autoestima mayor y en el deseo de desarrollo y participación, independientemente de su origen y condición socioeconómica. En otras palabras, aumentan su motivación de aprendizaje e integración (Steinbock *et al.*, 2019; Demir-Walter, 2017; citado en LISUM, 2017).

La apertura intercultural pretende favorecer las situaciones de aceptación en distintos niveles de la vida escolar. No obstante, pensamos que la línea entre la “apertura” o aceptación y la “clausura” o rechazo es muy sutil, por lo que es necesario evaluar constantemente las acciones orientadas a la atención de los *newcomers*; pues puede ocurrir que estas acciones y mecanismos institucionales, como si formaran parte de un currículo oculto, generen algo distinto de la tolerancia a la diversidad, y por tanto de la integración. Las estructuras de poder que se normalizan pueden devenir en lo que se planteó como asimilación, identificable en la manera que en los tres rubros antes señalados se obvia o se llega a negar la existencia de la diversidad cultural, en nombre de un único idioma, sistema de valores culturales y hasta religiosos.

Los aspectos hasta ahora mencionados, aunque más vinculados al nivel estructural de la integración, necesariamente impactan en las relaciones sociales o en la integración social de los *newcomers*, cuestiones ambas del mismo fenómeno. La apertura intercultural debe convertirse en una actitud de sensibilidad a la diversidad para evitar actos de discriminación contra dichos estudiantes y contribuir en sus procesos de integración.

- *Formación de diferenciaciones étnicas en la institución escolar.*

Tras haber definido la integración social como la formación de un “nosotros en la diversidad”, lo cual implica el mutuo reconocimiento y entendimiento entre migrantes y la sociedad de llegada, o de los *newcomers* con sus compañeros y profesores, a continuación hacemos una revisión de la manera cómo las interacciones sociales pueden darse en un contexto de diversidad sociocultural real (y por tanto influir en dicho proceso de integración).

Para Mecheril *et al.* (*op. cit.*, p. 17), en la vida cotidiana, la membresía o afiliación a un grupo se gana a través de formas de participación y de acción que son admitidas como válidas o legítimas en contextos definidos y que, por tanto, proveen de “efectividad” al actor. Esto es base para la formación de identidades, pero también de diferenciaciones. Importante es notar que los criterios de identificación o diferenciación son construidos socialmente,

tienen efectos disciplinantes, y que muchas veces son irracionales y contradictorios (Elwert, 1989; citado en Gogolin, 2008, p. 14).<sup>41</sup>

Uno de estos criterios puede ser, como ya lo hemos planteado, la etnicidad. Al respecto, Mecheril *et al.* (*idem.*) advierten que la etnicidad está mediada por categorías de nacionalidad, género, clase social y religión, que, dependiendo del contexto, muchas veces pueden aparecer entremezcladas y ser difíciles de distinguir, lo cual tratan de evidenciar con la expresión “códigos nacional-etno-culturales”, que Nadja Thoma (2018, p. 14; citada en Füllekruss y Dirim, 2019, p. 7) complementa con la categoría ‘lingüísticos’. Por “códigos” entendemos aquellas señas, símbolos y sistemas de significado que son relevantes para los miembros de un determinado grupo social y, por tanto, facilitan la comunicación (o identificación) entre ellos, a la vez que la obstaculizan (o diferencian) con “otros” (Hyatt y Simons, 1999, p. 23).<sup>42</sup>

Con relación a los centros escolares, Paul Mecheril *et al.* (*op. cit.*, p. 20 y 23) y Machold (2015, p. 37) sostienen que los códigos nacional-etno-cultural-lingüísticos ahí presentes se apoyan en discursos y órdenes tradicionales externos, que no se dirigen en contra o a favor de un actor en específico, sino que reflejan la interiorización de estos criterios por parte de los profesores y los estudiantes, por ejemplo, lo cual influye en la formación de grupos sociales afines, así como en el rechazo o extrañamiento respecto a *otros*. Lo anterior quiere decir que los centros escolares no son espacios neutrales, aunque tampoco inmutables. Por ello la importancia, como ya se indicó, de abogar por acciones que fomenten el reconocimiento mutuo entre estudiantes y profesores desde una apertura intercultural o desde la tolerancia a la diversidad, entre otras variables, religiosa y de idiomas. De este modo es posible que surja esta nueva unidad del “nosotros”, y no se (re)produzca una fragmentación por grupos étnicos o cualquier otro tipo de segregación social.

---

<sup>41</sup> “Por *disciplina* debe entenderse la probabilidad de encontrar obediencia para un mandato por parte de un conjunto de personas que, en virtud de actitudes arraigadas, sea pronta, simple y automática” (Weber, *op. cit.*, p. 43).

<sup>42</sup> “Los códigos son ‘un sistema secreto de palabras, símbolos o comportamientos’ que se utilizan para transmitir mensajes que están vinculados al contexto. Los códigos se expresan generalmente a un nivel observable, por medios verbales y no verbales, pero son el resultado de los efectos de los otros niveles de la cultura y de la interacción con ellos. Esto significa que lo que se observa a menudo no tiene sentido para el exterior. Los códigos sólo son conocidos por sus autores e inventores, el grupo de personas de dentro (...) Los códigos pueden utilizarse tanto consciente como inconscientemente y son invariablemente difíciles de comprender”. (Hyatt y Simons, *ibidem.*, p. 28)



- *Las representaciones sociales como una manera de estudiar las diferenciaciones.*

Los códigos nacional-etno-cultural-lingüísticos comprenden fronteras simbólicas que identifican o diferencian a los miembros de un grupo social/étnico dado. No obstante, como Mecheril *et al.* (*ibidem*, p. 36) señalan, dichos códigos pueden ser entendidos como procesos discursivos que se expresan y reivindican no sólo en palabras, sino también en acciones con poder hegemónico, capaces de construir categorías sociales alternas y, con ello, *otredades*.

Las representaciones sociales guardan un estrecho vínculo con la existencia de estos códigos, dado que éstas son igualmente elaboraciones sociales que parten de los valores y los intereses de un grupo social en específico (Valencia, 2007, p. 69). A saber, las representaciones sociales:

“(…) constituyen sistemas cognitivos en los que es posible reconocer la presencia de estereotipos, opiniones, creencias, valores y normas que suelen tener una orientación actitudinal positiva o negativa. Se constituyen, a su vez, como sistemas de códigos, valores, lógicas clasificatorias, principios interpretativos y orientadores de las prácticas, que definen la llamada conciencia colectiva, la cual se rige con fuerza normativa en tanto instituye los límites y las posibilidades de la forma en que las mujeres y los hombres actúan en el mundo.” (Araya, 2002, p. 11)

Las representaciones sociales se establecen sobre tres elementos: un objeto de representación, un sujeto social que construye la representación y un contexto particular en el que surge la representación (Valencia, *idem*). Jodelet (1989; citada en Cuevas, 2016, p. 115) indica que el objeto puede ser humano, social, ideal o físico. Pero, aunque éste tenga una existencia palpable, sólo puede convertirse en objeto de representación en el momento que ejerza cierta influencia sobre la realidad de un sujeto o grupo, lo cual guarda una relación intrínseca con un espacio y un tiempo definidos. En otras palabras, el objeto de representación social no existe por sí mismo, sino para los miembros de un grupo y en las interacciones al interior de ese mismo grupo.

Las representaciones sociales son una construcción sociocultural, cuyos contenidos están influidos por fenómenos o situaciones que pueden ser relevantes para una sociedad entera o partes de ella en un momento particular (Vergara, 2008). En ese sentido, pensamos que los movimientos migratorios pueden constituir en los países receptores una coyuntura que anime la (re)producción de representaciones sociales; por ejemplo, dentro de la sociedad de llegada.

Las representaciones ayudan al sujeto a entender un objeto de acuerdo con su universo cognitivo y a determinar su acción con respecto a éste (Wagner y Hayes, 2011, p. 133). Abric (2001, p. 3) identifica cuatro funciones básicas de las representaciones sociales: 1) de saber, porque permiten a los actores entender y explicar la realidad, en coherencia con su funcionamiento cognitivo y valores a los que se adhiere; 2) identitaria, dado que permite situar a los individuos y a los grupos en el campo social, según un sistema de normas y valores compartidos; 3) de orientación, como guía para la acción, que incluso puede ser anticipadora, pero sobre todo define lo lícito, tolerable o aceptable en un contexto social dado; y 4) de justificación, especialmente en relaciones grupales competitivas (aunque éstas sean supuestas), para mantener la distancia social entre los grupos respectivos.

Una manera en la que se manifiestan las representaciones sociales es a través de su contenido, que concierne a la “actitud” y la “información” presentes en los discursos de los actores. La *actitud*, de acuerdo con Araya (*op. cit.*, p. 39) y Mora (2002, p. 10), es una estructura particular de la orientación en la conducta de los sujetos, que puede ser positiva o negativa, favorable o desfavorable respecto al objeto representado y que puede surgir incluso en ausencia de información, como un impulso. La *información* se refiere a la organización de los conocimientos que tiene un sujeto o grupo sobre el objeto representado; es decir, que le ayudan a explicarlo y que orientan su actuación respecto a éste. De la información es posible distinguir la cantidad de datos que se posee y su calidad, en especial, su carácter más o menos estereotipado o prejuiciado; las pertenencias grupales y las ubicaciones sociales mediatizan la cantidad y la precisión de la información disponible.

Visto desde el ámbito educativo, pensamos que las relaciones que surgen entre profesores y *newcomers*, se hallan indudablemente mediadas por representaciones sociales que tienen la fuerza para orientar su propia acción; la cual puede (re)producir diferenciaciones referidas a un marco más amplio de códigos nacional-etno-culturales, con efectos reales sobre los procesos de integración de dichos estudiantes.

### 2.3 Adquisición del idioma de la sociedad receptora.

- *Importancia de adquirir el segundo idioma o idioma de la sociedad receptora (L2).*

De acuerdo con Esser (2006, p. 8), adquirir el L2 en un contexto migratorio cumple con tres funciones básicas: 1) como *recurso* o capital de una persona que a su vez permite la obtención de otros recursos; 2) como *símbolo*, con el cual pueden nombrarse no sólo objetos, sino también definirse situaciones, expresar estados emocionales y tomas de posición, aunque en concatenación con las formas de hablar de una persona o un grupo pueden generarse también estereotipos y actitudes de discriminación, entre otras cuestiones, por la diferencia en los acentos (recordemos su combinación con los “códigos nacional-etno-culturales”);<sup>43</sup> y, 3) como *medio* de comunicación, que permite el entendimiento entre el emisor y el receptor.

Cuando los migrantes se encuentran en un país o región cuyo idioma les es desconocido, la integración puede empezar a manifestarse en la posibilidad de adquirirlo sin perder o desvalorizar al propio, porque éste forma parte de la riqueza cultural que las personas migrantes llevan consigo. En el caso de los menores de edad, no es inusual que sus padres o madres provengan de regiones con idiomas diferentes, por lo que crecen siendo bilingües o incluso políglotas.

Desde un nivel macro, es imprescindible la actuación de los gobiernos o instituciones centrales de la sociedad receptora para facilitar este proceso de integración. Parafraseando a Arbe y Echeberria (1982, p. 69), podemos ubicar políticas orientadas hacia el *bilingüismo sustitutivo*; es decir, que tienden al remplazo de un idioma por otro en el corto plazo, a través de prácticas que hacen legítimo el uso de un idioma (el oficial) en la esfera pública, mientras que otros idiomas son relegados a la esfera privada, lo cual muchas veces conduce a su olvido; y políticas orientadas a la *interculturalidad*, que posibilitan la participación de los actores en la esfera pública en su(s) propio(s) idioma(s).

En un nivel meso y, sobre todo, micro, el establecimiento de nuevas y variadas relaciones entre los migrantes y la sociedad receptora se vuelve esencial para fomentar una mejor convivencia en la diversidad; lo cual puede traducirse a su vez en una fuente de

---

<sup>43</sup> De acuerdo con la Real Academia Española (RAE, s. f., definición 5), *acento* se refiere al “conjunto de las particularidades fonéticas, rítmicas y melódicas que caracterizan el habla de un país, región, ciudad, etc.”

motivación para que las niñas y niños migrantes adquirieran el idioma del país receptor, como más adelante se expone.

- *Consideraciones teóricas sobre la adquisición de L1 y L2.*

En la literatura especializada encontramos que, en la década de los ochenta del siglo pasado, se planteó por primera vez la necesidad de distinguir conceptualmente entre “adquisición” y “aprendizaje” de un idioma distinto al materno (al que se denomina L1). En ese marco, Krashen (citado en Gitsaki, 2018, p. 3) señaló que la ‘adquisición’ se realiza de manera subconsciente, es decir, que el actor desarrolla las habilidades lingüísticas básicamente en ambientes informales; en tanto el ‘aprendizaje’ requiere de la mediación de un proceso consciente y regulado, como puede darse en los cursos de idiomas.

Ésta es una precisión conceptual que ha resultado atractiva para muchos lingüistas, no obstante que, metodológicamente, carece de elementos para poder separar lo “consciente” de lo “inconsciente” (Van Deusen-Scholl y Hornberger, 2008, p. 45). Es precisamente debido a esta debilidad práctica que para efectos de esta investigación se ha optado por considerar a los términos “adquisición” y “aprendizaje” como equivalentes.

Pero ¿cómo se adquiere el segundo idioma (L2)? Para tratar de dar respuesta a esta cuestión proponemos identificar, en primer lugar, cómo se adquiere el L1. Van Deusen-Scholl y Hornberger (*idem*) recomiendan revisar las teorías que han tenido mayor relevancia entre los lingüistas, o al menos sobre un número considerable de ellos.

La corriente biologicista, cuyas bases teóricas se remontan a los planteamientos de Chomsky de la década de los sesenta del siglo pasado, constituye un primer referente sobre el estudio de la adquisición del L1. El postulado principal de esta corriente es que el ser humano está genéticamente programado para desarrollar las habilidades del habla (Buth y Hacker, 2017, p. 19).

Una segunda corriente de pensamiento es la cognitivista, atribuida principalmente a Piaget (1968; citado en Arbe y Echeberria, *op. cit.*, p. 66). Para dicho autor el desarrollo lingüístico está subordinado al desarrollo cognitivo y psicológico de las personas.

Una tercera corriente teórica es la interaccionista, que enfatiza el alcance de las relaciones sociales sobre el individuo y la adquisición del lenguaje. El supuesto fundamental es que el L1 se trasmite y se adquiere por la necesidad de comunicación entre las niñas y

niños y las demás personas (Bruner, 1987; citado en Günther, 2011, p. 39). Esto significa que la adquisición del idioma es un proceso eminentemente social; lo cual revela la importancia que tiene para el infante el estar-en-sociedad para llevar a cabo un proceso lingüístico considerado por muchos autores como netamente biológico.

A continuación nos enfocaremos en las teorías de la adquisición del L2; aunque muchas veces pueda tratarse de un tercero o de cualquier otro orden en el número de idiomas sucesivos que habla una persona, como ya se mencionó anteriormente. La revisión teórica se hace de nuevo bajo el criterio de la relevancia que han tenido algunas corrientes de pensamiento entre los lingüistas.

Una de las corrientes teóricas se identifica con la denominada “hipótesis de contraste”, desarrollada en la década de 1940 por Fries y Lado (Buth y Hacker, *op. cit.*, p. 18). Dichos autores sostienen que las estructuras básicas del primer idioma son transferidas para adquirir el segundo, el resultado es que puede haber una transferencia positiva (cuando los idiomas son similares) o negativa (en el caso contrario). La transferencia puede darse también en las otras habilidades lingüísticas; por ejemplo, en la escritura el que ambos idiomas utilicen el alfabeto latino sienta un precedente importante para facilitar la adquisición de las habilidades de redacción de una persona en el L2.

Otra corriente parte de la “hipótesis identitaria”, llamada de esta manera porque supone que el proceso de adquisición del L2 es único e independiente del L1. La base de este pensamiento es biologicista, pues señala que al adquirir el L2 se activa nuevamente un mecanismo que es innato al ser humano (Günther, *op. cit.*, p. 41).

La “hipótesis de interlengua” propuesta por Selinker (1972, citado en Buth y Hacker, *idem.*) ha dado paso a una tercera corriente, la cual considera que entre el primer y el segundo idioma surge un nuevo sistema lingüístico que entremezcla características de ambos. Éste es un proceso individual, dinámico y cambiante, en el que las experiencias de los actores con el segundo idioma (L2) y los hablantes nativos son clave para determinar el desarrollo de sus habilidades lingüísticas. Un fenómeno que puede tener lugar durante este proceso es el de la foslización o estancamiento (con consecuencias adversas también para el mantenimiento del L1) debido, por ejemplo, a la pérdida o ausencia de motivación para hablar el L2.

La “hipótesis de educabilidad”, atribuida a Manfred Pienemann (1984, citado en Günther, *idem.*), inaugura otra corriente teórica que equipara al idioma con un tipo de

conocimiento, y como tal, posible de transmitir/adquirir de manera sistemática. Esta corriente se pregunta por las estrategias para enseñar el L2 de manera efectiva, por ejemplo, mediante el desarrollo de un plan pedagógico especial y el cuidado de un entorno que pueda favorecer el aprendizaje.

Aunque las corrientes mencionadas se orientan hacia la adquisición del L2 entre adultos, para efectos de esta investigación tomaremos las dos últimas para estudiar a niñas y niños migrantes en edad escolar (entre los 9 y 12 años, aproximadamente). La elección de ambas teorías se justifica, por un lado, porque la idea de la adquisición del L2 como proceso individual dinámico -como lo propone la hipótesis de interlingua- nos permite pensar en la existencia de distintos niveles de dominio según las experiencias de cada niño o niña con su entorno social; y porque, como ya lo señalamos, esta investigación toma como punto de partida el análisis de un programa escolar para la enseñanza del L2, lo cual permite un acercamiento a los postulados de la hipótesis de educabilidad.

- *Los niños y las niñas migrantes y la adquisición del L2.*

En un contexto de migración existe una serie de factores y condiciones psicosociales que influyen en la disposición de una persona migrante para adquirir el L2. Respecto a las niñas y niños migrantes de primera generación, por ejemplo, la existencia de algún trauma relacionado con los motivos o las condiciones bajo las cuales migraron puede inhibir sensiblemente su proceso de aprendizaje del nuevo idioma (Buth y Hacker, *op. cit.*, p. 13).<sup>44</sup> De no presentarse limitantes de esta índole y pensando en el momento de llegada y asentamiento de los menores de edad en un nuevo lugar, su integración a la sociedad receptora puede considerarse incluso más determinante (que las condiciones previas a su inmigración) para favorecer esta adquisición del L2 (Arbe y Echeberria, *op. cit.*, p. 66).

Barriga (2002, p. 31) afirma que la solidez del andamiaje que las niñas y niños migrantes construyan para adquirir el L2 depende de la calidad de sus interacciones con la sociedad de llegada. Para Skrobot (2014, p. 293) el peso que tiene el establecimiento de nuevas relaciones entre migrantes y sociedad receptora en dicho proceso lingüístico tiene que ver con factores actitudinales y motivacionales. En especial, se considera que el tipo de

---

<sup>44</sup> Por trauma se entiende “la existencia de secuelas producidas por un evento emocional y altamente angustiante que hiere nuestra seguridad y sensación de bienestar (...) (Cosacov, 2007, p. 329)”.

motivación que tienen los migrantes influye de manera decisiva en la adquisición de sus habilidades lingüísticas. Existen dos tipos de motivación: *instrumental*, que sigue propósitos utilitarios (por ejemplo, abrir las posibilidades de desarrollo académico); y de *integración*, orientada por el deseo del migrante de identificarse con una comunidad lingüística o conocer diferentes aspectos de ella. Esta última, de acuerdo con la autora, es la motivación más efectiva en los procesos de adquisición de un segundo –o más– idioma entre adultos, por lo que quizás esto puede ser tanto más válido entre las niñas y niños, dadas las características propias de dicha etapa de la vida.

También se puede asumir que para los menores de edad la adquisición del L2 va más allá del aprendizaje de sistemas gramaticales abstractos. En términos de su interacción con otros hablantes del idioma, se trata de su deseo de ampliar sus posibilidades de acción y del espacio que ganan para desenvolverse y actuar de manera “efectiva” en un nuevo ambiente (Ehlich, 2012). En otras palabras, las niñas y niños adquieren el L2 a partir de probar la efectividad de sus habilidades lingüísticas en distintos contextos; efectividad que se relaciona con el acto no sólo de ser escuchados y entendidos en su mensaje, sino también de que haya una reacción por la contraparte. En este sentido conviene retomar la idea de la existencia de los códigos nacional-etno-culturales, que lo mismo pueden favorecer la actuación de *unas* personas y limitar la de *otras*.

Skrobot (*ibidem*, p. 296) señala que “a partir de cierto momento, el individuo ya ha decidido cuál es su lengua principal y en qué medida está dispuesto a usar una segunda lengua”. En un contexto de alta diversidad cultural esta decisión puede ser tomada antes de la adolescencia. Por esto los centros escolares de la sociedad de llegada deben posibilitar que las niñas y niños migrantes puedan elegir cuál será su lengua principal. La apertura intercultural (considerada como un mecanismo para lograr la integración estructural y social) generaría un espacio de respeto y reconocimiento a la diversidad cultural de los *newcomers*, que podría sentar las bases para motivar su adquisición del L2, y la preservación del L1.

#### 2.4 Formación de diferenciaciones y adquisición del L2 en la institución escolar.

Barriga (*op. cit.*, p. 18) sostiene que la institución escolar y las condiciones de enseñanza pueden potenciar o inhibir la adquisición del L2 de manera inexcusable. No obstante, la tarea

de generar un espacio propicio para la adquisición del L2 es complicada, más si se piensa en un contexto de alta coexistencia de culturas e idiomas. El peligro está en la implementación de medidas educativas que propicien la competencia entre estos últimos, dado que los grupos minoritarios, al percibir el estatus menor de su idioma, no sólo verán mermada su motivación para adquirir el L2 sino también para mantener el L1 (Arbe y Echeberria, *op. cit.*, p. 65).<sup>45</sup>

Inci Dirim (2015), por su parte, reconsidera el valor *simbólico* del idioma en el marco de la adquisición del L2. Al respecto, advierte que, por la falta de los referentes culturales y contextuales de la sociedad o grupo receptor, tanto como por aspectos relativos al acento y el dominio de idiomas de bajo prestigio, los migrantes pueden experimentar una forma particular de discriminación. De acuerdo con esta autora, el idioma:

“(…) por sí sólo *no es determinante* (énfasis agregado) para posicionar socialmente a los actores, empero, toda vez que la forma de participación pende considerablemente de si un idioma tal (…) es dominado, y la distribución de recursos también esté ligada a éste, el idioma adquiere una importancia esencial como criterio de diferenciación (…)” (Dirim, 2016, p. 312)

En ese sentido, como Mecheril *et al* (*op. cit.*, p. 17) apuntan, adquirir un idioma no sólo tiene que ver con poder hablarlo, sino hacerlo de acuerdo con la forma dominante de tal o cual grupo social. Ello debido a que en la relación individuo-grupo existen ciertos marcajes codificados que reconocen quién puede estar dentro o fuera de este último; es decir, se hace una distinción social en cuanto a la legitimidad que tiene un individuo particular para hablar *su* idioma.

La adquisición del L2 está, en ese sentido, fuertemente ligada a la (re-)producción de identidades y diferenciaciones nacional-etno-cultural-lingüísticamente codificadas, porque:

“las habilidades lingüísticas que bastan para formar oraciones puede ser totalmente incompetentes para formar oraciones que serán escuchadas, y que en cada situación que sean pronunciadas sean reconocidas como receptáculos. Los hablantes que no tengan las habilidades lingüísticas que son requisito para un determinado medio social, *son en realidad excluidos o condenados al silencio* (énfasis agregado).” (Bourdieu, 1990, p. 32; citado en Dirim, 2016, p. 32)

---

<sup>45</sup> El término “competencia” se relaciona con la idea de contienda, donde el problema radica en las diferencias de poder entre las lenguas, es decir, en la relación asimétrica entre éstas, en el estatus de prestigio lingüístico que poseen algunas y del que carecen otras (Cerón, 2019, p. 2632).



