

Modelos de gestión de la diversidad cultural y la integración escolar del alumnado inmigrado

(Models of cultural diversity management and scholar integration of immigrant students)

ISSN (Ed. Impr.): 1889-4208
Recepción: 19/06/2012
Aceptación: 21/09/2012

Angélica Rodríguez Vargas
Universidad Pedagógica Nacional de
Bogotá

RESUMEN

Este artículo presenta los principales resultados de una investigación etnográfica en Educación, desarrollada en dos centros educativos de España y Francia, cuyo objetivo era comprender la relación entre el modelo de gestión sociopolítica de la diversidad cultural de cada contexto y la integración escolar del alumnado inmigrado, en un estudio de casos múltiple y a través de una estrategia de integración metodológica. Los resultados indican que no existe una influencia evidente de dichos modelos en la práctica, debido probablemente a la autonomía docente y a la carencia de formación en Educación Intercultural, pero también a aspectos culturales, históricos y sociopolíticos específicos.

El estudio pone en evidencia las percepciones, relativas a la alteridad y la integración del alumnado inmigrado, que impiden que las acciones que median entre los modelos ideológicos determinantes de las políticas educativas y las prácticas pedagógicas vayan en líneas convergentes. Además, insiste en la necesidad de un enfoque intercultural en educación que promueva el reconocimiento de la diversidad cultural y la interacción positiva, así como la comprensión de las complejas relaciones entre igualdad y diferencia, que permita establecer puntos en común y aprovechar las oportunidades que ofrece el contacto entre culturas diferentes, en búsqueda de una verdadera cohesión social.

PALABRAS CLAVE

Integración, asimilación, interculturalismo, multiculturalismo.

ABSTRACT

This article presents the principal results of an ethnographical research in Education, conducted in two educative centers at Spain and France, its object was to understand the relationship between the model of cultural diversity sociopolitical management in each context and the scholar integration of immigrant students; that all within a multiple-case-study and throughout a methodological integration strategy. The results indicate that it does not exist an evident influence of those models in the practice, probably due to the teachers' autonomy and the scarce formation in Intercultural Education, but also because of cultural, historic and sociopolitical aspects. The study evidences the perceptions, related to alterity and integration of immigrant students, that do not permit the actions which mediate between ideological models determinants of educative politics and pedagogical practices go in a convergent line. Moreover, the study insists on the necessity of an intercultural approach in education that promotes the recognition of cultural diversity and the positive interaction, as well as the understanding of complex relationships between equality and difference, in order to establish common points and profit the opportunities that offer the contact between different cultures, in searching for a truly social cohesion.

KEYWORDS

Integration, assimilation, interculturalism, multiculturalism.

(Pp. 47-62)

El concepto de *integración* adquiere un significado y un tratamiento diferente en cada contexto socio-político, en función, entre otras cosas, de las percepciones que se tienen de la alteridad¹ en cada sociedad. Esto implica también una apropiación, una significación o resignificación, y una aplicación particular del concepto en las políticas educativas, por medio de la implementación de medidas que respondan a las disyuntivas que plantea la presencia, cada vez mayor, de alumnos procedentes de culturas diferentes en el sistema educativo.

La integración puede ser definida, en general, como el conjunto de relaciones sociales que permite a un individuo inscribirse en una sociedad y compartir sus códigos (Ferréol y Jucquois, 2003, p. 169), sin abandonar los propios; por ello, no implica la pérdida o la fuerte alteración de la identidad o de la cultura propia por parte de la persona de origen extranjero, según Giménez (2003a) se trata de una categoría clave por cuanto constituye la respuesta positiva que los modelos inclusivos buscan dar a la cuestión de la diversidad sociocultural; además, puede ser entendida como:

La generación de cohesión social y convivencia intercultural, mediante procesos de adaptación mutua entre dos sujetos jurídica y culturalmente diferenciados, mediante los cuales a) las personas de origen extranjero se incorporan en igualdad de derechos, obligaciones y oportunidades a la población autóctona, sin por ello perder su identidad y culturas propias; b) la sociedad y el Estado receptor introducen paulatinamente aquellos cambios normativos, organizativos, presupuestarios y de mentalidad que se hagan necesarios (ibíd., p. 78).

Este autor subraya que para que la integración sea posible, debe darse en el marco de un proceso bilateral, que compromete tanto a los autóctonos como a los alóctonos o “recién llegados”, y no sólo a estos últi-

mos: “autóctonos e inmigrantes participan –o deberían participar– en un proceso de construcción social común y compartido, siendo este el punto clave que va más allá de la mera adaptación coyuntural o circunstancial” (ibíd.). Cabe resaltar también el aporte de Carbonell (2005) quien señala que la aplicación de esta categoría en la práctica, es decir, la integración de los inmigrantes extracomunitarios se confunde muchas veces con la asimilación, la adaptación y la sumisión: “se confunde demasiado a menudo con su obligación de adaptarse: una adaptación que lleva implícita la sumisión” (p. 76).