Estas relaciones codificadas pueden traducirse en la distancia social y/o psicológica que puede surgir entre migrantes y sociedad o grupo receptor (Gitsaki, *op. cit.*, p. 7). La distancia social parte de la idea del migrante como miembro de un grupo que está en contacto con otro cuyos miembros hablan un idioma diferente, y viceversa. La distancia psicológica se vincula con reacciones afectivas; por ejemplo, el shock cultural e idiomático entre los migrantes y la sociedad receptora puede generar estrés y ansiedad, sobre todo para los primeros.

Derivadas de la distancia social existen ciertas condiciones que pueden influir de manera negativa en el proceso de adquisición del L2; entre otras: el tipo de percepciones resultantes de la comparación entre grupos étnicos y lingüísticos, los estereotipos, las hostilidades, las relaciones de poder surgidas entre grupos mayoritarios-minoritarios, así como los patrones de asimilación social (Coller, 2005, p. 5).<sup>46</sup> Dicho de otro modo, estas condiciones pueden influir porque ineludiblemente limitan la ‘efectividad’ en la comunicación de los individuos, particularmente, migrantes. El problema es que bajo estas condiciones, como ya lo hemos planteado, difícilmente puede haber una motivación para adquirir el L2 y mantener el L1; el riesgo es que la persona migrante opte por negarse a adquirir el L2 y se cierre a hablar únicamente el L1.

Respecto a las prácticas que surgen al interior de los centros escolares, Füllekruss y Dirim (*op. cit.*, p. 4) advierten sobre dos aspectos: discriminación e idioma y didáctica. De lo que se trata es que dichas instituciones desarrollen las acciones necesarias para facilitar la enseñanza del L2 en un ambiente sensible a la diversidad cultural y de idiomas, a la vez que evalúan la pedagogía al interior de los salones de clase para identificar si ésta es consecuente, por ejemplo, con la perspectiva intercultural de reconocimiento a la diversidad o, quizás de manera sutil, si tiende a reforzar las diferenciaciones y competencias étnicas entre estudiantes y maestros. Sin lugar a duda, todo ello puede influir en los procesos de integración y adquisición del L2, sobre todo entre las niñas y niños migrantes de primera generación.

---

<sup>46</sup> Los estereotipos son categorías de atributos específicos a un grupo o sexo que se caracterizan por su rigidez (Mora, *op. cit.*, p. 18).

## 2.5 Preguntas de investigación.

Sobre la base de las consideraciones teórico-conceptual antes expuestas las preguntas de investigación son las siguientes:

1. ¿Constituye el modelo integrativo una vía efectiva hacia la integración estructural de los estudiantes migrantes recién llegados? Para responderla, se analiza el caso de una escuela primaria que aplica este modelo y su afinidad con el enfoque de apertura intercultural (Hans-Günter, 2013; en Terhart, H., *et al.*, *op. cit.*), considerado como un enfoque para el trabajo sensible a la diversidad cultural, religiosa y lingüística.
2. En las interacciones que surgen durante una jornada escolar entre dichos estudiantes y sus compañeros y maestros, ¿se advierten avances hacia la integración social?
  - a. Una pregunta específica es si en la dinámica de trabajo de los Grupos de Bienvenida y de los grupos regulares, se conforma un espacio de acción libre y de fomento a un “nosotros en la diversidad”.
  - b. En el discurso y en las actitudes del cuerpo docente hacia los estudiantes recién llegados, ¿pueden identificarse representaciones sociales que (re)produzcan diferenciaciones nacional-etno-cultural-lingüísticamente codificadas? Siendo el caso ¿qué efectos se observan en el proceso de integración social de dichos estudiantes?
3. ¿Pueden asociarse los niveles de adquisición del idioma alemán de los *newcomers* con sus distintos niveles de avance en los procesos de integración estructural y social?

## 2.6 Objetivos de la investigación.

Con la presente investigación analizaremos las implicaciones que el entorno escolar y la dinámica de interacción en los salones de clases tienen sobre los procesos de integración y adquisición del L2 entre niñas y niños migrantes de primera generación. Los objetivos específicos son:

1. Analizar la operación del programa “Grupos de bienvenida” en una escuela primaria con el fin de identificar qué tan efectivo es para fomentar la integración estructural de los *newcomers*.

2. Observar y analizar las interacciones entre los estudiantes recién llegados con sus profesores y compañeros para ubicar las relaciones que se establecen entre ellos y si éstas generan integración social. Al respecto, buscamos identificar también las posibles representaciones sociales que los profesores tienen sobre dichos estudiantes.

3. Luego de analizar el entorno escolar, así como las interacciones sociales en que se insertan los *newcomers*, se pretende identificar la influencia que estos factores pueden tener sobre los procesos de adquisición del idioma alemán de dichos estudiantes.

### 3. LA ESCUELA BRUNNEN EN BERLÍN, ALEMANIA

#### 3.1. Contextualización de la escuela en relación con el vecindario y la composición del alumnado.

La escuela Brunnen se ubica en el distrito de Wedding, que en 2001 pasó a formar parte de la región Centro de Berlín. La construcción del edificio se remonta a los años 1912/13 con un diseño que aún se conserva: edificio de cuatro pisos con tres alas en forma de cerradura y dos patios (uno exterior y otro interior). De acuerdo con su página oficial (2017), en un inicio la escuela albergó a estudiantes jóvenes, hombres y mujeres por separado, quienes durante parte de la Primera Guerra Mundial siguieron asistiendo a clases. En el periodo entre las dos guerras es incierto lo que aconteció en el edificio. En la Segunda Guerra Mundial alojó por temporadas a regimientos de la policía, hasta que en septiembre de 1945 volvió a abrir sus puertas como escuela para jóvenes. Posteriormente, en 1951, se inauguró como escuela primaria y 3 años después recibió su nombre actual.

En cuanto al devenir histórico del distrito, en la etapa de industrialización de la ciudad, alrededor de la década de los sesenta, Wedding se convirtió en una zona habitacional de trabajadores a la que en la década siguiente comenzaron a llegar “trabajadores invitados” o temporales y otros inmigrantes, sobre todo de Turquía, por lo cual muchas familias alemanas abandonaron el área y se mudaron a otras de reciente construcción (LISUM, 2017).

Según datos de la página oficial de la ciudad en Internet (berlin.de, 2019), en 2018 Wedding estaba considerada entre las zonas más vulnerables: con una alta proporción de

personas con antecedentes migratorios (alrededor de 31.2%), bajo nivel de ingresos económicos y altas tasas de desempleo. Estas características fueron avaladas por el último reporte bienal del “Monitor del Desarrollo Estatal” del Senado para el Desarrollo y la Vivienda (SenSW por sus siglas en alemán, 2017), que mide la tasa de desempleo, el desempleo a largo plazo, la transferencia de ingresos de los desempleados, así como la pobreza infantil, de manera desagregada y global en la ciudad.

Respecto al indicador de pobreza infantil, la misma fuente registraba en el distrito de Wedding la concentración más alta de la ciudad (41.5% frente al 30.5% del promedio),<sup>47</sup> además, señalaba que la concentración de menores de edad con antecedentes migratorios llegaba a ser superior al promedio (éste último de 47.3%). Todo ello hacía de Wedding una zona “oficialmente prioritaria” para las políticas públicas.

La escuela Brunnen era afín a su entorno; en el primer semestre del ciclo escolar 2019-2020 había un total de 532 estudiantes (279 niños y 253 niñas) de 39 nacionalidades diferentes, en su mayoría alemana (284), búlgara (59), siria (37), turca (28) y rumana (15).<sup>48</sup> De acuerdo con las estadísticas de “hablantes no nativos del alemán”, que puede leerse como un indicador del origen extranjero del alumnado, de los 31 idiomas presentes en la escuela, la mayoría de los estudiantes era hablante del idioma turco (151 estudiantes), seguido del idioma árabe (129), el búlgaro (51), el curdo (18) y el rumano (16), a los que se sumaban minorías de hablantes de otros idiomas que en total constituían el 97% del total del alumnado;<sup>49</sup> es decir, los estudiantes sin origen migratorio o hablantes nativos del alemán eran una minoría. Aunado a ello, la escuela estaba catalogada oficialmente como

---

<sup>47</sup> La pobreza es un número relativo en Alemania. Los que corren el riesgo de caer en la pobreza son aquellos que tienen un ingreso menor del 60 por ciento del ingreso promedio en un territorio determinado, mientras que la pobreza extrema se cuenta a partir del 40 por ciento. Estas cifras se toman de las estadísticas de receptores de prestaciones sociales de acuerdo con el Código de Seguridad Social libro II. En el caso de los menores de 18 años, su clasificación responde a la dependencia que tienen con familias con dichos ingresos. (Endlich, 2017)

<sup>48</sup> En noviembre de 2019 se hizo una solicitud de información estadística a la escuela Brunnen; respecto a los datos del alumnado se han encontrado irregularidades sobre el número total registrado por lo que se utiliza el total por sexos, que es más cercano con la información publicada en su página de internet (550 estudiantes). No se recibió información sobre el personal de la escuela por no estar actualizada, aunque los directivos refirieron en la entrevista (27 de noviembre de 2019) que se contaba con un aproximado de 100 empleados entre educadores, profesores, personal de apoyo, trabajadores sociales y un psicólogo (Brunnen-Schule, 2019).

<sup>49</sup> El contraste entre el número de estudiantes de nacionalidad turca (28) y aquellos que hablan turco como idioma materno (151), es un dato que sugiere que muchos estudiantes son descendientes de migrantes y que, si bien han nacido en Alemania, en sus hogares crecen hablando el idioma de sus padres y no alemán.

“problemática”, porque más de la mitad de su estudiantado recibía apoyo económico del estado.<sup>50</sup>

- *Organización y oferta escolar de la escuela Brunnen.*

En el “programa de inclusión” de la escuela Brunnen (2016) se plantean tres áreas principales de acción, mediadas por el interés de que los estudiantes puedan desarrollar sus propias capacidades. En específico, se parte de la idea de que el trabajo con los estudiantes debe ser individual.<sup>51</sup> Las tres áreas son:

- a. Clases: pueden orientarse por el aprendizaje centrado en procesos, el entrenamiento para el aprendizaje autodidacta y el aprendizaje libre. Lo que se busca es que los estudiantes puedan diseñar y controlar de manera autónoma su propio aprendizaje y la adquisición de nuevas habilidades, “independientemente de sus modos de trabajo vinculados a sus formas particulares de vida y a experiencias de aprendizaje ya adquiridas” (*ibidem*, p. 9).
- b. Fomento y cuidado complementarios: a diferencia de otros centros educativos, en la escuela Brunnen cada grupo cuenta con un profesor titular y un educador, además de los profesores de asignatura, para que haya un intercambio cotidiano sobre distintos asuntos de las clases y se facilite la coordinación de actividades de apoyo al aprendizaje; por ejemplo, las actividades extracurriculares orientadas a ampliar las vivencias y experiencias de los estudiantes fuera de la escuela.<sup>52</sup>

En particular, se considera que los estudiantes con problemas de aprendizaje y *sin conocimientos del idioma alemán* (énfasis agregado) deben tener un acompañamiento especial en la realización de sus tareas, lo cual debe fundarse en una atmósfera de respeto entre los estudiantes, el personal y los padres de familia (*ibidem*, p.11).

---

<sup>50</sup> Entre las acciones estatales de compensación se encontraba el pago de un bono salarial a los profesores de escuelas clasificadas como “problemáticas” (SenBJF, 2018b), así como la opción para que los estudiantes y sus familias adquirieran el “berlinpass”, que es una tarjeta para facilitar el acceso a eventos sociales y culturales en la ciudad (berlin.de).

<sup>51</sup> La inspección escolar del año 2012, según lo cita este documento (*ibidem*, p.7), había reportado que en la escuela hacía falta mejorar el trabajo de estímulo personalizado a los estudiantes; tal es la justificación de las directrices de este nuevo plan.

<sup>52</sup> En Alemania se maneja la figura del educador para cuidar y atender los problemas sociales y emocionales de los estudiantes.

- c. Trabajo social: se cuenta con una red de consejeros conformada por pedagogos sociales, educadores en integración, profesores de educación especial y el personal que imparte las clases, dispuestos a prestar apoyo tanto de manera general como a grupos específicos (*ibidem*, p. 13).

Aunado a esto, para propiciar que los estudiantes puedan descubrir sus propias habilidades, la escuela les ofrece una amplia gama de actividades extracurriculares:

- excursiones para aprovechar las diversas ofertas educativas y de esparcimiento en Berlín (por ejemplo, visitas al teatro y al cine);
- cursos de fútbol para niños y niñas, diábolo, cocina, informática y teatro, así como de música y danza (*breakdance* y *performance*);
- ofertas para la relajación y el descanso, como la lectura en voz alta, círculos de masaje y yoga;
- ofertas para promover el bienestar físico y la salud, como el cuidado dental diario, desayunos grupales y “la hora del té” (*ibidem*, p. 12).

La misión de la escuela es “ser un lugar en que todos sean bienvenidos, independientemente de su nacionalidad, idioma, cultura y religión” (*ibidem*, p. 18). Al tiempo que sus principios rectores son: la democracia, la libertad, la dignidad humana y la igualdad de género (*ibidem*, p. 14).

Hasta aquí se puede apreciar que el programa de inclusión presenta afinidades con la apertura intercultural, aunque el concepto no sea mencionado; en especial, es de destacar que considera entre sus prioridades generar un ambiente de tolerancia a la diversidad.

Sobre esto último, se afirma que el multilingüismo de la mayoría de los estudiantes es asumido como una oportunidad de desarrollo, por lo que uno de los énfasis de la escuela está dirigido precisamente al fomento del idioma (*ibidem*, p. 18). Una medida concreta en ese sentido es que en cada grado escolar hay un grupo bilingüe turco-alemán, además de un curso optativo de clases de árabe.<sup>53</sup> Respecto al primer grupo se lee:

---

<sup>53</sup> De acuerdo con los directivos de la escuela (entrevista del 27 de noviembre de 2019), las clases bilingües turco-alemán se crearon alrededor de la década de los ochenta, para evitar que los estudiantes estuvieran aislados en los “Grupos para Extranjeros” y aprendieran con sus demás compañeros (alemanes). Esto fue, sin

“En las clases con educación bilingüe los niños turcos y los niños de otras nacionalidades aprenden juntos. Tienen experiencias interculturales y aprenden a trabajar con las diferencias. Experimentan el turco y el alemán como idiomas iguales”. (*ibidem*, p. 22)

Si tal es el enfoque en estos grupos bilingües, ¿qué enfoque se maneja en los grupos regulares? ¿se aplican mecanismos especiales para que los estudiantes también experimenten otros idiomas como iguales? O ¿de qué forma se fomenta en estos grupos el trabajo intercultural?

El documento citado sugiere que en las demás clases se debe seguir un enfoque centrado en la enseñanza del idioma alemán, para que los estudiantes hablantes no nativos puedan beneficiarse más de su experiencia escolar.<sup>54</sup> Pero ¿no se tiende entonces a un monolingüismo? Siendo así ¿cómo se puede verificar que los estudiantes son realmente *bienvenidos* (con sus propias características socioculturales)? Tales inquietudes serán abordadas al analizar las prácticas observadas en los salones de clase.

- *El modelo de escolarización de los Grupos de Bienvenida en la escuela Brunnen.*

Los “Grupos de Bienvenida” de este centro escolar se abrieron en el año 2016 y se considera que siguen un modelo de escolarización integrativo, porque desde que los estudiantes (sin o con escasos conocimientos del alemán) se inscriben en la escuela, se les abre cupo en un grupo regular, que constituye un lugar fijo para ellos; únicamente los estudiantes en edad de cursar el tercer grado en adelante (generalmente a partir de los 8 años) son incorporados a algún Grupo de Bienvenida, donde deberán tomar al menos 14 horas a la semana de clases intensivas de alemán, por un periodo aproximado de un año. Al ser ésta una escuela de tiempo completo (37 horas de clases semanales), se puede decir que no hay una marcada separación de los estudiantes migrantes con los demás estudiantes, como en el modelo semi-integrativo.<sup>55</sup>

---

embargo, un logro de varias asociaciones migrantes, pues, en 1983 se abrieron en más escuelas de Berlín este tipo de clases (Nehr, 2001).

<sup>54</sup> El 29 de septiembre tuvo lugar una capacitación obligatoria para todo el personal de la escuela Brunnen, el tema fue “fomento al idioma”. En la sesión se habló de técnicas para facilitar la enseñanza del idioma alemán en sí misma, es decir, sin tomar en consideración el multilingüismo del alumnado.

<sup>55</sup> Desde 2005 la escuela Brunnen se convirtió en una de tiempo completo, es decir, con un horario de clases de 8 am a 4 pm, a excepción de los viernes que las actividades concluyen a la 1 pm. La escuela cuenta además con un servicio de guardería de 6 a 8 am y de 4 a 6 pm.

Para organizar los horarios de los *newcomers* se considera su asistencia a las clases menos demandantes del idioma en los grupos regulares: deportes, música o artes; después de ellas, tienen tiempo para que se reúnan en los Grupos de Bienvenida, según lo planee el o la profesora a cargo. Si los estudiantes se encuentran en una clase considerada demandante del idioma, los profesores deben manejar estrategias didácticas acorde al nivel de alemán de los *newcomers* para que avancen gradualmente en el conocimiento de las asignaturas correspondientes.<sup>56</sup> La participación en las demás actividades extracurriculares que ofrece la escuela está abierta para todos los estudiantes.

En este modelo de escolarización se plantea que, con la incorporación de los *newcomers* en los grupos regulares y las acciones complementarias de enseñanza del idioma alemán en los Grupos de Bienvenida, se previene su aislamiento y, con el contacto con otros estudiantes, se fomenta la adquisición del idioma alemán.

“El hecho de que los niños de nuestra escuela se encuentren en un entorno en el que sólo se habla alemán de 8 am a 4 pm significa que el *input* lingüístico es muy alto (...) Los efectos de la sinergia entre un alto grado de adquisición no controlada del idioma en las clases regulares y el trabajo dirigido e intensivo del idioma en los grupos de ‘alemán como segundo idioma’ son considerables y permiten no sólo un rápido progreso lingüístico sino también una integración real en la comunidad escolar desde el primer día de clases.” (Escuela Brunnen, *ibidem*, p. 20)

En esta investigación, sin embargo, sostenemos que la integración (estructural y social) no gira solamente en torno a la adquisición del idioma y al hecho de mantener juntos a los estudiantes, sino que hay una serie de factores (algunos de ellos codificados) que también pueden favorecer o limitar estos procesos de integración; por ejemplo, la compatibilidad o falta de ésta entre el trabajo realizado en los Grupos de Bienvenida y el de los grupos regulares y, de manera más decidida, el tipo de interacciones que surgen al interior de las aulas entre los *newcomers*, sus compañeros y profesores. Todo ello, como ya lo hemos expuesto, también podría tener repercusiones en el proceso de adquisición del alemán. Para

---

<sup>56</sup> En las asignaturas que requieren de un vocabulario más especializado, como historia y geografía, los estudiantes recién llegados deben contar con materiales provistos por su profesor o profesora de los Grupos de Bienvenida para tener una opción de actividades. Aunado a ello se plantea que debe existir un banco de materiales especial en cada grupo regular, al que los profesores de asignatura puedan recurrir según lo consideren necesario (Escuela Brunnen, *op. cit.*).



indagar con mayor profundidad este tipo de relaciones, a continuación presentamos los instrumentos y las técnicas de análisis utilizados.

### 3.2 Métodos y técnicas de recolección de información y análisis.

- *El trabajo de campo.*

Para Stake (1999), el estudio de caso es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un fenómeno o situación en su devenir normal. Dentro de las distintas vertientes del estudio de caso, cabe especificar que pretendíamos realizar uno de tipo instrumental, cuya característica principal radica en el interés por profundizar en un tema o afinar una teoría (*ibidem.*, p. 17). No obstante, dado el tiempo del que se disponía, formalmente no se pudo realizar un estudio de caso, pero sí se llevó a cabo trabajo de campo en una escuela.

La elección de la escuela se hizo con base en dos criterios: *conveniencia* y *accesibilidad* (Mertens, 2005; citado en Hernández *et al.*, 2010, p. 372). Al respecto, ya habíamos señalado el vacío de conocimiento en torno al modelo de escolarización integrativo del programa Grupos de Bienvenida, mismo que desde el 2016 se aplica en la escuela Brunnen, como una manera *sui generis* de incorporar a los estudiantes migrantes recién llegados a un espacio culturalmente diverso. La accesibilidad se debe al contacto que se tenía con los directivos de la escuela, debido a un trabajo voluntario de la autora de esta tesis, realizado en el ciclo escolar 2017-18.<sup>57</sup>

Entre las técnicas de investigación que nutrieron este trabajo se encuentran: la observación, la entrevista y la revisión de documentos.<sup>58</sup> En los siguientes párrafos delimitamos el alcance de cada una de ellas.

- *La observación participante.*

De acuerdo con Taylor y Bogdan (1987, p. 31), la observación participante “involucra la interacción social entre el investigador y los informantes en el *milieu* de los últimos, durante

---

<sup>57</sup> Importante fue también el apoyo de la Dra. Juliane Karakayali, profesora de la Universidad Evangélica en Ciencias Aplicada de Berlín, quien dirigió el trabajo de campo.

<sup>58</sup> Estas actividades fueron realizadas gracias a una estancia de investigación en la capital alemana durante el periodo que comprende del 1 de septiembre al 31 de diciembre de 2019, con apoyo de una beca mixta CONACyT-PAEP UNAM.

la cual se recogen datos de modo sistemático y no intrusivo”. En este trabajo de campo, las observaciones fueron primero de tipo diagnóstico o generales (Hernández *et al*, *op. cit.*, p. 374), para identificar *grosso modo* el entorno en el que se desarrollaban las clases, y terminaron centrándose en las relaciones que establecían los *newcomers* con sus compañeros y profesores, lo cual incorporó un toque etnográfico al trabajo (con la intención de encontrar regularidades y órdenes en estas interacciones).

Cabe señalar, además, que las observaciones se iniciaron en los “Grupos de Bienvenida” de la escuela Brunnen y terminaron en un grupo regular, puesto que se buscaba indagar cómo era el trabajo con los *newcomers* en ambas situaciones. Ante la imposibilidad de dar seguimiento a cada uno de los 12 estudiantes inscritos en los Grupos de Bienvenida durante el primer semestre del ciclo escolar 2019-20, se optó por dar seguimiento a tres de ellos, quienes formaban parte de un mismo grupo regular (el 4° B).

A continuación presentamos información básica de estos tres estudiantes:<sup>59</sup>

- Fuada: nació en el Líbano, su idioma materno es árabe. Oficialmente cuenta con la nacionalidad alemana; tiene 9 años y llevaba un año y tres meses en la escuela Brunnen;
- Manuel: nació en Albania y su idioma materno es albanés. Al momento de realizar el trabajo de campo tenía 9 años y llevaba un año y dos meses en dicha escuela;
- Simon: nació en Albania y habla albanés como primer idioma. Al momento de efectuar esta investigación tenía 10 años y llevaba siete meses en ese centro escolar.

Las observaciones se realizaron durante las horas de clase con apoyo de un diario de campo.<sup>60</sup> En total se compilaron 9 días de observaciones en los Grupos de Bienvenida y 10 en el grupo 4°B.

- *Entrevista semiestructurada.*

Otra técnica utilizada en esta investigación fue la entrevista. Distintos autores destacan tres grandes tipos: estructurada, semiestructurada y abierta (Hernández *et al*, *op. cit.*, p. 384.;

---

<sup>59</sup> Todos los nombres relacionados con este centro escolar han sido cambiados por nombres ficticios para dar cumplimiento al acuerdo firmado con el Senado para la Educación, la Juventud y la Familia de Berlín, Alemania, para poder realizar el trabajo de campo.

<sup>60</sup> En el diario de campo se combinan notas interpretativas, temáticas, personales y de reactividad de los participantes (Hernández *et al.*, *idem*).

Cuevas, 2016); de éstas se eligió la segunda. La entrevista semiestructurada se basa en una guía de asuntos, temas o preguntas relacionadas que, durante el flujo de una conversación, pueden ser planteadas de manera flexible o requerir de nuevos cuestionamientos al entrevistado para precisar conceptos u obtener información más puntual (Hernández *et al*, *ibidem.*, p. 418).

La guía de entrevista constó de 15 preguntas, que se aplicaron a informantes clave de la escuela.<sup>61</sup> El criterio de selección de estos informantes fue definido en función de los tres estudiantes arriba señalados; en total se entrevistó a cuatro personas: tres con una relación laboral directa con ellos y el director de la escuela.<sup>62</sup> Los informantes clave fueron:

- Frau Schulze: mujer de 36 años que ingresó a trabajar como profesora de los Grupos de Bienvenida en la escuela Brunnen en el ciclo escolar 2018-2019. Con ella se realizó una entrevista en dos sesiones.
- Frau Fröhlich: mujer de 24 años que fungía como maestra titular del 4°B desde el ciclo escolar 2019-2020. Sus asignaturas a cargo eran alemán, inglés y ciencias naturales. A la escuela Brunnen ingresó a trabajar en el ciclo escolar previo.
- Frau Winter: mujer de 34 años con el puesto de educadora del 4°B desde el ciclo escolar 2018-19. En la escuela Brunnen empezó a trabajar en el ciclo escolar 2016-2017.
- Herr Müller: hombre de 39 años que inició su trabajo en la dirección de la escuela en el 2011, en el año 2016 se convirtió en director de ésta.

Las entrevistas se realizaron en alemán al interior de dicho centro educativo; la duración promedio por entrevista fue de 45 minutos. Todas las entrevistas fueron grabadas y transcritas. Tradujimos al español los fragmentos más significativos para la elaboración de esta tesis y la presentación de resultados. En el diario de campo también se encuentran registradas algunas conversaciones informales que tuvieron lugar durante la estancia en dicha escuela.

---

<sup>61</sup> El 28 de octubre de 2019 se realizó una entrevista piloto y se contó con el apoyo de una profesora. El resto de las entrevistas se realizaron entre finales de noviembre y principios de diciembre.

<sup>62</sup> A la entrevista agendada para el miércoles 27 de noviembre de 2019 acudió también la codirectora de la escuela. En el apartado de análisis se hace referencia a los directivos en plural.

- *Triangulación.*

Para Stake (*op. cit.*, p. 98), cuando se hace trabajo de campo es conveniente comprobar “si aquello que observamos y de lo que informamos contiene el mismo significado cuando lo encontramos en otras circunstancias”. Para servir este propósito elegimos el método de triangulación en nuestro trabajo de campo.

En palabras de Taylor y Bogdan (*op. cit.*, p. 92), la triangulación constituye “un modo de confrontar y someter a control recíproco relatos de diferentes informantes” y fuentes de información. En nuestra investigación realizamos una triangulación de datos, para lo cual las ciencias sociales cuentan con *software* de análisis poderosos, como más adelante especificamos.

- *Análisis de contenido y del discurso.*

Para dar cuenta de los procesos de integración y adquisición del L2 de los *newcomers* de la escuela Brunnen, fue necesario encontrar un tipo de análisis que nos permitiera destacar elementos claves de la organización estructural de la escuela y de las interacciones sociales al interior de las aulas; es decir, fragmentar la información para volver a estructurarla según nuestro interés de conocimiento. Es así como adoptamos el análisis de contenido, entendido como:

“un método que consiste en clasificar y/o codificar los diversos elementos de un mensaje en categorías con el fin de hacer aparecer de la mejor manera el sentido (...) Lo característico del análisis de contenido, y que lo distingue de otras técnicas de investigación sociológica, es que se trata de una técnica que combina intrincadamente, y de ahí su complejidad, la observación y el análisis documental.” (López-Aranguren, 1986, p. 366; citado en Gómez, 2000)

Todo análisis de contenido supone la descomposición de un documento en *unidades de análisis*, mismas que identificamos a partir de segmentos de texto relevantes en términos de nuestro planteamiento teórico, así como del énfasis dado por los informantes clave (por su repetición o frecuencia). Con ayuda del programa computacional *Atlas.ti* ubicamos estas unidades de análisis y las clasificamos con base en un conjunto de códigos, que surgió tanto de manera deductiva como inductiva.<sup>63</sup> A saber, a partir del marco teórico-conceptual

---

<sup>63</sup> Los códigos o etiquetas son conceptos o frases que evidencian alguna semejanza dentro del sentido de las unidades de análisis. (Rodríguez, Gil y García, 1999; citados en Cuevas, *op. cit.*, p. 126)

generamos una lista de códigos o etiquetas que, a lo largo del tratamiento de la información, no sólo fue ajustada en función de la información recabada, sino que se diversificó, toda vez que era importante estar abiertos a nuevos hallazgos y a aprehender los hechos lo más fiel a como se habían desenvuelto y registrado en el diario de campo y las entrevistas (ver Anexo “Cuadro analítico”).

El uso de *Atlas.ti* posibilitó hacer la contabilidad de cada código utilizado en el análisis. Esto permitió ubicar su relevancia y también reconstruir las relaciones con otros códigos, base para la presentación de resultados. En otras palabras, *Atlas.ti* nos ayudó a la “identificación temática y recurrente de ciertos componentes textuales” (González y Martell, 2013, p. 165). No obstante, en la cuestión de las interacciones sociales hacía falta adentrarnos en las implicaciones del discurso y de las actitudes, razón por la que elegimos introducir el análisis del discurso, el cual supone:

“llevar a cabo un análisis lingüístico detallado del texto (o los textos) dando cuenta del modo como sus distintos rasgos [...] producen efectos de sentido en tres planos: (inter)acción, representación, identificación.” (Fairclough, 2003<sup>a</sup>; citado en Stecher, 2010, p. 101)

Sobre todo es en la cuestión de los efectos que puede producir lo que se dice y cómo se dice, que nos interesamos en realizar un análisis del discurso, ya que está intrínsecamente vinculado con el tema de las representaciones sociales.

- *Abordaje metodológico de las representaciones sociales.*

El tema de las representaciones sociales no se había considerado inicialmente como parte del marco teórico ni dentro de las técnicas de recolección de la información; sin embargo, con base en el diario de campo y las respuestas obtenidas en las entrevistas se consideró que este enfoque nos permitiría entender mejor la manera en que los estudiantes y los profesores interactuaban socialmente en el salón de clases.

El análisis de las representaciones sociales se cimentó en dos vertientes de esta corriente teórica: la estructural de Abric, que trata de dar cuenta de las estructuras de pensamiento y tomas de posición compartidas por un grupo en específico respecto a ciertos objetos de representación; y la procesual de Moscovici, que busca identificar e interpretar el contenido de las representaciones sociales como producto de un contexto histórico-social específico (Cuevas, 2016, p. 114).

### 3.3 La escuela Brunnen y su trabajo con los estudiantes migrantes de primera generación.

Dentro del modelo de las “tres rutas” (Terhart, H. *et al.*, *op. cit.*), el *desarrollo o entorno de las clases* constituye el rubro más importante en los procesos de integración de los estudiantes migrantes de primera generación, porque se centra en la interacción directa entre profesores y alumnos, no sólo términos de la didáctica sino también de actitud ante la diversidad. A continuación, introducimos los hallazgos de la estancia de investigación en la escuela Brunnen comenzando por una breve descripción del alumnado y de la arquitectura de los Grupos de Bienvenida y del 4ºB.

Al inicio de las observaciones en los Grupos de Bienvenida había 12 estudiantes, 3 niños y 9 niñas con edades entre los 9 y los 12 años;<sup>64</sup> los países de procedencia eran 6, a saber: Bulgaria (5 estudiantes), Siria (2), Albania (2), Bosnia y Herzegovina, Moldavia y Líbano. De acuerdo con los datos oficiales de la escuela (con fecha al 01 de noviembre de 2019), el idioma más hablado era el turco (4 estudiantes), seguido del árabe (3), el albanés (2), el búlgaro, el rumano y el bosnio. La mitad de los *newcomers* llevaba más de un año en estos Grupos y las dos alumnas con menor tiempo habían llegado en mayo de 2019.

Para fines organizativos, los estudiantes estaban divididos en dos grupos con igual número de inscritos, ambos atendidos por Frau Schulze. En el primer grupo estaban los estudiantes de 4º, quienes tenían asignadas un total de 10 horas de clase durante cuatro días a la semana; los miércoles recibían 3 horas de clases de música con Frau Vogt.<sup>65</sup> En el segundo grupo estaban los estudiantes de 5º y 6º (a excepción de Fuada); este grupo tenía 9 horas de clase a la semana, más 2 horas de música también los miércoles. Nótese que las horas eran menos que las planteadas en el programa oficial de la escuela (14 horas).

El salón en el que se impartían estas clases se ubicaba en el cuarto piso de la escuela, en el llamado “salón de usos múltiples”. En este piso no se percibía mucho del acontecer en

---

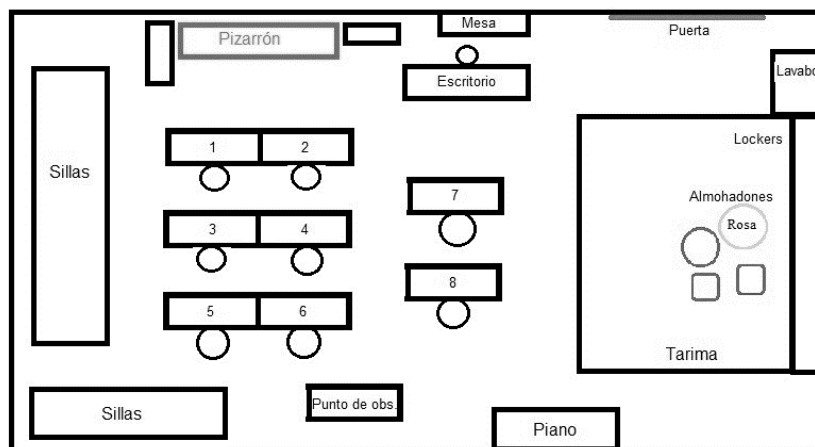
<sup>64</sup> A lo largo de las observaciones el número fluctuó, no sólo porque los alumnos no eran constantes en acudir a las clases, sino porque sucedió, por ejemplo, que dos estudiantes ya graduadas regresaron a los Grupos de Bienvenida y otro niño procedente de Bulgaria ingresó de primera vez a la escuela a finales del año.

<sup>65</sup> Mujer de 64 años que inició a trabajar en la escuela Brunnen en el ciclo escolar 2019-2020 y estaba a punto de jubilarse.

la escuela. Divididos por una pared corrediza tenían por vecino a un grupo de estudiantes de la “escuela para adultos”, que rentaba el espacio para dar clases de alemán. En el cubículo de frente Frau Vogt impartía el “curso puente”, en el que -de manera individual- atendía a algunos estudiantes de la escuela con problemas en el aprendizaje del alemán.<sup>66</sup>

El salón era relativamente amplio (aproximadamente de 7 por 9 metros) y la disposición del mobiliario la de un salón tradicional: escritorio de la profesora adelante, junto al pizarrón, mientras las mesas y sillas de los estudiantes estaban de frente. Adicionalmente se contaba con un piano y un par de almohadones, cuyo uso estaba restringido para determinados eventos; a continuación, se presenta el plano del salón.

Croquis I. “El salón de clases de los Grupos de Bienvenida”



Fuente: diario de campo.

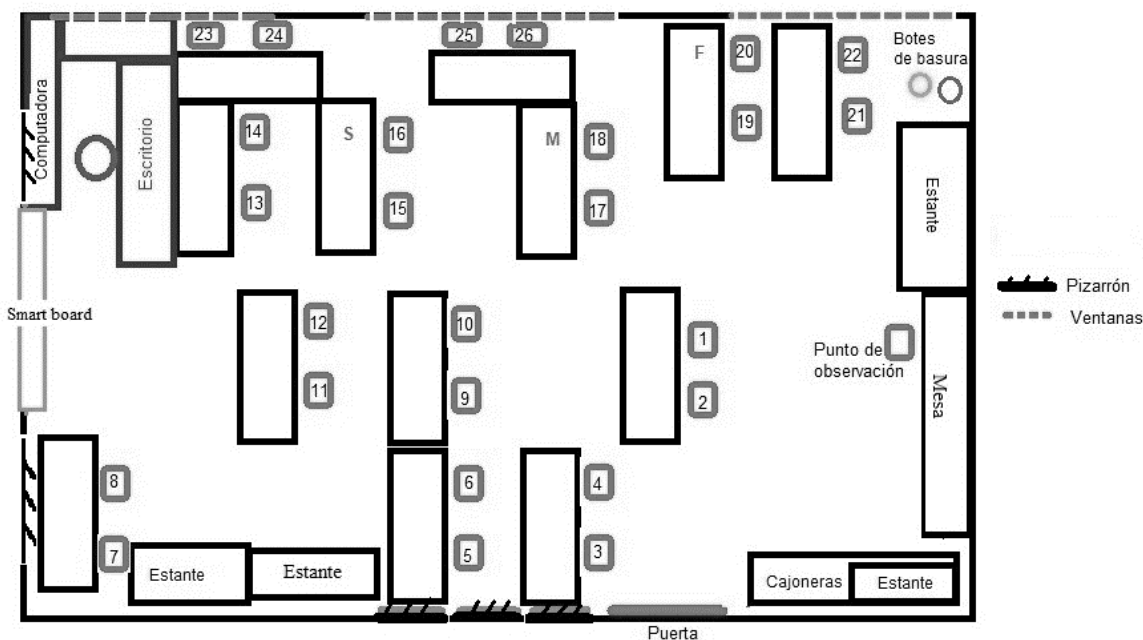
El 4° B era un grupo de 25 estudiantes: 7 niñas y 18 niños con edades entre los 9 y 11 años. Las nacionalidades presentes eran 9: alemana (14 estudiantes), austriaca (2), albanesa (2), siria (2), griega, curda, serbia, angolana y tailandesa. La mayoría de los estudiantes hablaba el árabe como primer idioma (13), le seguían el turco (2) y el albanés (2), mientras que, respectivamente, sólo un alumno era hablante materno de alemán, griego, búlgaro, ruso,

<sup>66</sup> En principio el “curso puente” se planteó como un curso de transición de los Grupos de Bienvenida a los grupos regulares; en otras palabras, cuando un estudiante dejaba los primeros, podía tomar un par de horas a la semana clases de alemán en dicho curso.

serbio, tailandés, curdo y algún otro idioma propio de Angola; estos 11 idiomas permitían suponer también el origen extranjero de los estudiantes.

El salón de clases se ubicaba en el tercer piso de la escuela Brunnen, junto a otro salón de 4° y uno de 5°. En el pasillo se encontraban los *lockers* y una zapatera de los estudiantes, vacía esta última. El salón medía aproximadamente 5 por 7 metros, espacio que, por la distribución del mobiliario, restringía mucho las posibilidades de movimiento. A continuación, la representación gráfica del salón.

Croquis II. “El salón de clases del 4°B”



Fuente: diario de campo.

Casi en todas las paredes, sobre los pizarrones, así como en el estante y mesa del fondo, había carteles o anuncios no sólo del tipo organizativo (para orientar a los niños sobre los horarios), sino también para recordar las reglas del salón de clases; lo cual desde un inicio dejaba entrever, si no el tipo de relaciones establecidas entre los estudiantes y los profesores, sí algunos aspectos prioritarios para el grupo, sobre todo, de comportamiento.

El horario de clases estaba conformado por 6 asignaturas (alemán, matemáticas, deportes, ciencias naturales, inglés y música), 4 actividades orientadas al desarrollo de habilidades creativas y de autoaprendizaje (manualidades, “hora de aprender”, la “banda de



investigadores” y el tiempo suplementario para realizar tareas o jugar);<sup>67</sup> a lo que se agregaba una hora para efectuar la reunión de grupo y, de manera especial, dos horas de entrenamiento en habilidades sociales con un trabajador social.<sup>68</sup> Dentro del tiempo suplementario, algunos estudiantes acudían a los cursos extracurriculares (se ubicó su inscripción en 11 diferentes); además, ocasionalmente se organizaban excursiones.<sup>69</sup> La hora de comida era diario de las 12:15 pm a la 1 pm en el comedor de la escuela, junto con los otros tres grupos de 4°.

La jornada de clases ofrecía una gran variedad de actividades, que no solamente hablaba de la cantidad de profesores con los que convivían los estudiantes (12 en los cursos compartidos por todo el grupo), sino de los enormes retos para su organización, como en el siguiente apartado se plasma.

- *El entorno en los Grupos de Bienvenida y en el 4°B ¿un ejemplo de integración estructural?*

Los resultados que se presentan a continuación alternan las apreciaciones derivadas de la observación en los Grupos de Bienvenida y en el 4°B, con especial atención, como ya se mencionó, en el entorno de las clases. Para orientar la exposición se presenta una gráfica elaborada con ayuda de *Atlas.ti*, que considera 13 rubros o temas de análisis.

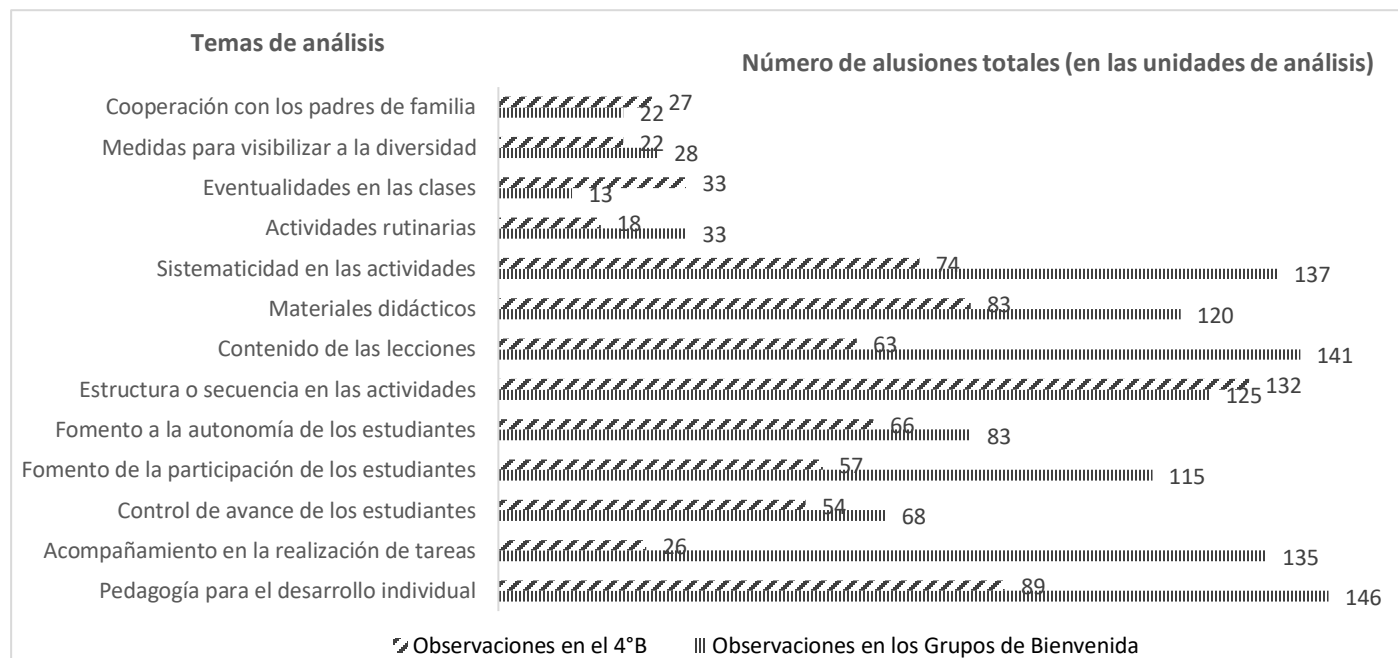
---

<sup>67</sup> La “banda de investigadores” es el nombre de un proyecto que contempla la asistencia rotativa de los estudiantes a 5 talleres, enfocados éstos al desarrollo de distintas habilidades creativas.

<sup>68</sup> En toda la escuela las reuniones de grupo eran una especie de ritual para que los niños expusieran y discutieran, por ejemplo, sus preocupaciones y deseos.

<sup>69</sup> Durante los meses de noviembre y diciembre se registró la asistencia del grupo a la Bolsa Agraria de la ciudad y a una función de teatro en la Friedrichstrasse.

Gráfica I. Temas para el análisis de contenido del entorno académico de las clases.



Fuente: diario de campo del periodo noviembre-diciembre de 2019.

Con los temas mencionados tratamos de esbozar el entorno académico existente, por un lado, en las clases con los 12 *newcomers* de los Grupos de Bienvenida, y por el otro, en las clases con los 25 estudiantes del grupo regular.

Respecto a la pedagogía de las clases, Frau Schulze señaló que ella trataba de seguir los principios de María Montessori, bajo la idea de que los estudiantes pudieran tener cierta libertad para experimentar y aprender a su propio ritmo. Esto pudo ser corroborado en el sentido de que las actividades eran variadas y los estudiantes también tenían –en ocasiones– la opción de elegir los ejercicios que querían realizar. No obstante, el que prácticamente todas las actividades en el salón de clases girasen en torno a la enseñanza del alemán, parecía limitar de alguna forma ese espacio de libertad de los estudiantes, en especial de quienes tenían un nivel más bajo, ya que parecían mermados en su ánimo para involucrarse más en las actividades del grupo y se mantenían a la espera de que Frau Schulze llegase a atenderlos.

En el grupo regular, como ya se intuía, una parte importante de las clases estaba dedicada a los esfuerzos de los profesores por conservar el orden en las clases; esto dificultó que durante las observaciones se percibiera una pedagogía más orientada hacia el aprendizaje

individual o, quizás, entre los profesores predominaba el modelo tradicional de la enseñanza, en el cual se cree que la disciplina posibilita el ambiente para el aprendizaje, por lo cual el profesor debe ser figura de autoridad y actuar con rigor para poder transmitir los conocimientos (Vergara y Cuentas, 2015, p. 918). Para los fines de enseñanza que persiguen los profesores, este modelo puede ser efectivo; no obstante, como se plantea más adelante, pudiera cuestionarse su pertinencia en este contexto de diversidad sociocultural.

En los Grupos de Bienvenida se observó que las clases eran prácticamente personalizadas, quizás debido sobre todo al número reducido de estudiantes, que permitía a Frau Schulze dirigirse alternadamente a cada estudiante durante el desarrollo de alguna actividad. Este acompañamiento era además favorecido por la colocación del mobiliario en el salón de clases (ver el Croquis I) que, de acuerdo con la profesora, le resultaba más práctica para captar la atención de los estudiantes, ya que con una colocación más abierta, como la circular, la profesora señaló por experiencia que “tanta interacción propiciaba más conflictos entre los estudiantes, se distraían fácilmente viéndose entre ellos, y a veces esto generaba malentendidos” (plática informal, observación en el Grupo regular, jueves 28 de noviembre de 2019).<sup>70</sup>

En el 4° B se notó que en general casi no se acompañaba a los estudiantes en la realización de sus tareas. Algunos profesores permanecían incluso al frente sin cerciorarse que todos estuvieran realizando sus tareas; al respecto, valga decir que la asignación de los asientos, probablemente en función de la estatura de los estudiantes, reflejaba ese interés por tratar de concentrar la atención de los alumnos hacia el o la profesora en turno y, de manera intencionada o no, reducir o limitar la interacción de los estudiantes, sobre todo de aquellos que estaban en las mesas del fondo, donde se registraron altercados que parecieron no llegar a percibirse en el resto del salón.<sup>71</sup>

En el grupo regular era más frecuente ver que los estudiantes se dirigieran a los profesores en caso de requerir apoyo; sin embargo, no se registró ocasión alguna en que los

---

<sup>70</sup> La ubicación de los estudiantes parecía estar en función de su rendimiento en las clases, yendo de aquellos con más dificultades (en la primera fila), a los que avanzaban a mejor ritmo (la tercera fila). Otro caso era el de las mesas individuales, sobre todo, la ubicada frente al escritorio de las profesoras (mesa 7); en el primer grupo, este lugar lo ocupaba la estudiante más destacada, que tendía a mantenerse en silencio y a tomar cierta distancia de sus compañeros, incluso en las actividades grupales; en el segundo grupo, por Fuada.

<sup>71</sup> En estos asientos, de manera más precisa, en la mesa 20 se sentaba Fuada (ver Croquis II).

*newcomers* del grupo lo hicieran. Frau Schwarz (la maestra de música) opinaba que esto era una cuestión de la personalidad de los niños. A su parecer, otro grupo de cuarto grado era “mejor y me dijo que quizás yo debería cambiarme ahí”.

“Respecto a los estudiantes de los Grupos de Bienvenida, me dijo que Manuel es más cooperativo, mientras que Simon sólo está ahí sentado sin hacer nada y que así es muy difícil poder motivarlo. Sobre Fuada me dijo que ya se han tenido muchas reuniones con sus padres, pero que sigue siendo difícil trabajar con ella.” [Plática informal con Frau Schwarz, Observación en el 4ºB, martes 19 de noviembre de 2019]

La ausencia de acompañamiento en la realización de tareas como el observado en los Grupos de Bienvenida no sólo dificultaba que estos tres estudiantes pudieran seguir el ritmo y mantuvieran la atención en las actividades de clase, sino que hacía más complicado que pudieran adquirir el vocabulario propio de estas clases.

El problema es que, como Frau Winter lo señaló, los estudiantes debían avanzar en el L2, ya que “sin el alemán, no llegarán lejos” (entrevista con Frau Winter, martes 10 de diciembre de 2019). La educadora tenía razón, toda vez que dentro de la misma institución tendía a reproducirse una especie de competencia entre idiomas, donde el alemán ostentaba una posición de privilegio indiscutida. Sobre esto último, cabe señalar que, en el 4ºB al igual que en los Grupos de Bienvenida, el uso de otros idiomas distintos al alemán estaba *de facto* prohibido. Para los profesores, la justificación de tal situación radicaba en que el alemán es la lengua franca, y se tiene la presunción de que con los otros idiomas los estudiantes se insultan; si bien esto podía ser cierto, demostraba cierta incapacidad institucional y de los profesores del 4º B para manejar la diversidad lingüística, tanto en la escuela como en este grupo en particular.

Respecto a las competencias entre los demás idiomas, es de mencionar que en el 4ºB el grupo mayoritario de hablantes de árabe tenía la posibilidad de asistir a clases optativas en su idioma, mientras que para los demás estudiantes no se observó que hubiera un plan especial para visibilizar sus idiomas. No obstante, la situación parecía ser más complicada, por ejemplo, en opinión de la profesora de árabe:

[Plática informal, miércoles 4 de diciembre de 2019] “la maestra comentó que este grupo no tiene nada que ver con la integración de los estudiantes, que es insuficiente,

sobre todo cuando se tienen estas variantes del idioma [haciendo referencia a los dialectos de los estudiantes hablantes de árabe].”<sup>72</sup>

La importancia de que hubiera otros cursos de idiomas no puede ser menoscabada; también puede entenderse que abrirlos para cada idioma o variante lingüística presente en la escuela o salón de clases sería una tarea imposible de realizar. Por eso era necesario que, desde las mismas clases en el grupo regular, hubiera acciones encaminadas al reconocimiento de las culturas e idiomas de los estudiantes, con lo cual se evitara este tipo de situaciones en que sólo algunos idiomas se fomentaban, mientras otros quedaban ignorados.

En cuanto al control del avance de los estudiantes, en los Grupos de Bienvenida Frau Schulze llevaba un seguimiento cuidadoso de cada uno en el alemán, a través de distintas técnicas, como la revisión diaria de tareas y la realización de pruebas especiales cuando consideraba que alguna situación lo ameritaba; por ejemplo, cuando tenía la sospecha de que algún estudiante tenía problemas de aprendizaje. En consonancia con ello, la profesora propiciaba que los mismos estudiantes dieran cuenta de sus propios avances, mediante la técnica de organizar un portafolio de tareas y autoevaluaciones; además, con los estudiantes analfabetas había implementado asesorías individuales, mientras para los estudiantes con otro tipo de problemas había solicitado el apoyo de especialistas en la escuela (siguiendo las prácticas que le parecían mejor para que aprendieran el alemán).<sup>73</sup>

Todo lo anterior era necesario para determinar el momento de la “graduación” de los estudiantes de estos Grupos de Bienvenida, aunque había 4 estudiantes que ya cumplían con el nivel de alemán requerido para su cambio (A2+), pero que por otras circunstancias su estancia en estos grupos había sido prolongada. En esta condición se encontraba Fuada, quien por supuestos problemas de conducta había sido transferida a otro Grupo de Bienvenida:

[Plática informal con Frau Schulze, observación en los Grupos de Bienvenida, jueves de 7 noviembre de 2019] “La maestra me comentó, que [...] la niña tenía un comportamiento muy agresivo, que siempre quería que se hiciera lo que ella quería

---

<sup>72</sup> Dialecto se refiere a una variante del idioma que es compartida o característica de una comunidad (Silva-Corvalán, 2001, p. 14). El árabe (culto) moderno sólo se aprende en la escuela y tiene un uso administrativo, por su parte, los dialectos regionales son de uso cotidiano. Actualmente, 22 países tienen como idioma oficial el árabe, lo cual multiplica el número de dialectos o variantes del idioma (Barandiaran, 2015, p. 1).

<sup>73</sup> De acuerdo con el Art. 37 de la Ley Escolar de Berlín, todos los estudiantes, independientemente de su condición, por ejemplo, física y mental, tienen derecho a estar inscritos (si ellos o sus tutores lo desean) en una escuela regular, para lo cual, cada profesor debe establecer un plan de actividades adecuado a las propias capacidades del estudiante (Abgeordnetenhaus von Berlin, *op. cit.*, p. 41).

[...] después, con la maestra de su grupo [Frau Fröhlich] se planeó la estrategia de cambiarla al Grupo de Bienvenida de 5o. y 6o. grado. En ese grupo, me dijo la maestra, los estudiantes son más racionales y cuando Fuada quiere sentarse en el almohadón rosa [sobre la tarima], por lo general todos lo aceptan. Fuada tiene que aprender que no todo se consigue luchando (...).”

Puede verse que los Grupos de Bienvenida cumplían a la vez una función ajena a la programática; es decir, de contención para los estudiantes “especiales”, como Fuada, debido a su “mal” comportamiento.

En el 4°B se ubicó que los profesores tenían menos control sobre los avances de los estudiantes mediante la evaluación de ejercicios y tareas en clase; es posible que ello se debiera a la duración de cada asignatura (limitada a 50 minutos), así como al número de alumnos, y que los profesores se llevaran entonces las tareas para su revisión en casa. Sin embargo, para los tres estudiantes observados, esta situación parecía mermar su interés por realizar los ejercicios de clase.

Frau Fröhlich y Frau Bauer (la segunda, profesora de matemáticas y deportes) aplicaban, sin embargo, medidas peculiares para llevar el control de los avances del grupo: Frau Fröhlich permitía la evaluación entre compañeros, en tanto que Frau Bauer fomentaba la discusión grupal para reflexionar sobre los aciertos y desaciertos en la realización de tareas. El problema era que Simon y Manuel no intervenían en estas dinámicas de retroalimentación y sólo tímidamente realizaban los demás ejercicios, como si hubiera algo en la dinámica de las interacciones sociales del grupo que les hiciera mantenerse aislados o expectantes.

A diferencia de los Grupos de Bienvenida, en el 4°B se registraron menos actividades para el fomento a la participación individual o en equipos. En los Grupos de Bienvenida, Frau Schulze planeaba actividades varias para cada jornada de clases; por ejemplo, juegos de memoria, concursos de palabras en el pizarrón y lectura en voz alta, que involucraba a todos y para lo cual estaba dispuesta a ayudar.

En el 4°B, si bien las actividades eran generalmente individuales, esto no implicaba que se llegara al intercambio y a la participación grupal, salvo en la clase de deportes y ocasionalmente de ciencias naturales. Pero los tres *newcomers* parecían más bien recibir cierta condescendencia debido a su bajo nivel de alemán. Sobre esto pensamos que, si efectivamente se buscaba su integración al grupo, los profesores debían entonces tener un

plan especial para visibilizarlos y efectuar cambios en la jornada escolar a fin de que pudieran participar en las actividades grupales, según sus propias capacidades y conocimientos.

En cuanto al fomento a la autonomía de los estudiantes, en los Grupos de Bienvenida Frau Schulze había introducido el uso del portafolios de tareas precisamente como una medida para que los estudiantes aprendieran a realizar sus ejercicios en orden y siguiendo un sistema; aunado a ello, cabe señalar que los ejercicios estaban organizados por niveles, de modo que podían hacerse generalmente sin ayuda. Al inicio de semana cada estudiante elegía también una actividad de la que se hacía responsable en los días subsecuentes; por ejemplo, apuntar la fecha, controlar el tiempo de las actividades y limpiar el pizarrón.

En el 4°B había una distribución calendarizada de actividades semejantes a la anterior, sin embargo, lo que permeaba en las clases era la inclinación de los profesores, quizás por practicidad, a adoptar una postura de autoridad y darles a los estudiantes instrucciones u órdenes. Una excepción eran las clases de Frau Fröhlich, quien seguía una dinámica de trabajo más enfocada precisamente a fomentar la autonomía y la responsabilidad de los estudiantes sobre sus propias actividades y comportamiento. Así, antes que recurrir a dar órdenes, la maestra trataba, por ejemplo, de motivar la atención de los estudiantes mediante canciones; además, permitía que los estudiantes cambiaran sus asientos y salieran al pasillo a trabajar u ocuparan la computadora del salón con cierta libertad.<sup>74</sup> Empero, durante las observaciones, las mayores dificultades para mantener el orden del grupo se registraron en estas horas de clase, pues era como si los estudiantes, en ausencia de órdenes, olvidaran que debían comportarse bien; o quizás era que los estudiantes en general habían interiorizado y reconocían quién tenía autoridad y quién no.

Las instrucciones u órdenes cumplían la función de dar claridad a la estructura o secuencia a las actividades del día, porque de ese modo los estudiantes del 4°B sabían qué tocaba hacer y cuándo, lo cual tenía muchas ventajas prácticas. Lo que se observó, sin embargo, fue que esta estructura incidía sensiblemente en las actitudes de los *newcomers*: Simon y Manuel parecían restringirse a imitar lo que hacían sus compañeros, mientras que

---

<sup>74</sup> Esto último era quizás impensable para los demás profesores de la clase, quienes nombraban a la parte frontal del salón como “zona de fuego” o “área tabú” [*sic.*].

Fuada parecía actuar de manera más decidida porque, por ejemplo, ocasionalmente sus compañeras le traducían las indicaciones.

En los Grupos de Bienvenida no había una mejor estructura porque difícilmente las clases comenzaban a tiempo y en ocasiones varios estudiantes se ausentaban en el mismo día; por lo que Frau Schulze debía replantear las actividades para los presentes. Una ventaja era que en estos grupos las clases estaban planeadas por temas específicos, de manera que cada lección o actividad tenía un contenido claro sobre lo que se debía abordar y para lo cual Frau Schulze preparaba un conjunto de materiales, dispuestos en distintos niveles de dominio del alemán, a los cuales podían recurrir los alumnos casi en cualquier momento.<sup>75</sup> Estos materiales eran variados: libros de texto y de literatura, fotocopias, canciones, juegos de mesa, entre otros. Las unidades temáticas se trabajaban por espacio de dos semanas, lo cual permitía que las clases aprovecharan ese periodo para sistematizar o dar continuidad a las actividades.<sup>76</sup>

En el grupo regular, las dificultades para mantener el orden en el grupo parecían restar tiempo para abordar nuevos contenidos o lecciones del curso, así como para darle continuidad a los que ya se estaban trabajando. En el 4°B se registró también un uso frecuente de fotocopias mayor que de los libros de texto o de literatura.<sup>77</sup> Dichos materiales no estaban adecuados a las habilidades en el idioma alemán de Manuel, Simon y Fuada. Sobre ello, pese a que estos alumnos gozaban de una especie de inmunidad por su condición de “niños de bienvenida” y no estaban obligados a realizar los ejercicios de clase ni recibían calificación alguna, pensamos que tal inmunidad constituía más bien una ventaja para los profesores de asignatura, para no tener que preparar actividades especiales para ellos; tampoco se observó (ni las profesoras entrevistadas lo mencionaron) que las autoridades encargadas de los

---

<sup>75</sup> Por iniciativa propia, Frau Schulze incorporaba ocasionalmente temas de matemáticas.

<sup>76</sup> Durante las observaciones se abordaron dos temas, que partían del reconocimiento y correcta pronunciación de los sonidos de la “ch/sch” y de la “b/w”.

<sup>77</sup> Es posible que esta impresión hubiera cambiado de haber podido presenciar alguna de las clases de artes, por ejemplo, de “la banda de investigadores”. En la clase de música, que tenía lugar una vez por semana, los estudiantes estaban trabajando con unas percusiones; en el salón de cómputo, al que sólo en ocasiones específicas acudían, los estudiantes podían trabajar en las computadoras de manera individual.



Grupos de Bienvenida proveyeran de materiales especiales para estos estudiantes, que estuvieran disponibles en el aula.<sup>78</sup>

En especial, para Simon y Manuel esto constituía una cotidianeidad a la que seguramente se estaban adaptando o asimilando; el problema puede verse en que bajo tales circunstancias no sólo podía haber una pérdida en la motivación de ambos niños para involucrarse en las actividades del grupo, sino dificultades en la adquisición del vocabulario requerido para que pudieran seguir las clases regulares. A Fuada posiblemente le ayudaba o la motivaba más asistir a clases de árabe, aunado a que estaba inscrita en otros dos cursos extracurriculares, con lo cual podía tener más experiencias con el idioma: era evidente que ella se desenvolvía con más seguridad en todas sus actividades, lo mismo que en el alemán; una prueba es que le era fácil entender el significado figurado de las palabras.

En los Grupos de Bienvenida se contaba con algunas actividades rutinarias, por ejemplo, cada mañana a la hora del desayuno Frau Schulze pedía a los estudiantes que le contaran más sobre sus otras clases o sobre su vida privada. Aunado a ello, la limpieza del salón constituía entre los estudiantes un hábito, porque cada vez que terminaban una actividad, al acercarse el final de la clase, casi de manera automática empezaban a barrer o a levantar sus sillas sobre las mesas, por ejemplo. Al respecto, las actitudes de los estudiantes parecían ser más disciplinadas y diligentes en estos Grupos de Bienvenida.

En el 4°B cabe señalar que, durante los 10 días de observaciones en este grupo, se presentaron varias eventualidades que alteraron de manera sustancial el horario de algunos días de clases, lo cual incidió también en el registro de ese tipo de actividades rutinarias. Dichas eventualidades estuvieron relacionadas, en su mayoría, con la inasistencia de los profesores, ya fuera porque se habían reportado enfermos o por una serie de conferencias a las que acudieron en ese periodo. Es de mencionar que cuando Frau Schulze se ausentó por espacio de una semana, las clases de los Grupos de Bienvenida se suspendieron; en tanto, en el 4°B hubo generalmente quien supliera las clases o se hiciera cargo del grupo. Una lectura de ello es que los Grupos de Bienvenida, al no depender directamente de la escuela, no constituían una prioridad para encontrar al personal que pudiera suplir la clase.

---

<sup>78</sup> Frau Schulze hizo hincapié en que había un centro especial, donde los profesores de los Grupos de Bienvenida podían solicitar materiales, así como acudir a capacitaciones y solicitar apoyo especial para las clases. El problema para ella era que al final no tenía suficiente tiempo para realizar todas esas actividades.

En cuanto a las medidas para visibilizar la diversidad, en los Grupos de Bienvenida éstas eran más bien no planeadas, como las pláticas informales de la profesora con los estudiantes durante la hora del desayuno; en éstas los estudiantes dejaban ver parte de su forma de vida en la ciudad. Frau Schulze aseveró que trataba de saludar a sus alumnos en sus idiomas maternos; sin embargo, esto sólo se pudo corroborar en una ocasión. Fuera de ello, se observó que la profesora tenía dificultades para abordar con los estudiantes temas como la religión o la migración, lo que evidenciaba que, pese a la diversidad del alumnado, faltaba un trabajo más amplio por parte de la escuela para sensibilizar o preparar al profesorado en este tipo de trabajos.

Entre las veces que en el 4ºB se registraron acciones de los profesores para destacar aspectos biográficos o culturales de los estudiantes, sobresalió el buffet que tuvo lugar en el convivio de Navidad, en el que cada estudiante contribuyó con algún alimento propio de su cultura. Desde la perspectiva intercultural, dicha ocasión pudo haberse aprovechado para destacar la riqueza de esta variedad gastronómica, además de explicar a los estudiantes que, al igual que este tipo de celebraciones oficiales, también en otras culturas hay festividades valiosas, invitando a que ellos expusieran sus propias ideas y/o experiencias.

En el festejo navideño se contó con la presencia de algunos padres de familia (8 mujeres, casi todas con velo, y un hombre), lo cual habla de los esfuerzos de la educadora y de la profesora titular por acercarse a los tutores de los estudiantes, más allá de las reuniones para abordar temas de conducta o académicos, como en los Grupos de Bienvenida. No obstante, desde la perspectiva de la interculturalidad, un elemento adicional hubiera sido fomentar el intercambio de experiencias, como ya se señaló, con motivo de las distintas comidas que habían llevado para compartir.

Al respecto, consideramos válido que en el calendario escolar no se establecieran días de asueto, por ejemplo, para las festividades de cada grupo religioso; empero, el que faltaran más acciones o mecanismos concretos para visibilizar la diversidad presente en el salón de clases, como pudo haberse planeado en ocasión del convivio navideño, sugería la existencia de prácticas por las que indirectamente otras formas culturales quedaban subyacentes. Este tipo de condicionantes estructurales reflejan en cierto modo diferenciaciones nacional-etno-culturalmente codificadas, con la resultante de que, si bien se “toleraban” las creencias de los estudiantes y no había separaciones visibles, simbólicamente éstos se veían confrontados por

un sistema de valores institucionalizados (o inducidos a asimilarlo), que en buena medida obviaba la diversidad cultural del alumnado.

A modo de balance podemos señalar que el modelo de integración de los estudiantes recién llegados a la escuela Brunnen (2016) no era del todo efectivo, porque fuera de las horas de clase en los Grupos de Bienvenida no lograba garantizar el acompañamiento ni la adecuación de las clases a los *newcomers*: en el 4ºB los tres estudiantes señalados pasaban a ser otros estudiantes más en el grupo. Además, porque el monolingüismo o la concentración en el idioma alemán permeaba en ambos espacios, lo cual parecía impedir que los *newcomers* pudieran desarrollar otro tipo de identificación con los estudiantes regulares, que no estuviera necesariamente mediada por sus conocimientos o deficiencias en dicho idioma.

En el 4ºB los profesores no estaban preparados para el trabajo con los tres estudiantes mencionados, por lo que sutilmente buscaban la adaptación o asimilación de estos a su modo de trabajo, antes que hacer un replanteamiento de sus clases. En tanto, Frau Schulze, aunque más preocupada por los avances de los estudiantes y por brindarles apoyo si consideraba que había algún problema (más bien de tipo psíquico o mental), también se veía confrontada a la otredad de los estudiantes desde sus propios valores culturales, lo cual era evidente al querer inculcar sus propias *formas* de trabajo a los estudiantes, sin reparar o dar espacio para que ellos demostraran lo que sabían hacer y su manera de hacerlo. En ese sentido, se observó que faltaba un trabajo más sensible a la diversidad, no sólo cultural en el salón de clases, sino hacia las habilidades de los estudiantes. Pero esto concernía también a la organización institucional: promover cursos para profesores de formación intercultural o de sensibilización.

### 3.4 Interacciones en el salón de clases ¿cómo es convivir en la diversidad?

La integración, a nivel de las interacciones sociales, requiere del mutuo reconocimiento de los actores, encauzado hacia la formación de un “nosotros” en la diversidad (de culturas e idiomas, por ejemplo). La exposición del análisis de las interacciones se presenta en los dos ámbitos: 1) en los Grupos de Bienvenida, y 2) en el grupo regular, con algunas referencias a los tres estudiantes señalados.

- “*En mi grupo dicen que soy árabe, pero no; soy alemana y tengo pasaporte alemán.*”

En los Grupos de Bienvenida, como ya se mencionó, había un acompañamiento o cuidado individualizado de Frau Schulze hacia los estudiantes, sobre todo mediante el control de las tareas y la planeación de los materiales de trabajo con distintos niveles de dificultad, así como el diagnóstico de su estado de salud, físico y psicológico. Pero ¿cómo se fomentaba la convivencia al interior de las clases?

Entre los objetivos de las clases observamos que prevalecía la enseñanza del idioma alemán sobre el reconocimiento entre los *newcomers*, pues pocos eran los momentos en que se permitía el intercambio entre estudiantes, si no era con la finalidad de abordar algún tema relacionado con la clase. Es decir, no se consideraba que la integración social no se reduce a la adquisición del L2, sino que es un proceso vinculado a otros elementos de referencia social que inciden en la aceptación o el rechazo de los *newcomers*. Una muestra de ello es que, aún con las prohibiciones de las profesoras y las limitaciones del espacio al interior del salón de clase, los alumnos tendían a buscar la compañía de aquellos o aquellas compañeras que tuvieran su mismo idioma, sexo y nacionalidad. Como Simon y Manuel, quienes, si bien se sentaban en bancas separadas (1 y 5 respectivamente; ver Croquis I), y sabían que no debían hablar otro idioma que no fuera el alemán, siempre trataban de estar juntos para hablar y hasta cantar en albanés, mientras que implícitamente evitaban el contacto con otros niños de la clase.<sup>79</sup>

No obstante lo anterior, debe mencionarse que Frau Schulze era, la mayoría de las veces, atenta con los estudiantes, en el sentido de que trataba de escucharlos en sus pláticas del desayuno y que en la realización de las tareas siempre reconocía cada logro con un elogio. En las ocasiones que se presenciaron gritos y llamadas de atención a Simon por parte de Frau Schulze o Frau Vogt, él parecía reaccionar con miedo, porque no sólo se callaba de inmediato, sino que en ocasiones no volvía a hablar durante el resto de la clase. Manuel, por su parte, tendía a aceptar las reprensiones o a buscar excusas y pronto volvía a sus tareas; lo mismo que Fuada, a quien frecuentemente se la veía ocupada en algo o haciendo propuestas para trabajar en clase. Todo ello no excluye que los tres tuvieran un acercamiento especial

---

<sup>79</sup> En el salón sólo estaba permitido hablar algún idioma materno si es que, por ejemplo, llegaba un nuevo estudiante y había que traducirle las indicaciones de las tareas.

con Frau Schulze, sobre todo Fuada, quien apoyaba a la profesora con traducciones para una de sus compañeras.

Otros retos eran los que se afrontaban en los grupos regulares, donde parece que la identidad de los estudiantes, basada en su nacionalidad y pertenencia étnica, era detonante de otro tipo de conflictos; un ejemplo es el que dio nombre a este apartado de la tesis (Fuada, observación en los Grupos de Bienvenida, martes 05 de noviembre de 2019).

- *La diversidad como normalidad negada.*

Anteriormente ya habíamos señalado que en el 4ºB se observó una serie de dificultades en el desarrollo de las clases, relacionadas con el esfuerzo constante de los profesores para mantener el orden. En este apartado evidenciamos que parte de estas dificultades tenían un trasfondo sociocultural, especialmente manifiesto en el caso de Fuada.

Fuada es una niña musulmana, cuyo velo cubría en todo momento su cabellera. En el 4ºB no era la única alumna con estas características, también estaba su amiga Yara, nacida en Alemania y probablemente descendiente de una familia árabe. Las dos solían pasar el tiempo de clases y de recreo juntas, sólo que, a diferencia de Yara, Fuada parecía tener siempre el ímpetu de estar en movimiento u ocupada en algo, aunque no estuviera relacionado con las clases. Yara es más sosegada y, salvo con su compañero de asiento (Manuel), casi no tenía contacto con otros niños de la clase.

Fuada se enfrentaba con frecuencia a distintas situaciones conflictivas que parecían estar relacionadas con la existencia de códigos nacional-etno-cultural-lingüísticos, que mediaban el trato con sus demás compañeros. En ese sentido, se observó que los conflictos de esta niña eran, en particular, con siete niños del grupo, en su mayoría de ascendencia árabe y/o musulmana.<sup>80</sup> Entre ellos, los enfrentamientos eran verbales, del tipo “los árabes son mejores que los turcos” (Fuada, Observación en el 4ºB, martes 19 de noviembre de 2019) y también físicos, de modo que durante las observaciones no sólo se atestiguaron continuadas provocaciones y fricciones entre estos estudiantes, sino que en una ocasión Fuada fue

---

<sup>80</sup> Los problemas podrían relacionarse con la pertenencia a distintas ramas del islam: la sunnita y la chiita; que, como Fernández (2014, p. 2) señala, aunque rinden culto al mismo Dios, mantienen diferencias que perpetúan el odio y la división.

lastimada en la boca por el puño de uno de estos niños (Observaciones en el 4ºB, miércoles 20 de noviembre de 2019).

El comportamiento de esta niña se había transformado en una mala imagen entre sus demás compañeros, quienes ya la habían catalogado como el elemento problemático del salón. Un ejemplo es que, cuando se celebró una reunión de grupo el jueves 28 de noviembre de 2019, en una hora en la que la estudiante estaba en su Grupo de Bienvenida, la reunión inició con todo tipo de acusaciones contra ella. Frau Fröhlich también ya había mencionado:

“que por cuatro semanas Fuada había estado fuera del país, en el Líbano, y que todos los estudiantes se habían alegrado por ello y decían que seguro cuando ella regresara todo iba a empeorar. A eso añadió que una vez ella estaba en el salón de maestros con Fuada, que había ido a sacar unas copias y que cuando regresaron al salón se encontró con que los demás estudiantes trataban de aclarar un problema culpando a Fuada; la maestra había intervenido para decir que eso no era cierto porque la niña había estado con ella.” [Plática informal, miércoles 20 de noviembre de 2019]

Fuada parecía ser una “niña problema” y, desde la parte institucional, se había activado una serie de medidas orientadas a mejorar su conducta, como si se tratara de una cuestión de personalidad. Estas medidas incluían: su aislamiento en el salón de clases (Fuada se sentaba en la parte trasera, en la silla n° 20; ver Croquis II), las reuniones con sus padres, la permanencia prolongada en los Grupos de Bienvenida, la asistencia extracurricular al curso puente, así como las sucesivas visitas a la oficina de trabajo social. Todo esto articulado con los gritos, las llamadas de atención y las breves expulsiones del salón de clases, que también los demás estudiantes ocasionalmente experimentaban. La diferencia era que, con Fuada, las medidas disciplinarias parecían estar plenamente legitimadas tanto por las y los profesores, como por sus compañeras y compañeros de clase; esta situación evidencia que en el 4ºB hacía falta generar mejores puentes de comunicación entre los estudiantes y entre estos y los profesores, con el fin de propiciar una atmósfera de tolerancia y de paz.

En el salón de clases, para imponer el silencio y llamar la atención de los estudiantes, los profesores usaban un triángulo musical, instrumento efectivo, salvo en las manos de Frau Fröhlich, quien al tocarlo más bien parecía amenizar a los estudiantes quienes, antes que prestarle atención, seguían con sus juegos. Frau Fröhlich trataba entonces de establecer una relación más empática con ellos y recurría a nuevas estrategias para generar un lazo de

confianza con los estudiantes;<sup>81</sup> y ellos parecían tenerle también un afecto especial, por lo que cuando se concertaba cierto orden, se percibía una armonía particular en las clases, como si los estudiantes no estuvieran obligados sino complacidos de trabajar.

De una forma u otra, el interés de los profesores estaba encaminado a lograr implantar el orden en las clases; mas su diagnóstico de la rebeldía y comportamiento “animal” de los estudiantes (comentario del trabajador de la subdirección, hecho frente a los estudiantes, Observación en el 4ºB, viernes 6 de diciembre de 2019) estaba focalizado en el carácter problemático de algunos niños y no en los malentendidos de base sociocultural. En ese sentido, los profesores parecían olvidar o no contaban con las habilidades para advertir y enfrentarse al hecho de que también el salón de clases constituye un espacio de encuentro de individuos con distintas identidades sociales, que bien pueden ser afines o no. Por ello la importancia de tener un plan para encauzar las interacciones hacia un fin en particular, como puede ser la integración a través de prácticas de apertura intercultural. De otro modo, aunque algunos profesores lograban atenuar los conflictos más urgentes entre los estudiantes, mediante reprimendas, así como pláticas y ejercicios de reflexión tanto individuales como grupales, sin tocar temas de cultura, sólo era cuestión de tiempo que Fuada y los siete niños volvieran a agredirse verbal y físicamente, por ejemplo.

Sin descartar la posibilidad de que los profesores advirtieran dicho trasfondo sociocultural en los problemas de conducta, cabe enfatizar que no se observaron medidas remediales o la elaboración de un plan orientado a generar una atmósfera respetuosa de la diversidad cultural, religiosa y de idiomas. Así, ¿cómo podía formarse un “nosotros en la diversidad”?

El comportamiento de Simon y Manuel también evidenciaba que había algo en la dinámica de la clase que les impedía tomar parte en las actividades del grupo, como Frau Winter lo ilustró:

---

<sup>81</sup> Durante las observaciones en el 4ºB, Frau Fröhlich introdujo una nueva medida de reforzamiento: los estudiantes recibieron una tarjeta plástica con la palabra “confianza” impresa en letras gruesas sin relleno, que habían pegado a su mesa de trabajo; la dinámica era que, si los estudiantes trabajaban en orden o seguían las indicaciones de la maestra sin replicar, podían colorear una letra, en caso contrario, se pedía que borrasen alguna de las que ya tuviesen rellenas. Frau Fröhlich señaló después que los estudiantes también podían colorear por cuenta propia alguna letra, si sentían, por ejemplo, que habían sido responsables o habían confiado en ella (Plática informal con Frau Fröhlich, Observación en el 4ºB, lunes 25 de noviembre de 2019). Por el límite de tiempo para realizar las observaciones, ya no se pudieron apreciar los resultados de esta medida.

“Y (eh) a veces es/bueno los dos están integrados en el grupo, pero ellos buscan poca (eh) poca conexión con los otros niños, permanecen a menudo al margen y muestran, a mi parecer, poco interés por los otros niños. (...) (Eh) pero no es que los otros niños por ejemplo busquen sí el contacto con ellos. Bueno, ellos permanecen de cierto modo/de cierto modo entre ellos [aislados].” [Entrevista realizada el martes 10 de diciembre de 2019]

Dicho aislamiento difícilmente podría atribuirse a una supuesta cuestión de género que suele catalogar a los varones como “más reservados”, o de las habilidades de ambos estudiantes en el alemán, porque recordemos que éste era un grupo mayoritariamente de varones, en donde se observó que los demás niños se comunicaban y jugaban con familiaridad, mientras que sólo un estudiante era hablante nativo del alemán; es decir, las condiciones en cierto modo eran favorables para Manuel y Simon. En cambio, lo que pudo haber jugado un papel importante en su aislamiento era la percepción de ambos sobre la manera “correcta” de hablar el alemán (en un grupo mayoritariamente de hablantes árabes) o sobre la inferioridad de su idioma materno (albanés) en relación con el de este otro grupo con una lengua mayoritaria, del que Fuada también formaba parte. Los códigos nacional-etno-cultural-lingüísticos propiciaban que Manuel y Simon se sintieran identificados entre sí (por su idioma y nacionalidad), lo mismo que otros de sus compañeros entre ellos (quizás también por su idioma y religión), lo que iba generando dificultades para el mutuo entendimiento.

Las ventajas de adoptar un plan de apertura intercultural podrían expresarse en términos de las relaciones interpersonales de los estudiantes porque, como distintos autores señalan, las actitudes negativas (de rechazo) no son heredadas, sino que se aprenden en los procesos de socialización y, por tanto, también son susceptibles de ser modificadas (Bierbach, 1988; Baker, 1992, citados en Skrobot, *op. cit.*, p. 294). En este proceso de socialización hay dos agentes primordiales: la familia y la escuela. Respecto al papel de la escuela, parafraseando a Skrobot (*ibidem*, p. 296) el tipo de programa (formal u oculto) que esté impreso en el diseño institucional, así como en la didáctica del salón de clases puede hacer que los alumnos desarrollen unas actitudes u otras. Entonces, es necesario que los profesores tengan la sensibilidad y respeto, por ejemplo, hacia los distintos idiomas y la cultura de la paz (Huguet y Madariaga, 2005, citados en Skrobot, *idem*).

Empero, en el 4ºB se observó un intento generalizado de los profesores por asimilar a los estudiantes a sus estándares de trabajo, sin dar mayor importancia al intercambio



cultural. Al respecto, en las entrevistas las profesoras señalaron que sólo ocasionalmente se organizaban proyectos encaminados a tal fin; lo cual, sin embargo, revelaba que no era una cuestión que mediara en su trabajo cotidiano, como sí lo era la búsqueda del orden y la disciplina. Aunque estos son valores que podrían considerarse básicos para la transmisión de conocimientos, en este contexto no podían implantarse porque en principio parecía haber una falta de entendimiento entre profesores y alumnos, lo cual generaba un ambiente de tensión en el aula y un elevado potencial de conflicto entre algunos estudiantes.

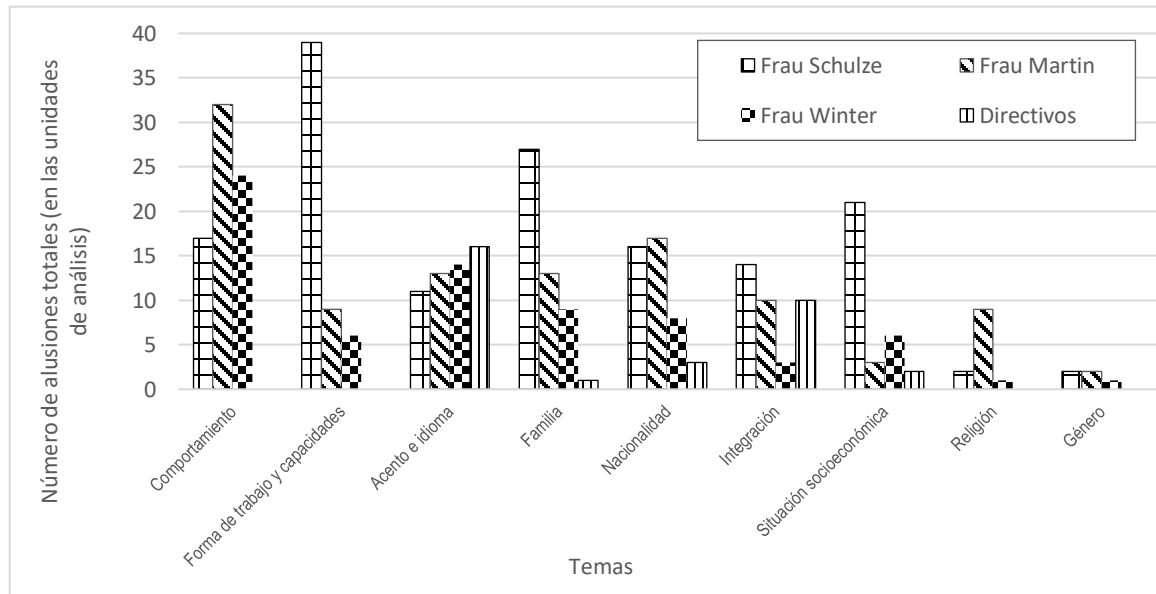
En otras palabras, aunque la diversidad era la normalidad en el salón de clases, resultaba paradójico que los canales de comunicación para establecer relaciones de igualdad al interior de los distintos “grupos étnicos” parecían estar obstruidos; lo cual indicaba que en el salón se daban procesos de segregación social no sólo entre los estudiantes, sino también entre ellos y los profesores.

- *Las representaciones sociales de los profesores sobre los estudiantes.*

Las representaciones sociales, de acuerdo con Moscovici (1979, citado en Cuevas, *op. cit.*), se constituyen como sistemas cognitivos que ayudan a los sujetos a interpretar el mundo y a actuar en él; es decir, son juicios, opiniones, sentido común, estereotipos y demás expresiones de significado elaborado y compartido socialmente, que se traducen en actitudes positivas o negativas sobre el objeto representado (Araya, *op. cit.* p. 39; Mora, *op. cit.*, p. 10).

En este apartado analizamos 9 temas que consideramos relevantes dentro de las entrevistas y que la mayoría de las veces pudimos relacionar con acciones concretas dentro del registro del diario de campo. En otras palabras, combinamos el estudio de la información, constituida por los conocimientos y las explicaciones de los informantes clave sobre estos temas, con la dimensión actitudinal o de toma de posición –favorable o desfavorable– también de los informantes respecto a estos.

Gráfica II. Representaciones sociales de los profesores sobre los estudiantes.



Fuente: Entrevistas a actores clave de la escuela Brunnen, noviembre-diciembre de 2019.

La mayoría de estos temas o códigos de análisis surgieron de manera inductiva; es decir, tras la repetición de ciertas expresiones u opiniones de los informantes durante las entrevistas que parecían guardar semejanzas porque se referían, por ejemplo, a *cómo* eran las acciones de los estudiantes en términos de su trato con los demás (comportamiento) o de la realización de sus tareas y cuáles podían elaborar o no (forma de trabajo y capacidades). En ‘acento e idioma’ se consideraron expresiones sobre el uso del idioma materno de los estudiantes, su modo de hablar el idioma alemán y las acciones de los profesores entrevistados encaminadas al fomento de ambos (L1 y L2). ‘Familia’, ‘nacionalidad’ y ‘situación socioeconómica’ agrupan aquellas alusiones a las condiciones de vida de los estudiantes; por ejemplo, el tamaño de sus familias, su origen extranjero y su clase social. La ‘integración’ surgió como un tema recurrente, desprovisto de complejidad en el discurso de los informantes y como tal es plasmado. Desde el marco teórico-conceptual, ‘Religión’ y ‘género’ se consideraron variables que median en la conformación de la etnicidad de los individuos, así como en la formación de identidades y diferenciaciones grupales.<sup>82</sup>

<sup>82</sup> Nos referimos a los criterios nacional-etno-cultural-lingüísticamente codificados (Mecheril *et al.*, *op. cit.*, p. 17).

**Comportamiento:** en las entrevistas se encontró que las dos profesoras y la educadora problematizaron de manera explícita la conducta de los estudiantes, condición que desde su perspectiva dificulta la realización de cualquier actividad en las aulas; en contraparte, los directivos omitieron hacer mención al respecto, ya fuera porque su posición en la escuela los ocupaba con cuestiones más administrativas o porque les resultaba un tema en el que se sentían incómodos.

Frau Fröhlich parecía estar especialmente preocupada por el comportamiento de los estudiantes, caracterizado por los “gritos”, la “impulsividad” y la “desobediencia”. La profesora atribuía el origen de estos problemas de conducta a cuestiones del ámbito familiar de los niños y niñas, como la falta de estructuras claras y/o reglas en el hogar, así como con relaciones mediadas por la violencia antes que por el diálogo. Estas son expresiones que, por otro lado, dejan ver que la profesora se basaba en sus propios referentes socioculturales para hacer un comparativo entre lo aceptable y no aceptable dentro de la convivencia familiar, que extrapolaba a sus “malas” experiencia en el salón de clases, y para emitir un juicio general.

Frau Fröhlich refirió a su vez que los estudiantes guardan un alto “potencial de conflicto” en torno a dos temas:

“Es algo muy grande y presente en las cabezas de los niños, este tema religioso o también de origen [nacionalidad]. Sí, y ellos están juntos o así, entonces se insultan con (eh) ‘gitanos’ [hace un énfasis] y, no lo sé, bueno son esos orígenes romaníes y sinti y así todo se vuelve [muy problemático], se insultan mucho entre ellos [tanto en el salón de clases, como en el patio de la escuela]”.<sup>83</sup>

Desde ese punto de vista y habiendo reconocido que ella no “podía imponer la autoridad” mediante estructuras rígidas, Frau Fröhlich se mostraba condescendiente con los estudiantes: trataba de justificar sus faltas y, como ya se mencionó, de manera sistemática buscaba generar con ellos lazos de “confianza”, en el entendido de que para ella “la confianza es algo que va en ambos sentidos” o que compromete a ambas partes: a los niños y a ella. Desde nuestro punto de vista, un trato basado en la confianza, como lo nombra la profesora, también puede

---

<sup>83</sup> En el mundo de habla hispana se les conoce más comúnmente como “gitanos”, los “sinti y roma” son una minoría étnica cuyo origen se ha ubicado en la India y que desde hace cerca de 1500 años emigró a distintos países de occidente y oriente medio conservando su idioma (parecido al sánscrito) (Lüttick y Ospina-Valencia, 2012).

generar un mejor entendimiento intercultural porque, en principio, parte del establecimiento de vínculos más horizontales.

Frau Winter, quien era la educadora del 4ºB, habló con igual preocupación sobre los problemas de comportamiento de los estudiantes y, como Frau Fröhlich, su primera explicación estuvo vinculada con cuestiones familiares; una diferencia fue que ella incorporó el tema de género en su narrativa, porque para ella “los hombres son más propensos a la violencia” y en su grupo había más estudiantes varones. Consecuente con estas ideas, se observó que en las clases, esta educadora trataba de ser estricta y clara en sus indicaciones, postura a la que los estudiantes sabían corresponder con un trabajo más disciplinado.

En el relato de Frau Schulze, el tema de comportamiento no tuvo el mismo peso que en las intervenciones anteriores porque cuando aludió al comportamiento de los estudiantes lo hizo no tanto desde su experiencia vivida, sino sobre los problemas que había escuchado de los otros grupos regulares; es decir, lo que pasaba con Fuada y también sobre ciertas experiencias que había tenido con estudiantes traumatizados por acontecimientos en su historia migratoria. Sobre esto último, Frau Fröhlich y Frau Winter expresaron también preocupación.

Los objetos de representación, cabe reiterar, se construyen cuando un tema es relevante para los sujetos porque está presente en sus conversaciones y supone un cambio en sus prácticas. En ese sentido, se podría decir que Fuada constituía un auténtico objeto de representación como desafío a los estándares de comportamiento tolerados por las profesoras y por la institución; quienes coincidieron en la idea de que Fuada tenía serios problemas de comportamiento, atribuidos a que procedía de una familia numerosa y propensa a la violencia, señalaron además que la niña tenía una personalidad impaciente y dispuesta a “luchar” (Frau Fröhlich) o a “boxear” (Frau Winter).

Frau Fröhlich resaltó, sin embargo, que Fuada era una niña muy inteligente y reflexiva, y que sólo era violenta “cuando se sentía injustamente tratada”; en tanto Frau Winter puntualizó que la niña era muy ambiciosa (activa) y se esforzaba por aprender alemán. Para la educadora los problemas de comportamiento de Fuada estaban precisamente

vinculados con su evolución en dicho idioma, de modo que actualmente estos eran (relativamente) menos que cuando recién había llegado a la escuela.<sup>84</sup>

De una forma u otra, las actitudes de las profesoras y la educadora coincidían en que todas se esforzaban por modificar la conducta de Fuada, lo cual puede tomarse como muestra de su identificación con valores culturales comunes, orientados más al individuo y su psicología que a la atención conjunta del contexto en que este se desarrolla, en específico, de las condiciones de convivencia en el salón de clases.

La mayor parte de las explicaciones de las entrevistadas sobre los problemas de comportamiento de los estudiantes, en especial de Fuada, giraba en torno a las formas distintas de vida de sus familias, así como a la personalidad de los niños. Pero visto desde otra perspectiva, las entrevistadas parecían no advertir que sus prácticas al interior de las aulas tampoco eran las más adecuadas o carecían de la orientación para generar de manera más efectiva el entendimiento y la tolerancia entre los estudiantes y entre estos y ellas.<sup>85</sup>

En todo caso, lo que se observó fue que la atención de Frau Winter y Frau Fröhlich estaba orientada en gran medida a atender los problemas más urgentes entre los estudiantes, de modo que dedicarles tiempo a los *newcomers* “estaba fuera de sus capacidades personales”, como la educadora señaló en la entrevista. Bajo estas circunstancias, Manuel y Simon quedaban prácticamente relegados a la inercia de hacer lo que pudieran o quisieran, actitud que podía representar más dificultades para Simon porque tenía menos tiempo en la escuela y parecía que sólo se sentía en confianza con Manuel. En cuanto a Fuada, puede pensarse que no se trataba de la niña en sí misma o de su familia, sino de una serie de elementos codificados que la convertía en un “problema” al que institucionalmente se trataba de dar “solución” con las medidas (individuales) ya mencionadas.

**Forma de trabajo y capacidades:** las representaciones sociales y la manera en que son expresadas están mediadas por la cercanía o lejanía del sujeto con el objeto de

---

<sup>84</sup> Durante la entrevista, Frau Winter volvió recurrentemente al punto de los problemas con Fuada, por lo que da la impresión que, en realidad, sigue habiendo un “alto potencial” de conflicto con la niña, aunque reconoció que ha avanzado mucho en el aprendizaje del alemán.

<sup>85</sup> De acuerdo con Sacristán (*op. cit.*, p. 1), “problemas como el fracaso escolar, la desmotivación de los alumnos, el tipo de relaciones entre profesores y el alumnado, la indisciplina en clase, etc., (...) tienen algo que ver, sin duda, con el currículum que se ofrece a los alumnos y alumnas y con el cómo se les ofrece. Cuando los intereses de estos no se corresponden con la cultura escolar, se puede comprender que se muestren refractarios a ésta y quieran huir de ella; algo que puede reflejarse en manifestaciones de rechazo, enfrentamiento, desmotivación, huida, etc.”

representación; es decir, por el espacio social que surge entre ellos. En este orden de ideas, puede suponerse que la omisión de los directivos respecto a cómo trabajan los estudiantes, así como a sus habilidades, se debía a que no tenían un trato directo con ellos. En tanto, para Frau Schulze y en las conversaciones informales que se tuvieron con Frau Vogt, la constante era que hablasen sobre el avance de los *newcomers* (en el idioma alemán), lo que podían hacer o no, y cómo.

Al respecto, ambas profesoras compartían una preocupación: el analfabetismo, entendido por Frau Schulze más que como el desconocimiento del alfabeto latino, como un tipo de discapacidad provocada por factores socioambientales. Si se observa el comportamiento de las barras en la gráfica, podemos reconstruir parte de sus explicaciones. Para Frau Schulze, el analfabetismo estaba fuertemente determinado por las condiciones de vida en la familia; en especial, si los padres de los niños habían asistido a la escuela y tenían alguna ocupación o no, lo que ella traducía en posibilidades económicas para estimularlos, así como para cuidar de su salud y alimentación. Basada en su experiencia y en su formación profesional, Frau Schulze consideraba que, por lo general, los niños analfabetas procedían de países con altos niveles de marginación como Bulgaria, Rumania y Turquía.

Consecuente con sus reflexiones, Frau Schulze, con apoyo de Frau Vogt, organizaba distintas medidas de compensación para los niños analfabetas, como clases individuales en los Grupos de Bienvenida y en el curso puente, además de buscar la cooperación de los padres de familia y de especialistas, dentro y fuera de la escuela. Frau Schulze y Frau Vogt eran críticas del modelo integrativo de los Grupos de Bienvenida, porque consideraban que, en especial para estos niños, era una pérdida de tiempo asistir a una jornada completa de clases sin entender propiamente lo que ocurría; para Frau Schulze, los estudiantes analfabetas terminaban aislados en el trabajo o relegados a interactuar únicamente con niños de su mismo grupo étnico.

Para apoyar a los demás estudiantes, sobre todo aquéllos que consideraban afectados por algún problema psicológico, ambas profesoras podían solicitar ayuda de profesionistas en educación especial o de una instancia de atención a niños traumatizados. De manera excepcional, se tenía el registro de una estudiante de 4° que Frau Schulze, en común acuerdo con su profesor de grupo, querían promover al Liceo porque consideraban que sus

capacidades cognitivas estaban muy avanzadas como para seguir en la primaria.<sup>86</sup> Es decir, siempre que se tratase de alguna cuestión asumida como individual, las profesoras no sólo contaban con los conocimientos para detectarla y canalizarla, sino que también existían los mecanismos para darle seguimiento (no así cuando se trataba de problemas de base cultural).

Por otro lado, y de manera unánime, Frau Fröhlich, Frau Winter y Frau Schulze expresaron con preocupación que los estudiantes, en general, tenían dificultades para realizar sus tareas en orden y de manera estructurada, como ellas lo deseaban. Bajo esta premisa, puede entenderse también, por ejemplo, que frente al 4ºB, Frau Winter procurara formular indicaciones claras y precisas sobre lo que las y los alumnos debían hacer, aunque ello dejaba ver también una fuerte relación de subordinación de los estudiantes hacia ella. Frau Fröhlich y Frau Schulze, sin embargo, parecían estar más ocupadas con lograr que los estudiantes aprendieran a trabajar de manera autónoma; es decir, sin la supervisión de un adulto. Por ello, ambas trataban de delegar algunas responsabilidades en los estudiantes, lo cual en cierto modo se contraponía con las acciones emprendidas por Frau Winter para imponer el orden en el 4ºB.

Las informantes aprehendían su realidad en la escuela de acuerdo con un patrón cultural prestablecido, y esperaban que los estudiantes también contaran con las claves de trabajo con que ellas estaban familiarizadas, pues creían que tales son aprendizajes que se “traen desde casa”. Pero lo que se observó es que las prácticas educativas, al menos en el 4ºB, tampoco podían generar o reforzar estos aprendizajes porque, como se expuso anteriormente, la atención de las y los profesores se concentraba en buena medida en las situaciones conflictivas inmediatas.

Manuel y Simon recibían escasa atención en el grupo regular y esto reducía más su campo de acción, porque si no entendían las tareas, tampoco podían participar en lo que sus demás compañeros estaban haciendo o aprendiendo, lo cual representaba cierto rezago para ellos. Frau Fröhlich y Frau Winter señalaron que trabajaban de manera “normal” con ambos estudiantes; no obstante, como ya se comentó, las profesoras sí contaban con estrategias

---

<sup>86</sup> El martes 05 de noviembre de 2019, Frau Schulze realizó una prueba de conocimientos de alemán a esta estudiante; la prueba fue grabada por la profesora como evidencia para poder seguir el trámite correspondiente ante el Senado para la Educación. En el mes de diciembre, Frau Schulze tenía que planear una reunión con los padres de familia de la niña, ayudarla en su proceso de preparación para otras pruebas y contactar a liceos que podrían recibirla.

especiales tratándose de alguien que rompiera el orden, como Fuada, que parecía tener cierta facilidad para ello.

**Acento e idioma:** las representaciones sociales permiten identificar relaciones de poder intergrupales con las referencias nacional-etno-culturales en las que se sustentan. La base sobre las que éstas se elaboran no es individual sino colectiva, dentro circunstancias sociohistóricas específicas. En este caso llama la atención la posición de los entrevistados respecto al tema del “idioma” en la escuela, por lo general orientada hacia una idea más bien de monolingüismo.

Para los directivos, desde su posición organizativa, una de las prioridades era que los estudiantes adquirieran el alemán como condición para que pudieran integrarse a la escuela. En ese sentido, explicaron que el modelo de escolarización de los Grupos de Bienvenida en la escuela respondía a su interés de que los niños siguieran ese proceso de adquisición en compañía; es decir, no aislados: “pero esto es al final una postura fundamental: la integración significa contacto, también significa escuchar *el idioma* (énfasis agregado), también entre compañeros, exacto, no sólo del profesor” (Herr Müller).

Si consideramos que en la escuela Brunnen el alemán es hablado como idioma materno por una minoría (3% de los estudiantes), aunque los directivos consideren la lengua materna de los niños como una parte fundamental de su identidad, esta posición no se traducía en acciones concretas de fomento o reconocimiento al L1 en las aulas. Si bien las clases bilingües de turco y los cursos optativos de árabe eran acciones propicias para ello, con respecto a los demás idiomas (28 en total) se generaba una suerte de competencia ligada a la idea de grupos lingüísticos mayoritarios y minoritarios, como anteriormente se expuso, y en la cual el alemán ocupaba la posición indiscutible de ser “el idioma” de todos.<sup>87,88</sup>

La referencia de los directivos a la integración de los estudiantes a partir de la adquisición del alemán, compartida por las profesoras y la educadora, parecía entonces aludir

---

<sup>87</sup> De acuerdo con Núñez (2013, p. 8 y 9), en el contexto de la Unión Europea y siguiendo la Carta Europea de las Lenguas Regionales o Minoritarias, la definición de lengua minoritaria se refiere a toda lengua tradicionalmente usada en un territorio dado de un Estado que forma un grupo numéricamente inferior del resto de la población del Estado y que es diferente de la lengua o lenguas oficiales del mismo. Este criterio de inferioridad numérica no siempre es aceptado; varios investigadores coinciden en que las lenguas minoritarias son aquéllas que se destinan al espacio privado y no se valoran en el sector público.

<sup>88</sup> Para Sckrobot (*op. cit.*, p. 297), las acciones y, en especial, las actitudes de diferenciación respecto a un idioma no son hacia el idioma en sí mismo, sino hacia las personas que las hablan. En ese sentido, las actitudes constituyen también un reflejo de la estratificación de la sociedad y de sus sistemas culturales de valor.



a una “integración” de las y los alumnos con la institución escolar y la “sociedad alemana” que, de acuerdo con Heyd *et al.* (2019), salvo en contextos específicos, además del alemán sólo acepta de buen agrado a algunos idiomas de prestigio (el inglés, el francés y el español). Bajo tales condiciones sociohistóricas, no se pone en duda que las profesoras y directivos trataran de ser consecuentes con el compromiso de brindar a los estudiantes mejores oportunidades de “integración” y desarrollo futuro.

Para abonar a dicho objetivo, los esfuerzos de la administración estaban orientados a ampliar la oferta de cursos para la enseñanza y mejora del alemán para la comunidad estudiantil, en general, aunque, según los directivos, había serias limitantes de personal y de espacio. Ya se ha comentado los cuidados que tenía Frau Schulze en su trabajo con los *newcomers*, en especial, para que pudieran hablar lo mejor posible el idioma, puesto que creía que la composición del alumnado (o la diversidad de idiomas) no representaba el entorno óptimo para que los niños hablaran el alemán sin acento o evitaran errores gramaticales.

Frau Fröhlich y Frau Winter también consideraban lo anterior como un problema, ya que los estudiantes del 4°B no hablaban correctamente el alemán, sino una combinación que podría asociarse con lo que se denomina “alemán de barrio”.<sup>89</sup> Frau Fröhlich expresaba su deseo de que pudiera haber más intercambio cultural (con alemanes), para que los niños aprendieran “cómo se habla el alemán en Alemania”; con la ventaja de que, para ella, los estudiantes que tienen ese tipo de intercambio, como en las clases bilingües turco-alemán, desarrollan mejor sus habilidades en ambos idiomas. En tanto Frau Winter y Frau Schulze creían que la mejor manera para que los niños pudieran avanzar en el alemán era limitar el uso de cualquier otro idioma en los salones de clases.

Para Frau Schulze y Frau Winter, en la medida que los estudiantes mejoraban sus habilidades en el alemán, mejoraban también sus habilidades sociales. En este sentido, veían con normalidad que, por ejemplo, Simon y Manuel se mantuvieran aislados porque aún no

---

<sup>89</sup> De acuerdo con el lingüista Heike Wiese, esta variante se constituye como un dialecto social, ya que surge fundamentalmente en las grandes ciudades en zonas con características socioculturales particulares. Los dialectos siempre son mal vistos porque por lo general se piensa que están distanciados del estándar; sin embargo, Wiese considera que con el “alemán de barrio” existe una desvaloración aún mayor dado que se le asocia fuertemente con un origen extranjero y con problemas en el lenguaje de sus hablantes (Breuer, 2012). Esto puede considerarse un “prejuicio lingüístico”, que (inocente o perverso) no es otra cosa que una manifestación del racismo, orientado ahora hacia las lenguas y los hablantes (Tusón, 1997, citado en Cerón, *op. cit.*, p. 2632).

dominaban dicho idioma, y que prefirieran comunicarse entre ellos sólo en su idioma materno. No obstante, aunque ambas trataban de hacer que los niños hablaran más frecuentemente en alemán, el que se les prohibiera hablar en albanés parecía no rendir los resultados esperados por la profesora y la educadora, en términos de favorecer una mayor socialización con sus compañeros de grupo.

Si consideramos que el idioma alemán es admitido como un bien social que, como cualquier otro bien, se posee o no; también debemos tener en cuenta que el L2 tiene un valor simbólico que, en conjunción con otros elementos codificados, puede generar diferenciaciones sociales que limitan el espacio de acción de los niños y los relega al silencio. En ese sentido, como ya se mencionó, la competencia real o percibida entre grupos *étnicos* mayoritarios y minoritarios dentro de los Grupos de Bienvenida y en el 4ºB podía haber sido un factor que limitara la motivación de Simon y Manuel para relacionarse con sus demás compañeros y para hablar alemán; mientras que Fuada se encontraba en mejores condiciones porque pertenecía a un grupo lingüístico mayoritario que le abría puertas para poder avanzar en sus conocimientos de alemán, por el hecho de asistir a cursos bilingües, recibir apoyo en forma de traducciones y porque con este grupo podía comunicarse, independientemente del acento que tuvieran al hablar dicho idioma. La comunicación entre Fuada y su grupo étnico implicaba también la existencia de códigos socioculturales compartidos, ajenos a Simon y Manuel. El problema es que no se contemplaban acciones que fomentaran la apertura y el reconocimiento entre ambos “grupos” para generar el “nosotros en la diversidad”.

Frau Fröhlich expresó que ocasionalmente trataba de incorporar en las clases de alemán actividades para involucrar los idiomas maternos de los estudiantes; sin embargo, si la escuela tuviera un programa de fomento a la interculturalidad, actividades de este tipo deberían estar presentes en las demás clases, lo mismo que en las actitudes de los profesores y en el contenido de los materiales didácticos. Por ejemplo, consideramos que se podrían abordar temas de ciencias naturales enfocadas al reconocimiento de la biodiversidad de los países de origen de los estudiantes del grupo, así como organizar proyectos y actividades lúdicas para el intercambio cultural que conmemoraran celebraciones importantes en las distintas religiones, o presentar las formas de vivir la infancia en distintas culturas.

El hecho de que las otras profesoras no repararan en lo anterior podría significar que, en realidad, la escuela no contemplaba en su “plan de inclusión” medidas más amplias de

sensibilización a la diversidad cultural y de idiomas, aunado a que ellas eran relativamente nuevas en la escuela y que, como Frau Fröhlich y Frau Schulze indicaron, parte de sus métodos de enseñanza los tenían que desarrollar con la práctica y la reflexión de lo que consideraban era mejor para los niños. En la escuela Brunnen, según expresaron las entrevistadas, no había evaluaciones a su trabajo en el aula y, en cuestión de los cursos de formación continua, la elección quedaba al criterio personal.

**Familia:** es un tema que, como ya se comentó, apareció fuertemente vinculado como explicación del “mal comportamiento” y las “capacidades deficientes” de los niños, sobre todo en la narrativa de Frau Schulze y de Frau Fröhlich, quienes puntualizaron tres aspectos: el tamaño numeroso de las familias, la baja escolaridad de los padres y las situaciones de violencia vividas en el hogar. Al suscribir lo anterior, Frau Vogt (la maestra del curso puente) señaló en una plática informal que: “si un estudiante es destacado, es porque tiene ‘padres inteligentes’ que lo estimulan y eso se nota [en la forma de trabajo de los niños]” (Observaciones en los Grupos de Bienvenida, miércoles 06 de noviembre de 2019). En otras palabras, se plantea una causalidad del tipo: si en su casa los estudiantes son estimulados, tienen más posibilidades de alcanzar el éxito escolar, pero ¿qué posibilidades tienen entonces aquellos estudiantes que proceden de condiciones adversas como -socioeconómicamente hablando- puede considerarse gran parte de los estudiantes de la escuela Brunnen? y ¿qué papel desempeña la escuela para lograr reducir esas desigualdades sociales?

Este tipo de explicaciones sobre las condiciones generales del proceso de aprendizaje de los niños probablemente tienen un trasfondo sociocultural, ligado a la mala reputación del vecindario “alimentada por generaciones de políticas de distribución desigual del espacio social, que han propiciado la conformación de sociedades paralelas” (Karakayali y Zur Nieden, *op. cit.*). Cabe recordar que Wedding ha sido históricamente un distrito con una alta concentración de población migrante, por lo que puede entenderse que los profesores tiendan a naturalizar que, por ejemplo, no haya mucha participación de los padres y madres de familia en los asuntos de la escuela o que perciban que ésta es generalmente “difícil”.

El distanciamiento psicológico y social entre la escuela y las familias de los niños puede incidir en los procesos de integración de estos porque, aunado a que las personas entrevistadas tendrían a vincular el éxito escolar con el trabajo que se realiza desde las casas para adquirir el alemán, las expectativas eran bajas y estaban mediadas por la desconfianza.

Más aún, en el 4ºB, los mecanismos de vinculación con los padres y madres de familia no eran del todo eficaces; por ejemplo, nadie conocía a los padres de Simon y, respecto a Manuel, la educadora del grupo comentó que el vínculo entablado con ellos se debía a que su madre estaba aprendiendo alemán. Fuada era un “caso especial” porque por sus problemas de comportamiento, las reuniones con sus padres eran frecuentes, lo cual se facilitaba porque su padre también estaba aprendiendo alemán.

**Nacionalidad:** las referencias a este tema se centraron sobre todo en los grupos mayoritarios o posiblemente más controversiales dentro del imaginario de los profesores; a saber: turcos, árabes, búlgaros y rumanos. Así, recordemos las conclusiones de Frau Schulze sobre los niños analfabetas, o de Frau Fröhlich sobre los conflictos originados por temas ‘muy presentes en las cabezas de los niños’ (nacionalidad y religión). Sobre esta misma línea encontramos dos estereotipos: las familias árabes son más numerosas (Frau Fröhlich) y los niños hablantes de árabe son más proclives a la violencia (Frau Winter).

Al hablar de códigos nacional-etno-culturales-lingüísticos, Paul Mecheril *et al.* (*op. cit.*, p. 17) expresan que muchas veces las fronteras entre estas categorías son difusas. En ese sentido, se identificó que las personas entrevistadas solían confundir nacionalidad con idioma, con etnicidad y con religión; por ejemplo, cuando hablaban de los *árabes*. Lo anterior puede ser expresión de que las personas entrevistadas estaban sobrepasadas por la complejidad de su trabajo con grupos culturalmente heterogéneos, y, por tanto, de que no contaban con mecanismos institucionales para mejorar el reconocimiento de esta diversidad.

Por otro lado, los directivos aludieron a que, aunque la participación de los padres de familia variaba mucho, en general los padres turcos estaban más atentos a las reuniones y, de ellos, destacaban en especial aquéllos con un “mejor nivel educativo”; no obstante, es posible que esta situación tuviese que ver con el hecho de que la escuela ofrecía clases bilingües turco-alemán, con profesores nativos de turco.

Si bien se reconoce que los directivos trabajaban en una serie de iniciativas de vinculación con actores dentro y fuera de la escuela para abrir canales de comunicación con los padres y madres de familia, al parecer había otro tipo de cuestiones que dificultaban este

trabajo;<sup>90</sup> por ejemplo, Frau Schulze relató lo difícil que era poder coordinar a los padres de familia con los profesores traductores. En otras palabras, el trabajo con los padres de familia parecía ser aún más complicado que el de la nacionalidad o su nivel educativo.

En términos de los procesos de integración de los *newcomers*, como ya se ha mencionado, los grupos minoritarios presentaban una desventaja adicional, porque estaban prácticamente fuera del foco de atención y de las posibilidades organizativas, tanto de los profesores como de la dirección.

**Integración:** en las entrevistas se encontró que este concepto era entendido como lo opuesto a la separación; es decir, una manera en que los *newcomers* pudieran convivir con sus demás compañeros, aunque desde una dimensión más bien espacial. De ese modo, los directivos indicaron que la organización de los Grupos de Bienvenida estaba planeada para que los niños recién llegados no adquirieran el idioma en condiciones de “aislamiento”, sino en contacto con sus demás compañeros.

Debe comentarse que los directivos celebraban que el modelo integrativo aplicado en la escuela Brunnen fuera el más exitoso en toda la ciudad, en términos de su eficacia para mantener a los niños graduados de los Grupos de Bienvenida en sus propias aulas, mientras que en otras escuelas estos estudiantes debían cambiarse a los centros educativos que ofrecían cupo en los grupos regulares. Éste era un logro destacable, como su amplio programa de actividades extracurriculares y las acciones de atención a los niños con problemas de aprendizaje, entre otros planes de compensación económica, por ejemplo. No obstante, se observó que faltaban mecanismos para asegurar que hubiera complementariedad entre el trabajo realizado en los Grupos de Bienvenida y el de los grupos regulares, así como de sensibilización para atender conflictos de índole sociocultural porque, como ya lo mencionamos, estar en “contacto” no significa necesariamente aceptación ni buen entendimiento entre las partes; es decir, entre los niños y entre estos y los profesores.

Las tres entrevistadas parecían compartir la lógica de los directivos al considerar que los niños estaban integrados si tomaban parte en las actividades del grupo (y sin perturbar el

---

<sup>90</sup> Los directivos señalaron que una vez al mes los trabajadores sociales organizaban una “tarde de café” para los padres y madres de familia, además de que había una cooperación con la Escuela para adultos para ofrecer cursos de alemán a dicha población, lo mismo que con otras organizaciones que ayudaban con cuestiones de traducción en el distrito.

orden). Desde este punto de vista, Frau Fröhlich y Frau Schulze mencionaron que la mayoría de las veces Simon y Manuel estaban integrados y no manifestaban problemas, en tanto Fuada se convertía para ellas en un “caso especial” que requería de medidas igualmente especiales para lograr su integración (o, mejor dicho, su asimilación al sistema de valores institucionales).

A nivel de las relaciones interpersonales, consideramos que los comentarios y sobre todo las acciones de Frau Fröhlich, encaminadas a fomentar el sentimiento de equipo entre los estudiantes mediante su concepto de “confianza” o del reconocimiento horizontal entre los niños y ella, tenían posibilidades de lograr la conformación de un “nosotros en la diversidad”. Empero, como ya se mencionó, se requería de más acciones institucionales con un enfoque similar, tanto a nivel de la formación continua de los profesores como del contenido de los materiales de las clases.

**Situación socioeconómica:** para Frau Schulze, como ya se mencionó, había una estrecha relación entre el poder adquisitivo de las familias –asociado al empleo de los padres, el tipo de vivienda en que habitaban y el cuidado a la salud– con las posibilidades de aprendizaje de sus hijos.

En ese tenor, el profesor de danza y la maestra de religión opinaron en conversaciones informales que los niños de la escuela Brunnen eran “pobres”, al igual que sus capacidades y su comportamiento (Observaciones en el 4°B, martes 3 de diciembre de 2019; Observaciones en los Grupos de Bienvenida, martes 10 de diciembre de 2019). Para tratar de compensar los efectos de estas desventajas socioeconómicas, aunque de manera focalizada o con una envergadura limitada, como ya se señaló, Frau Schulze era muy cuidadosa en el diagnóstico de los problemas más graves de aprendizaje de los estudiantes, mientras que el profesor de danza tenía un grupo de sensibilización artística y social con el que montaba un *performance* para abordar problemas de acoso escolar por cuestiones étnicas y migratorias.

Frau Schulze consideraba que en la escuela se reflejaban los problemas de la sociedad porque, en su opinión, los niños crecían en ambientes conflictivos que reproducían en las aulas; Frau Fröhlich reafirmaba esta postura. En este orden de ideas, Frau Schulze fue enfática al distinguir que en cuanto al trabajo entre los profesores y con la dirección, la escuela tenía una buena organización y reputación, no así cuando se consideraba al alumnado (mayoritariamente conformado por niños de los países que consideraba “marginados”).

Independientemente de estas opiniones, cabe destacar que tanto en los Grupos de Bienvenida como en los grupos regulares ocasionalmente se organizaban actividades recreativas para que los niños vivieran distintas experiencias en la ciudad (como ir a museos, al cine o al zoológico), o adquirieran nuevas habilidades (como andar en bicicleta y nadar) que, al igual que para otros niños de la ciudad, eran actividades a las que se accedía con precios reducidos o de manera gratuita (para quienes recibieran algún apoyo del estado).

Entre las teorías que tratan de explicar los motivos de la migración internacional, quizás la más conocida sea la de la economía neoclásica, que puede ser resumida en términos de diferencias salariales: los trabajadores de los países con bajos salarios migran hacia países con salarios más elevados (Massey, *et al.*, 2000).<sup>91</sup> Frau Winter y Frau Schulze suscribían esta visión, por lo que asumían casi como una realidad que los niños migrantes de primera generación y sus familias habían llegado a Alemania escapando de la pobreza en sus países de origen. Sobre ello, Frau Winter expuso que en dicho país las familias migrantes encuentran mejores condiciones:

“(…) para ganar dinero, *independientemente de la forma* (énfasis agregado) y sí, porque [parece que ríe] también aquí en Berlín, aunque creo que es válido para Alemania en general, hay muchos subsidios para las familias, los niños y así y [eh], de donde sale mucho dinero de la Oficina [del gobierno] y (…) yo creo que todas estas son cosas que, si uno las sumas [eh], favorecen entonces quedarse en Alemania.”

Al entrevistar a los directivos, sólo hicieron un breve recuento histórico del vecindario; la omisión de referencias más explícitas sobre el tema pudo deberse a que ellos parecían estar más ocupados en las cuestiones administrativas de la escuela que, según su relato, no les permitían vincularse más al trabajo realizado en las clases y dar cuenta de las condiciones de aprendizaje de los estudiantes.

Sin embargo, las opiniones de las profesoras reflejaban las bajas expectativas que tenían de los estudiantes y, entre ellos, de los *newcomers*. Esto no es un asunto menor porque muestra que sus relaciones con las niñas y los niños estaban mediadas por diferencias

---

<sup>91</sup> En este libro Massey *et al.* hacen una revisión de distintas interpretaciones teóricas al respecto, como ejemplo pueden mencionarse dicha teoría en su enfoque macro (arriba expuesto) y micro (centrado en las decisiones individuales del costo-beneficio de la emigración), la nueva economía de la migración (explica la migración temporal como un esfuerzo de las familias para compensar sus ingresos y las fallas en los mercados en el país de origen, por ejemplo, seguros de desempleo) y la teoría de sistemas mundiales (la migración como consecuencia de la expansión del capitalismo, que genera regiones periféricas para sostener a las regiones centrales).

construidas desde una posición grupal específica que, si bien lograban manejar con profesionalismo o traducían en acciones políticamente correctas, en algunas ocasiones se observaron ciertas actitudes por parte de otros profesores que se intuían como de rechazo a los estudiantes.

**Religión y género:** son dos temas que podrían considerarse tabú porque, como puede inferirse de la Gráfica II, la única que hizo referencia explícita al tema de “religión” fue Frau Fröhlich, quien veía en ésta uno de los mayores detonantes de conflictos entre los estudiantes de la escuela Brunnen:

“Y sobre todo en el caso de las religiones, debo decir que los musulmanes entre ellos son [eh]. Bueno, hay más insultos y muchas más peleas que entre un musulmán y un cristiano o así (...).”

La impresión de Frau Fröhlich podría estar fuertemente vinculada con su experiencia en el 4°B, donde había una mayoría de estudiantes *árabes*, posiblemente también musulmanes. La importancia de la cita anterior es que plasma parte de las conductas negativas de los estudiantes que, según se observó, generalmente eran de naturaleza emotiva, como si se tratara de impulsos que bien podrían asociarse con la presencia de ciertos *objetos* de disputa, como el “velo”.<sup>92</sup> A manera de ejemplo, cabe mencionar una ocasión en la que se generó un conflicto en el salón de clases, en una de las horas de clase de Frau Fröhlich:

“La maestra insiste en la idea de convertirse en un equipo; Aram responde que cómo pueden convertirse en un equipo con la manera como se ve Fuada [por su velo].” (miércoles 20 de noviembre de 2019, Observaciones en el 4°B)

El “velo”, que era el signo más visible de diferenciación de Fuada, codificaba su pertenencia a una religión y, dentro de ésta, a un género. En el espacio social formado en las aulas, este símbolo aunado a ciertos comportamientos de la niña tenía el poder de animar distintas reacciones tanto en sus compañeros como en las profesoras, que perduraban aun cuando Fuada dejaba de estar físicamente presente; así, puede decirse que, en ese entorno social, Fuada constituía un objeto de representación (catalogado como “problemático”).

---

<sup>92</sup> En la capital alemana el tema de permitir el uso del “velo” en las escuelas no ha dejado de ser controversial ya que, si bien se funda en el derecho a la libertad religiosa y de los padres a educar a sus hijos como mejor les convenga, muchos ven en este *objeto* un símbolo de represión hacia las mujeres (Kastl, 2020). Desde otra perspectiva, el uso o no uso del velo también puede ser motivo de disputa entre grupos religiosos, incluso dentro del mismo islam.



Esta situación y los demás malentendidos de índole sociocultural no sólo revelan una distancia social y psicológica entre los estudiantes y entre estos y los maestros, codificada nacional-etno-cultural-lingüísticamente, sino que evidencian la necesidad de que en la escuela se abran puentes de diálogo intercultural y, dentro de éste, el interreligioso; en principio, como parte de la formación continua de los profesores, lo que les permitirá deconstruir sus representaciones normalizadas de los estudiantes y mejorar tanto sus actitudes hacia ellos como también el ambiente en el salón de clases, con la intención de convertirlo en uno de paz e igualdad.

#### 4. CONCLUSIONES

La realización del trabajo de campo en una escuela primaria en Berlín, Alemania, permitió profundizar en el conocimiento de la relación que existe entre los procesos de integración y adquisición del idioma de la sociedad de llegada en un contexto de inmigración, desde las percepciones y experiencias de niñas y niños migrantes, lo mismo que de los profesores. A continuación exponemos los principales hallazgos.

La integración es un fenómeno difícil de abordar en la práctica porque el encuentro entre la población migrante y la sociedad de llegada es complejo y las teorías que se consultaron para la elaboración de esta tesis no logran dar cuenta de todas sus implicaciones. A pesar de ello, se logró construir un marco teórico que nos permitió enfocarnos en una cuestión particular que abordamos de manera interdisciplinaria. Nuestro interés se enfocó en un programa del sistema educativo berlinés denominado “Grupos de Bienvenida”, principal mecanismo del gobierno estatal enfocado a integrar a la población migrante en edad escolar a los centros educativos; la base del programa radica en ofrecer cursos especiales del idioma alemán.

En términos de la operación del programa, el modelo más difundido ha sido el de escolarización “semi-integrativa”. Éste contempla la separación planificada de los *newcomers* de las actividades regulares de los centros educativos, hasta que dichos

estudiantes alcanzan cierto nivel de conocimiento del alemán (A2+). Investigaciones especializadas han mostrado, sin embargo, un panorama desfavorable para dichos estudiantes, toda vez que el modelo tiende a generar prácticas institucionalizadas de segregación que limitan su participación y la convivencia con otros estudiantes en los grupos regulares. Estas consideraciones nos llevaron a cuestionar la pertinencia y la efectividad del programa en cuanto a sus propósitos de integración.

En la revisión bibliográfica se encontró además cierto vacío de información respecto a otro modelo de escolarización, el integrativo, que justamente prioriza la participación de los estudiantes migrantes en las actividades regulares de una escuela, al igual que el contacto con todo el alumnado, en general.

En esta investigación analizamos la organización de los Grupos de Bienvenida de una escuela primaria que aplica el modelo integrativo, basándonos para ello en un concepto de integración enfocado hacia la dimensión social. Distinguimos un nivel meso o estructural, cuyo tipo ideal es la inclusión de los migrantes en la institución escolar mediante mecanismos que garanticen su acceso en igualdad a los recursos y servicios de ésta. En este estudio adoptamos la perspectiva de la “apertura intercultural”; en específico, el modelo de las “tres rutas” que implica un replanteamiento administrativo, de formación de personal y del entorno en el que se dan las clases, para que pueda desarrollarse un trabajo sensible a la diversidad cultural.

En efecto, es posible deducir que una reestructuración del programa curricular y del contenido de las clases, según distintos niveles de dificultad y de acuerdo con el nivel de dominio del L2 por parte de los *newcomers* puede contribuir de manera más eficaz a este tipo de integración, pero también deben contemplarse acciones enfocadas a visibilizar los idiomas maternos. En términos de la formación continua de los profesores, en un contexto de inmigración, es clara la necesidad de desarrollar sus habilidades para abordar temas de migración, religión y diversidad, mediante proyectos y actividades lúdicas que fomenten un ambiente de respeto y aceptación hacia dichos estudiantes.

Desde esta perspectiva, podemos concluir que, a diferencia de lo que otras investigaciones sugieren, para poder hablar de una integración estructural efectiva no basta con ‘no separar’ físicamente a los estudiantes migrantes recién llegados del devenir normal en la escuela; sobre todo si no existen mecanismos para asegurar la complementariedad entre

el trabajo individualizado que se realiza en las pocas horas de clase de los Grupos de Bienvenida con el resto de las actividades de la jornada escolar regular. Esta integración demanda que las clases, en términos del contenido de las lecciones y de sus materiales, estén adecuadas a la diversidad de capacidades y de conocimientos que muestran los estudiantes; de igual manera, los profesores deben contar con la sensibilidad para el trabajo con grupos de diverso origen sociocultural.

En el trabajo de campo de esta tesis observamos que en la escuela había estas carencias, por lo que, si bien los *newcomers* estaban presentes en el salón de clases regular, prácticamente estaban al margen de lo que se debería aprender durante las lecciones y, en general, en las tareas grupales. Por su parte, los profesores parecían sobrepasados, intentando constantemente inculcar en los niños valores de trabajo que respondían a sus propios valores de grupo; es decir, trataban de asimilarlos a parámetros de trabajo instituidos para una población en específico: la de sus connacionales.

Todo lo anterior se expresa sin demeritar las acciones de atención a la salud psíquica de las niñas y niños, ni las actividades extracurriculares y recreativas planeadas para el alumnado en general y a las que los estudiantes migrantes recién llegados también tenían acceso. Por el contrario, buscamos señalar los puntos que pueden ser mejorados, o que son necesarios para lograr la integración estructural efectiva de dichos estudiantes.

Aunque en contextos de inmigración la afirmación “adquirir el idioma (L2) es clave para la integración [de los migrantes]” goza de amplia aceptación, incluso en el ámbito académico, pudimos observar que en la realidad simplifica un proceso complejo. Al nivel estructural, integración significa garantizar la inclusión de los *newcomers* al centro escolar con respeto a su diversidad; por ejemplo, de conocimientos de otros idiomas. Luego, la sobrevaloración del L2 puede incluso ser desfavorable para estos fines integrativos, en especial, si se trata de imponer el monolingüismo o, como en la investigación realizada, si se genera una especie de competencia lingüística donde sólo los grupos mayoritarios reciban un trato especial –en forma de clases bilingües para preservar el L1–, mientras que los grupos minoritarios se ven replegados a una suerte de olvido. Además, siempre que el idioma de la sociedad de llegada ocupe la posición prioritaria, los estudiantes migrantes recién llegados verán supeditado su aprovechamiento escolar a las habilidades que desarrollen en tal idioma; mientras que, de manera particular, los estudiantes de minorías lingüísticas experimentan una

limitación extra al no poder comunicarse efectivamente con los estudiantes regulares, si no lo hacen a través de ese “idioma” o de la manera “correcta” de hablarlo. Debe recordarse que el idioma tiene también una dimensión simbólica capaz de generar divisiones sociales.

En el marco teórico-conceptual en el que se ubica esta tesis se expone que la “apertura intercultural” debe conservarse también en el nivel micro, el de las relaciones interpersonales, para allanar o abrir el espacio de participación de los *newcomers* y contribuir así a su integración social, entendida esta última como un proceso de formación de una nueva entidad: la del “nosotros en la diversidad”. En este orden de ideas, y dado que consideramos que el salón de clases no es un espacio neutral, expusimos que es necesario identificar las condiciones o referencias externas que pueden incidir en la manera de coexistir entre profesores y alumnos; es decir, que en su dinámica se conformen relaciones de tolerancia y fomento a dicha nueva entidad. Es ahí donde introducimos las referencias nacional-etno-cultural-lingüísticamente codificadas y las representaciones sociales, como una manera de entender la formación de identidades y diferenciaciones étnicas.

Ante el planteamiento de que integrar significa no separar o asegurar el contacto entre los migrantes y la sociedad de llegada, concluimos que el solo hecho de estar juntos no implica la aceptación o entendimiento mutuo, puesto que, en ausencia de esta apertura intercultural, puede subsistir la segregación social entre mayorías y minorías étnicas, incluso de manera simbólica. Tal situación fue la que observamos que generaba dificultades en la convivencia de los *newcomers* con sus demás compañeros de grupo y con sus profesores. En especial, conviene señalar que el modo en el que los profesores representaban su trabajo con los estudiantes revelaba un cierto distanciamiento social y psicológico; en casos extremos, una tácita desaprobación de los modos distintos de vida, en los que destacaban el nivel socioeconómico, el tamaño de las familias y el vecindario en que los niños habitaban, por ejemplo.

Con base en el aparato teórico elegido y en la metodología que se siguió en la conducción del trabajo de campo, también podemos concluir que, en efecto, es posible establecer una asociación entre los distintos niveles de “integración” de los *newcomers* y el nivel de dominio del idioma de la sociedad de llegada. Respecto a los procesos de adquisición del L2, esto es viable a partir del acompañamiento y soporte que reciban dichos estudiantes en la realización de sus tareas, así como de las medidas complementarias de apoyo en la

adquisición del L2 y la conservación del L1 que se pongan en marcha. El espacio del que dispongan para la libre participación e interacción en el salón de clases también permite advertir un influjo real para mejorar el dominio del idioma de la sociedad receptora. Ello se debe a las experiencias que se adquieren al usarlo, a la extensión de lo que entienden y a la variedad de actividades que pueden hacer por sí solos.

Si bien se pensaba que “la integración es clave para la adquisición del L2” entre estudiantes migrantes recién llegados, las recomendaciones que se derivan de este estudio no habían sido contempladas en la bibliografía consultada.

Si se quisiera continuar este estudio considerando las motivaciones que operan en las y los niños migrantes, sería conveniente indagar aspectos biográficos de los menores de edad, tales como la trayectoria migratoria de sus familias; las razones que originaron la migración y los intereses de cada uno de los *newcomers*, entre otras variables. También sería conveniente ampliar el grupo de análisis. En esta tesis se entrevistó a tres profesoras y a los directivos de la escuela, además de dar seguimiento a tres alumnos, lo cual, si bien nos ha proporcionado suficiente material de análisis, no nos permite emitir conclusiones absolutas, ni desechar completamente algunas de las hipótesis que han sido planteadas por diferentes autores. Sin lugar a duda, es un esfuerzo que valdría la pena realizar, de cara a los retos actuales que enfrentan tanto las poblaciones migrantes, como lo hemos observado, como las sociedades de llegada, lo mismo que cada migrante en lo individual.

## BIBLIOGRAFÍA

- Abdel-Samad, H. (2018). *Integration: ein Protokoll des Scheiterns*. (Droemer, Ed.). München.
- Abgeordnetenhaus von Berlin (2004). *Schulgesetz für das Land Berlin*. Berlín. Recuperado de <https://www.schulgesetz-berlin.de/media/downloads/schulgesetz-fuer-das-land-berlin-gesamt.pdf> (octubre de 2019)
- Abric, J. C. (2001). *Prácticas sociales y representaciones*. (J. Dacosta y F. Flores-Palacios, Eds.). CDMX: Ediciones Coyoacán.
- Agencia de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea FRA (2018). *Segunda Encuesta de la Unión Europea sobre las minorías y la discriminación. Musulmanes: algunas conclusiones*. Luxemburgo. Recuperado de [https://fra.europa.eu/sites/default/files/fra\\_uploads/fra-2017-eu-minorities-survey-muslims-selected-findings\\_es.pdf](https://fra.europa.eu/sites/default/files/fra_uploads/fra-2017-eu-minorities-survey-muslims-selected-findings_es.pdf)
- Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados ACNUR. (2020). Datos básicos. Recuperado el 1 de julio de 2020, de <https://www.acnur.org/es-mx/datos-basicos.html>
- Araya, S. (2002). Las representaciones sociales: ejes teóricos para su discusión. *Cuaderno de Ciencias Sociales*, 5(9), 83. <https://doi.org/10.29057/esa.v5i9.2922>
- Arbe, F., y Echeberria, F. (1982). Contexto sociocultural y adquisición del lenguaje. *KOBIE, III* (Antropología), 63–72. Recuperado de [http://www.bizkaia.eus/fitxategiak/04/ondarea/Kobie/PDF/5/Kobie\\_3\\_Antrpologia\\_cultural\\_CONTEXTO\\_SOCIOCULTURAL\\_Y\\_ADQUISICION\\_DEL LENGUAJE.pdf?hash=09^2d33ed8e3125ecfd97530dd588f1cg](http://www.bizkaia.eus/fitxategiak/04/ondarea/Kobie/PDF/5/Kobie_3_Antrpologia_cultural_CONTEXTO_SOCIOCULTURAL_Y_ADQUISICION_DEL LENGUAJE.pdf?hash=09^2d33ed8e3125ecfd97530dd588f1cg)
- Barandiaran, A. (2015). *La lengua árabe y sus registros*. Universidad del País Vasco. Recuperado de [https://addi.ehu.es/bitstream/handle/10810/21355/TFG\\_BarandiaranCastaño.pdf?sequence=2&isAllowed=y](https://addi.ehu.es/bitstream/handle/10810/21355/TFG_BarandiaranCastaño.pdf?sequence=2&isAllowed=y)
- Barriga, R. (2002). Estudios sobre habla infantil en los años escolares. “...un solecito calientote” (2da reimpr). México: COLMEX.
- Berlin.de. (2019). Wedding. Recuperado el 21 de octubre de 2019, de <https://www.berlin.de/ba-mitte/ueber-den-bezirk/ortsteile/wedding/>
- Berlin.de. (2020). Berliner Landes-Antidiskriminierungsgesetz (LADG). Recuperado el 16 de junio de 2020, de <https://www.berlin.de/sen/lads/recht/ladg/>
- Böhmer, A. (2017). Sprache, Kultur, Arbeit? Zur Inklusion neu Zugewanderter durch Bildung. Recuperado el 20 de abril de 2019, de <http://www.bpb.de/apuz/251219/sprache-kultur-arbeit-zur-inklusion-neu-zugewanderter-durch-bildung>

- Breuer, I. (2012). “Yalla Mann, voll korrekt.” Recuperado el 30 de mayo de 2020, de [https://www.deutschlandfunk.de/yalla-mann-voll-korrekt.1148.de.html?dram:article\\_id=180914](https://www.deutschlandfunk.de/yalla-mann-voll-korrekt.1148.de.html?dram:article_id=180914)
- Brown, S. K., y Bean, F. D. (2006). Assimilation Models, Old and New: Explaining a Long-Term Process. *Migration Policy Institute*, 1–9. Recuperado de <http://www.migrationpolicy.org/article/assimilation-models-old-and-new-explaining-long-term-process>
- Brunnen-Schule. (2016). *Inklusives Schulprogramm der Brunnen-Schule*. Berlín.
- Brunnen-Schule. (2019). Ofizielle Statistiken. Berlín. Datos oficiales, solicitud realizada a la dirección de la escuela en noviembre de 2019.
- Bundestag. (2005). Gesetz zur Steuerung und Begrenzung der Zuwanderung und zur Regelung des Aufenthalts und der Integration von Unionsbürgern und Ausländern (Zuwanderungsgesetz). Bonn. Recuperado de [http://opac.rero.ch/get\\_bib\\_record.cgi?db=ne&rero\\_id=R004600751](http://opac.rero.ch/get_bib_record.cgi?db=ne&rero_id=R004600751)
- Bundeszentrale für politische Bildung bpb (2019). *Bevölkerung mit Migrationshintergrund I*. Berlín. Recuperado de [https://www.bpb.de/nachschlagen/zahlen-und-fakten/soziale-situation-in-deutschland/61646/migrationshintergrund-i#:~:text=Von%20den%2020%2C8%20Millionen,selbst%20Migranten%20\(erste%20Generation\).](https://www.bpb.de/nachschlagen/zahlen-und-fakten/soziale-situation-in-deutschland/61646/migrationshintergrund-i#:~:text=Von%20den%2020%2C8%20Millionen,selbst%20Migranten%20(erste%20Generation).)
- Buth, J., y Hacker, S. (2017). Integration oder Separation? Beschulung von neuzugewanderten und geflüchteten Kindern an Berliner Grundschulen nach dem Modell „Willkommensklasse“. Evangelischen Hochschule Berlin.
- Cerón, E. (2019). Multilingüismo y representaciones sociolingüísticas en Veracruz, 2603–2638. Artículo entregado para la publicación.
- Coller, X. (2005). *Estudio de casos* (2da.). Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Cosacov, E. (2007). *Diccionario de términos técnicos de la psicología* (3a ed.). Córdoba: Brujas. Recuperado de [https://www.academia.edu/11933765/Diccionario\\_de\\_Psicología](https://www.academia.edu/11933765/Diccionario_de_Psicología)
- Cuevas, Y. (2016). Recomendaciones para el estudio de representaciones sociales en investigación educativa. *Cultura y Representaciones Sociales, 11*(Representaciones sociales), 109–140.
- Das Zweite Deutsche Fernsehen ZDF. (2018). Integration von Migranten -Kabinett beschließt Zuwanderungsgesetz für Fachkräfte. Recuperado el 18 de abril de 2019, de <https://www.zdf.de/nachrichten/heute/kabinett-beschliesst-gesetz-fuer-einwanderung-von-fachkraeften-100.html>
- De Lucas, J. (2017). Negar la política, negar sus sujetos y derechos. *CEFD, 36*(Migración), 64–87.

- Der Senat von Berlin. (2015). Versorgungs- und Integrationskonzept für Asylbegehrende und Flüchtlinge. Berlin.
- Dirim, I. (2015). Sprache ist viel mehr als ein Kommunikationsmittel. Austria: BildungsTV. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=Hs1BjJWfmJE>
- Dirim, I. (2016). Sprachverhältnisse. En *Handbuch. Migrationspädagogik* (pp. 311–325). Weinheim und Basel: Beltz.
- Domenech, E. (2009). La visión estatal sobre las migraciones en la Argentina reciente. De la retórica de la exclusión a la retórica de la inclusión. En E. Domenech (Ed.), *Migración y política: el Estado interrogado. Procesos actuales en Argentina y Sudamérica*. (pp. 21–69). Córdoba: UNC.
- Ehlich, K. (2012). Sprach(en)aneignung – mehr als Vokabeln und Sätze. *ProDaZ*, (Adquisición del L2), 1–11. Recuperado de [https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/sprach\\_en\\_aneignung\\_-\\_mehr\\_als\\_vokabeln\\_und\\_s\\_ätze.pdf](https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/sprach_en_aneignung_-_mehr_als_vokabeln_und_s_ätze.pdf)
- El Karouni, I. (2012). Ethnic Minorities and Integration Process in France and the Netherlands: An Institutional Perspective. *American Journal of Economics and Sociology*, 71 (Integración), 151–183. Recuperado de <https://www.jstor.org/stable/23245181>
- Endlich, N. (2017, March 10). Kinderarmut in Berlin: Das Risiko. *Der Tagesspiegel*, p. 7. Recuperado de <https://www.tagesspiegel.de/berlin/kinderarmut-in-berlin-das-risiko/19503118.html>
- Esser, H. (2006). Migration, language and integration. *AKI Research Review*, (Integration), 1–130. <https://doi.org/10.1007/s13398-014-0173-7.2>
- Esser, H. (2006b). Sprache und Integration: Konzeptionelle Grundlagen und empirische Zusammenhänge. *KMI Working Paper Series*, 7, 1–23.
- Esser, H. (2010). Integration und Multikulturalität. En S. Luft y P. Schimany (Eds.), *Integration von Zuwanderern: Erfahrungen, Konzepte, Perspektiven* (pp. 277–297). Bielefeld: Transcript. Recuperado de <file:///C:/Users/mares/Downloads/646444.pdf>
- Fernández, A. (2014). El enfrentamiento sunnita-chiita, su reflejo en la tradicional rivalidad árabe-persa y su repercusión en Oriente Medio. *Instituto Español de Estudios Estratégicos*, 38(Religi3n), 1–15. Recuperado de [http://www.ieee.es/Galerias/fichero/docs\\_opinion/2014/DIEEEO38-2014\\_EnfrentamientoSunnita-Chiita\\_AFdezMartin.pdf](http://www.ieee.es/Galerias/fichero/docs_opinion/2014/DIEEEO38-2014_EnfrentamientoSunnita-Chiita_AFdezMartin.pdf)
- Füllekruss, D., y Dirim, I. (2019). Zugehörigkeitstheoretische und sprachdidaktische Reflexionen separierter Deutschfördermaßnahmen, 21. Artículo entregado para la publicación.
- Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft Berlin GEW. (2015). *Aktuelle Situation der geflüchteten Kinder und Jugendlichen in Berlin*. Berlín. Recuperado de <https://www.gew->



[berlin.de/public/media/Gefluechtete Kinder und Jugendliche Handlungserfordernisse aus Sicht der GEW BERLIN.pdf](http://berlin.de/public/media/Gefluechtete_Kinder_und_Jugendliche_Handlungserfordernisse_aus_Sicht_der_GEW_BERLIN.pdf)

- Giddens, A. (2010). *Sociología*. (F. Muñoz de Bustillo, Ed.) (6th ed.). España: Alianza Editorial.
- Gitsaki, C. (2018). Second language acquisition theories: overview and evaluation. *Journal of Communication and International Studies*, 4 (Adquisición del L2), 1–10. Recuperado de <http://eprint.uq.edu.au/archive/00002325/01/L2-theories.htm>
- Gogolin, I. (2008). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule* (2nd ed.). Münster: Waxmann.
- Gómez, M. Á. (2000). Análisis de contenido cualitativo y cuantitativo: definición, clasificación y metodología. *Revista de Ciencias Humanas*, 20 (Metodología), 12. Recuperado de <https://metodologiaeacs.wordpress.com/2012/05/20/analisis-de-contenido-cualitativo-y-cuantitativo/>
- González-Domínguez, C., y Martell-Gámez, L. (2013). El análisis del discurso desde la perspectiva foucauldiana: Método y generación del conocimiento. *Ra Ximhai*, 153–174. <https://doi.org/10.35197/rx.09.01.2013.08.cg>
- Göppert, H. (2016). Herzlich Unwillkommen? Eine Kritik am Berliner Konzept zur schulischen Integration geflüchteter Kinder. En G. Yurdakul y R. Römhild (Eds.), *Witnessing the Transition: Moments in the Long Summer of Migration* (pp. 131–153). Berlin: Berlin Institute for empirical Integration and Migration Research (BIM). Recuperado de <https://www.international.hu-berlin.de/de/internationales-profil/refugees-welcome-an-der-hu/dateien-und-fotos-1/e-book-witnessing-the-transition>
- Günther, H. (2011). Theoretische Einlassungen und didaktische Orientierungen. En *Sprache als Schlüssel zur Integration: Sprachförderung aus pädagogischer Sicht* (pp. 32–46). Weinheim und Basel: Beltz.
- Hanewinkel, V., y Oltmer, J. (2017). Integration und Integrationspolitik in Deutschland. Recuperado el 18 de abril de 2019, de <http://www.bpb.de/gesellschaft/migration/laenderprofile/256307/integration>
- Heckmann, F. (2015). *Integration von Migranten: Einwanderung und neue Nationenbildung*. Wiesbaden: Springer VS. Recuperado de [https://books.google.com.mx/books?id=YOfSBAAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=de&source=gbs\\_ge\\_summary\\_r&cad=0#v=onepage&q&f=false](https://books.google.com.mx/books?id=YOfSBAAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=de&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false)
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2010). El proceso de la investigación cualitativa. En *Metodología de la investigación* (5ta ed., pp. 361–543). CDMX: Mc Graw Hill.
- Heyd, T., von Mengden, F., y Schneider, B. (2019). *The sociolinguistic economy of Berlin. Cosmopolitan perspectives on languages, diversity and social space*. Berlín: De Gruyter. <https://doi.org/https://doi.org/10.1515/9781501508103>

- Hyatt, J., y Simons, H. (1999). Cultural Codes – Who Holds the Key? *Evaluation*, 5(1), 23–41. <https://doi.org/10.1177/13563899922208805>
- Karakayali, J. y Zur Nieden, B. (2013). Rassismus und Klassen-Raum. Segregation nach Herkunft an Berliner Grundschulen. *Sub/Urban. Zeitschrift Für Kritische Stadtforschung*, 2 (Discriminación), 61–78.
- Karakayali, J., Çağrı, N., y Sophie, K. (2017). Die Kontinuität der Separation Vorbereitungsklassen für neu zugewanderte Kinder und Jugendliche im Kontext historischer Formen separierter Beschulung. *DDS*, 2017, 223–235.
- Karakayali, J., Steinbach, A., Shure, S., Mecheril, P. *et al* (2020). *Unterscheiden und Trennen: Herstellung Natio-ethno-kultureller Differenz und Segregation in der Schule*. (U. Poppel, Ed.). Weinheim und Basel: Beltz. Recuperado de <https://www.amazon.de/Unterscheiden-Trennen-Herstellung-natio-ethno-kultureller-Segregation/dp/3779939959>
- Kastl, W. (5 de marzo de 2020). Gutachten sieht Kopftuchverbot für Kinder als rechtlich möglich. *Der Tagesspiegel*, p. 1. Recuperado de <https://www.tagesspiegel.de/politik/debatte-um-kopftuecher-an-schulen-gutachten-sieht-kopftuchverbot-fuer-kinder-als-rechtlich-moeglich/25615282.html>
- Kühn, F. (2017). Die demografische Entwicklung in Deutschland. Recuperado el 13 de abril de 2020, de <https://www.bpb.de/politik/innenpolitik/demografischer-wandel/196911/fertilitaet-mortalitaet-migration#footnode2-2>
- Lamas, M. (2000). Diferencias de sexo, género y diferencia sexual. *Cuicuilco Nueva Época*, 7 (Estudios de género), 25. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/351/35101807.pdf>
- Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg LISUM (2015). *Von der Lerngruppe für Neuzugänge ohne Deutschkenntnisse in die Regelklasse: Ein dokumentierendes Verfahren*. Brandenburg. Recuperado de [https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/themen/sprachbildung/Durchgaengige\\_Sprachbildung/Publicationen\\_sprachbildung/Lernbegleitinstrumente\\_korr\\_ges\\_WEB\\_2015\\_09\\_08.pdf](https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/themen/sprachbildung/Durchgaengige_Sprachbildung/Publicationen_sprachbildung/Lernbegleitinstrumente_korr_ges_WEB_2015_09_08.pdf)
- Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg LISUM (2017). *Fachbrief Nr. 22 Interkulturelle Bildung und Erziehung*. Berlin-Brandenburg. Recuperado de [https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/fachbriefe\\_berlin/interkulturelle\\_bildung/Fachbrief\\_interkulturelle\\_Bildung\\_22.pdf](https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/fachbriefe_berlin/interkulturelle_bildung/Fachbrief_interkulturelle_Bildung_22.pdf)
- López, J., y Giol, J. (2004). El modelo de integración: una decisión pendiente. *Documentación Social*, 132 (Migración), 35–66.
- Luft, S. (2010). Staatsangehörigkeit und Integration. En S. Luft y P. Schimany (Eds.), *Integration von Zuwanderern: Erfahrungen, Konzepte, Perspektiven* (pp. 325–353). Bielefeld: Transcript.

- Luft, S., y Schimany, P. (2010b). Gesellschaft und Integration. Einführung in die Thematik des Bandes. En S. Luft y P. Schimany (Eds.), *Integration von Zuwanderern* (pp. 9–48). Bielefeld: Transcript. <https://doi.org/10.14361/transcript.9783839414385.9>
- Lüttick, M., y Ospina-Valencia, J. (2012). ¿De dónde vienen los gitanos? Recuperado el 23 de mayo de 2020, de <https://p.dw.com/p/17269>
- Maalouf, A. (2012). *Los desorientados*. (M. T. Gallego, Ed.). Madrid: Alianza Editorial.
- Maaz, K. (2019). WiKo-Studie: Evaluation der Willkommensklassen in Berlin. Recuperado el 13 de septiembre de 2019, de <https://www.dipf.de/de/forschung/projektarchiv/wiko-studie-evaluation-der-willkommensklassen-in-berlin>
- Machold, C. (2015). Wie Individuen zu ‚ethnisch anderen‘ Kindern werden. Ethnizitätsrelevante Unterscheidungspraktiken in Kindertagesstätten und ihr Beitrag zur (Re-)Produktion von Ungleichheit. *Soziale Passagen*, 7 (Discriminación étnica), 35–50. <https://doi.org/10.1007/s12592-015-0185-y>
- Mascareño, A. y Carvajal, F. (2015). Los distintos rostros de la inclusión y la exclusión. *Revista CEPAL*, 116 (Migración), 1–16.
- Massey, D., Arango, J., Graeme, H., Kouaouci, A., Pellegrino, A., y Taylor, E. (2000). Theories of International Migration: A Review and Appraisal. *Population and Development Review*, 19, 431–466. Recuperado de <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.667.4527&rep=rep1&type=pdf>
- Mecheril, P., Castro, M., Dirim, I., Kalpaka, A., y Melter, C. (2010). *Migrationspädagogik*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Mediendienst Integration. (2020). Migration: Zahlen und Fakten. Recuperado el 28 de junio de 2020, de <https://mediendienst-integration.de/migration/wer-kommt-wer-geht.html>
- Mora, M. (2002). La teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici. *Athenea Digital. Revista de Pensamiento e Investigación Social*, 1(2), 1–25. <https://doi.org/10.5565/rev/athenead/v1n2.55>
- Nehr, M. (2001). Multilingualism in Educational Institutions. *European Education*, 33 (Bilingüismo), 79–104.
- Núñez, E. (2013). Minorías lingüísticas y derecho a las lenguas. *Revista Internacional d'Humanitats*, 27, 7–28.
- Organización de las Naciones Unidas ONU. (2019). *International Migration 2019: report*. New York. Recuperado el 21 de mayo de 2020, de [https://www.un.org/en/development/desa/population/migration/publications/migrationreport/docs/InternationalMigration2019\\_Report.pdf](https://www.un.org/en/development/desa/population/migration/publications/migrationreport/docs/InternationalMigration2019_Report.pdf)
- Organización de las Naciones Unidas ONU. (2020). Migración. Recuperado el 21 de mayo de 2020, de <https://www.un.org/es/sections/issues-depth/migration/index.html>

- Organización Internacional para las Migraciones OIM. (2019). *Informe sobre las migraciones en el mundo 2020*. Suiza. Recuperado el 21 de mayo de 2020, de [https://publications.iom.int/system/files/pdf/wmr\\_2020\\_es.pdf](https://publications.iom.int/system/files/pdf/wmr_2020_es.pdf)
- Organización Internacional para las Migraciones OIM. (2020). Términos fundamentales sobre migración. Recuperado el 7 de julio de 2020, de <https://www.iom.int/es/terminos-fundamentales-sobre-migracion#solicitante-asilo>
- Parsons, T. (1954). *Ensayos de teoría sociológica*. (M. Rubén, Ed.). Buenos Aires: Paidós.
- Penninx, R. (2019). Problems of and solutions for the study of immigrant integration. *Comparative Migration Studies*, 7 (1), 11. Recuperado de <https://doi.org/10.1186/s40878-019-0122-x>
- Pfaffenbach, K. (2017). Germany to build centers in Morocco to deport underage refugees. *RT*, p. 1. Recuperado de <https://www.rt.com/news/387540-germany-refugee-minors-morocco/>
- Pries, L., y Maletzky, M. (2018). Interkulturalität-Multikulturalität-Transkulturalität. En *Handbuch. Interkulturelle Pädagogik* (pp. 55–60). Regensburg: utb.
- Real Academia Española RAE. (s.f.). Acento. En *Diccionario de la lengua española*. Recuperado el 21 de julio de 2020, de <https://dle.rae.es/acento?m=form>
- Reyes, J. (2014). Una revisión del concepto escritura en situaciones de bilingüismo e interculturalidad. En C. García, S. Moya y H. Ramírez (Eds.), *Reflexiones sobre lengua, etnia y educación* (pp. 109–141). Siglo del hombre editores S. A.
- Sacristán, G. (2010). ¿Qué significa el currículum? *Sinéctica*, 34, 11–43. Recuperado de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1665-109X2010000100009&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2010000100009&lng=es&tlng=es)
- Scherr, A. (1999). Die Konstruktion von Fremdheit in sozialen Prozessen: Zur Kritik und Weiterentwicklung soziologischer und erziehungswissenschaftlicher Fremdheitsdiskurse. En *Die Erfindung der Fremdheit* (pp. 49–65). Frankfurt a. M.: Brandes und Apsel.
- Schröer, H. (2007). Interkulturelle Öffnung. En Statement für den Workshop des Gesprächskreises Migration und Integration der Friedrich-Ebert-Stiftung zum Thema „Chancengleichheit in Betrieben und Verwaltungen –Empirische Befunde und strategische Optionen“ (p. 5). Berlín: Friedrich-Ebert-Stiftung. Recuperado de <https://docplayer.org/19515472-Interkulturelle-oeffnung.html>
- Schüttler-Hansper, M. (2018). So funktioniert das deutsche Schulsystem. Recuperado el 28 de abril de 2020, de: <https://www.deutschland.de/de/topic/wissen/das-schulsystem-in-deutschland-im-ueberblick>
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie SenBJF. (2017). *Flüchtlingskinder* (Vol. 2314). Berlín.
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie SenBJF. (2018). *Leitfaden zur Integration von neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen in die*

- Kindertagesförderung und die Schule.* Recuperado de [https://www.berlin.de/sen/bjf/fluechtlinge/leitfaden zur integracion 2018.pdf](https://www.berlin.de/sen/bjf/fluechtlinge/leitfaden_zur_integracion_2018.pdf)
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie SenBJF. (2018b). *Wer profitiert von der finanziellen Brennpunktzulage an Berliner Schulen?* Berlín. Recuperado de [pardok.parlament-berlin.de/starweb/adis/citat/VT/18/SchrAnfr/s18-17314.pdf%0D](http://pardok.parlament-berlin.de/starweb/adis/citat/VT/18/SchrAnfr/s18-17314.pdf%0D)
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie SenBJF. (2019). *Solicitud de información sobre el número actual de Grupos de Bienvenida.* Berlin. Respuesta recibida el 9 de diciembre de 2019.
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie SenBJF. (2020). *Vorbereitungsdienst.* Recuperado el 8 de abril de 2019, de <https://www.berlin.de/sen/bildung/fachkraefte/lehrausbildung/vorbereitungsdienst/>
- Senatsverwaltung für Stadtentwicklung und Wohnen SenSW. (2017). *Monitoring soziale Stadtentwicklung 2017.* Berlín. Recuperado de [http://www.stadtentwicklung.berlin.de/planen/basisdaten\\_stadtentwicklung/monitoring/download/2017/Monitoring\\_Soziale\\_Stadtentwicklung\\_2017-Bericht.pdf](http://www.stadtentwicklung.berlin.de/planen/basisdaten_stadtentwicklung/monitoring/download/2017/Monitoring_Soziale_Stadtentwicklung_2017-Bericht.pdf)
- Silva-Corvalán, C. (2001). *Sociolingüística y pragmática del español.* Washington: Georgetown University Press.
- Skrobot, K. (2014). *Las políticas lingüísticas y las actitudes hacia las lenguas indígenas en las escuelas de México. Tesis doctoral.* Universidad de Barcelona. <https://doi.org/10.1344/%x>
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos.* Á. Gallardo, 2ª. Ed. Madrid.
- Statistisches Bundesamt Destatis (2019). *Altersaufbau der Bevölkerung 2018.* Recuperado el 16 de abril de 2020, de <https://www.destatis.de/DE/Themen/Querschnitt/Demografischer-Wandel/demografie-mitten-im-wandel.html>
- Stecher, A. (2010). El análisis crítico del discurso como herramienta de investigación psicosocial del mundo del trabajo: discusiones desde América Latina. *Universitas Psychologica*, 9(1), 93–107. <https://doi.org/10.11144/javeriana.upsy9-1.acdh>
- Steele, J. (2020). *Wanted but not welcome.* Londres: London Review of Books. Recuperado de <https://www.lrb.co.uk/the-paper/v42/n06/jonathan-steele/wanted-but-not-welcome>
- Steinbock, D., Steinbock, M., y Torsten, A. (2019). *Mehrsprachigkeit und Deutschförderung in der Schule und im Unterricht.* En *Schule und (Flucht) Migration- Vielfalt lernen.* Berlin-Brandenburg.
- Stender, W. (2018). *Ethnizität.* En *Handbuch. Interkulturelle Pädagogik* (pp. 34–37). Regensburg: utb.

- Taylor, S., y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. (W. John, Ed.). Barcelona: Paidós. Recuperado de <http://mastor.cl/blog/wp-content/uploads/2011/12/Introduccion-a-metodos-cualitativos-de-investigación-Taylor-y-Bogdan.-344-pags-pdf.pdf>
- Tazreena, S. (2018). What's in a name? 'Refugees', 'migrants' and the politics of labelling. *Race and Class*, 60 (Migración), 40–62. <https://doi.org/10.1177/0306396818793582>
- Terhart, H., Massumi, M., y Von Dewitz, N. (2017). Aktuelle Zuwanderung – Wege der Schulentwicklung in der Migrationsgesellschaft. *DDS Die Deutsche Schule*, 3 (Desarrollo de la escuela), 236–247.
- Thayer, L. E. (2016). Migración, Estado y seguridad: Tensiones no resueltas y paradojas persistentes. *Polis (Santiago)*, 15 (Migración), 1–17. <https://doi.org/10.4067/s0718-65682016000200006>
- Valencia Abundiz, S. (2007). Elementos de la construcción, circulación y aplicación de las representaciones sociales. En *Representaciones sociales. Teoría e investigación*. (pp. 51–88). Guadalajara: CUCSH-UDG. Recuperado de 978-970-27-1175-9
- Van Deusen-Scholl, N., y Hornberger, N. (2008). Conditions for Second Language (L2) Learning. *Springer Science*, 4 (Adquisición del L2), 41–56. Recuperado de [https://doi.org/10.1016/0346-251x\(90\)90066-e](https://doi.org/10.1016/0346-251x(90)90066-e)
- Veredas, S. (2004). Sobre la integración en el ámbito educativo de los menores de origen extranjero. *Documentación Social*, 132 (Migración), 67–96.
- Vergara, G., y Cuentas, H. (2015). Actual vigencia de los modelos pedagógicos en el contexto educativo. *Opción*, 31(Educación), 914–934. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/310/31045571052.pdf>
- Vergara, M. del C. (2008). La naturaleza de las representaciones sociales. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales*, 6(7), 55–80. <https://doi.org/10.22201/ijj.24484873e.1970.7.718>
- Wagner, W., y Hayes, N. (2011). El discurso de lo cotidiano y el sentido común: la teoría de las representaciones sociales. (F. Flores, Ed.). CDMX: Anthropos.
- Walsh, C. (1983). The Construction of Meaning in a Second Language: the Polemics of Family and School. *TESOL*, 17 (Adquisición del L2), 489–491. Recuperado de <https://www.jstor.org/stable/3586262>
- Walter, J. (2019). Lehrerüberschuss in Deutschland: Pädagogen ohne Stelle. Recuperado el 23 de marzo de 2020, de <https://www.dw.com/de/lehrerüberschuss-in-deutschland-pädagogen-ohne-stelle/a-50361874>
- Weber, M. (1964). Conceptos sociológicos fundamentales. En *Economía y sociedad* (2da., pp. 5–45). México: Fondo de Cultura Económica.
- Wernstedt, R., y John-Ohnesorg, M. (2008). Soziale Herkunft entscheidet über Bildungserfolg. *Friedrich Ebert Stiftung*, 40.
- Würzburger, S. (1 de agosto de 2018). Fast jeder Vierte hat einen Migrationshintergrund. *Der Tagesspiegel*, p. 1. Recuperado de

<https://www.tagesspiegel.de/politik/bevoelkerungsstruktur-in-deutschland-fast-jeder-vierte-hat-einen-migrationshintergrund/22868276.html>

- Yuval y Davis, N. (2017). Situated intersectionality and the meanings of culture. En *Ciclo Europa Fortaleza. Fronteiras, Valados, Exilios, Migracións* (p. 10). Xoves. Recuperado de [http://consellodacultura.gal/mediateca/extras/Texto\\_Nira\\_maquetado.pdf](http://consellodacultura.gal/mediateca/extras/Texto_Nira_maquetado.pdf)
- Zubero, I. (2004). ¿Qué significa integrarse? De la integración como fin a la integración como proceso. *Documentación Social*, 132 (Migración), 7–34
- Zur Nieden, B. (2017). *Studie zu Willkommensklassen: Neues Konzept ohne Zukunft?* Berlín. Recuperado de <https://www.ufuq.de/studie-zu-willkommensklassen-neues-konzept-ohne-zukunft/>

## ANEXOS

### Anexo I. Cuadros de categorías analíticas

#### a) Integración estructural

Categorías	Subcategorías	Códigos
Apertura intercultural	Entorno institucional	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Disponibilidad de personal (dentro y fuera de la institución, entre otros, terapeutas, educadores y profesores, tanto alemanes como de otras nacionalidades; respecto a los profesores, con formación, por ejemplo, en otros idiomas, así como en “Alemán como segundo idioma DaZ” o “Alemán como idioma extranjero DaF”).</li> </ul>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Oferta de clases (en otros idiomas y talleres, como pueden ser artísticos y deportivos).</li> </ul>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Composición del alumnado.</li> </ul>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bases organizativas</li> </ul>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Actividades con los padres de familia.</li> </ul>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Arquitectura/disponibilidad de espacios y materiales.</li> </ul>
	Entorno educativo en el salón de clases	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Materiales didácticos.</li> </ul>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Entretenimiento de los estudiantes.</li> </ul>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pedagogía.</li> </ul>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Contenido de las lecciones.</li> </ul>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fomento a la autonomía de los estudiantes.</li> </ul>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Acompañamiento en la realización de tareas.</li> </ul>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bases organizativas.</li> </ul>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Control de los avances de los estudiantes.</li> </ul>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sistemática de las actividades (seguimiento a los temas).</li> </ul>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estructura u orden en la exposición de las clases.</li> </ul>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Actividades rutinarias.</li> </ul>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Medidas para visibilizar a la diversidad (por ejemplo, saludar en los idiomas de los estudiantes y reconocer elementos de sus culturas, así como biografías).</li> </ul>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Eventualidades (por ejemplo, cuando un profesor está enfermo y falta a clases).</li> </ul>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cooperación con los padres de familia.</li> </ul>



	Desarrollo del personal participante	• Formación continua (talleres y cursos).
		• Comunicación con la dirección (para la toma de decisiones y solución de conflictos).
		• Comunicación entre el personal.

## b) Integración social

Categorías	Subcategorías	Códigos
Convivencia en el salón de clases	Interacción entre estudiantes	• Amistades.
		• Apoyo.
		• Traducción.
		• Conflictos.
		• Violencia.
		• Aislamiento.
		• Identidad.
	• Uso de sus idiomas (L1 y L2).	
	Interacción entre estudiantes y profesores	• Fomento de la participación.
		• Empatía.
• Problemática.		
Actitudes y conducta en el salón de clases	Medidas disciplinarias hacia los estudiantes.	• Prohibiciones.
		• Estímulos (para reforzar conductas “buenas”).
		• Reglas.
		• Castigos.
		• Gritos.
	Actitudes de los estudiantes hacia los profesores.	• Emprendedora.
		• Diligente o atenta.
		• Rebeldía.
		• Defensiva.
		• Sumisa o sensible a las consecuencias.

		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desinterés.</li> </ul>
Representaciones sociales de los profesores sobre los estudiantes	(Re)producción de diferenciaciones codificadas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Acento e idioma.</li> </ul>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Género</li> </ul>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comportamiento.</li> </ul>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Nacionalidad.</li> </ul>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Religión.</li> </ul>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Familia.</li> </ul>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Forma de trabajo y capacidades.</li> </ul>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Idea de integración.</li> </ul>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Situación socioeconómica.</li> </ul>