En Europa, la inmigración se ha convertido en un fenómeno estructural, que ha impulsado un proceso continuo de aculturación, el cual se da cuando “dos o más comunidades culturalmente diferenciadas entran en contacto y se producen cambios en muchos aspectos de la vida diaria de sus miembros” (Retortillo y Rodríguez, 2008, p. 189). Las investigaciones lideradas por el canadiense J. W. Berry condujeron a la construcción de un modelo de aculturación que se fundamenta en cuatro posibles estrategias, a saber: la integración, la asimilación, la separación o la marginación.

Estas categorías han sido recreadas y transformadas por L. Martín (2003), con el propósito de explorar las orientaciones ideológicas que subyacen a las políticas educativas de las sociedades receptoras con respecto a la inmigración. Así, se han caracterizado cuatro ideologías lingüísticas y culturales; estas son, en primer lugar, la ideología asimiladora, que se identifica cuando se valoran las relaciones intergrupales pero no se facilita el mantenimiento de las diferencias lingüísticas y culturales y coincide con lo que se denomina “el discurso de la igualdad a costa de la diferencia” (Martín, 2003, p. 14), por cuanto la diferencia se percibe como una amenaza para la integración y la cohesión social; traducida en política, esta orientación ideológica, a largo plazo,

¹ La alteridad, según Ferréol y Jucquois (2003) puede designar una cualidad y una esencia, la esencia del ser-otro; en filosofía y antropología se utiliza usualmente en torno a la reflexión sobre los otros: ¿son diferentes?, ¿soy yo parecido? E implica, además, el reconocimiento de la semejanza y la lucha por el reconocimiento. Para la comprensión de la alteridad, pueden tenerse en cuenta tres perspectivas, a saber, la percepción de la alteridad ontológica, el reconocimiento del similar a través de la experiencia de esta alteridad y el encuentro de otros como realidad ética (p. 4).

conduce al individuo a la falta de integración en el grupo de origen y también el de acogida, al abandono e incluso al rechazo de la lengua y la cultura propias (ibíd., p. 16). En lo educativo, esta orientación supone la asimilación cultural del estudiante y la sustitución lingüística.

En segundo lugar se tiene la ideología segregadora o aislacionista, la cual facilita el mantenimiento de la identidad, y de la cultura y la lengua de origen, pero en vez de promover las relaciones intergrupales, fomenta la separación; es decir, se garantiza el respeto a las diferencias culturales, mas no se fomenta la interacción entre grupos socio-culturales diversos, además, “aunque el reconocimiento de alguna manera resuelve la cuestión de la diversidad, mientras a las ‘minorías’ se les atribuya una posición secundaria o marginal, no se resuelve el problema de la desigualdad” (ibíd., p. 17). En política, esta ideología se traduce en medidas de exclusión, de segregación social y de guetización espacial y ha dado lugar a modelos educativos multiculturales no críticos (ibíd.).

En tercer lugar se cuenta la ideología integradora, la cual se identifica cuando se mantiene la diversidad y al mismo tiempo se fomentan las relaciones intergrupales; en ésta se permite la incorporación de una lengua y cultura nuevas, así como de mantenimiento de una identidad y de una lengua y cultura diferentes. Esta orientación valora y reconoce otros esquemas culturales y lingüísticos, y busca modificar las relaciones de poder entre mayorías y minorías a través de una lógica de conocimiento y enriquecimiento mutuo (ibíd., p. 18). Traducida en lo político, implica actuaciones simultáneas “sobre las diferencias sociales para garantizar la igualdad de oportunidades, y sobre el respeto y la integración de las diferencias lingüísticas y culturales, de forma que no resulten discriminatorias [...]” (ibíd.). En esta perspectiva, dichas actuaciones han de dirigirse a los colectivos por igual y no solo a las minorías; en educación implica, por lo tanto, no solo que los alumnos de origen extranjero cambien (como sucede con las políticas asimilacionistas), sino también el centro y la comunidad escolar en su totalidad; y a nivel lingüístico,

implicaría la enseñanza de la lengua de acogida, pero también el refuerzo del conocimiento y de uso de la lengua de origen. A su vez, estas políticas dan lugar a modelos interculturales que enfatizan los puntos comunes y contextualizan las diferencias en el marco económico y socio-histórico del que surgen.

Por último, se tiene la ideología marginadora, la cual se detecta cuando no se facilita el mantenimiento de la diversidad, ni tampoco las relaciones intergrupales. Es decir, cuando se busca la asimilación cultural y lingüística por medio de una estrategia de separación de aquellos que son diferentes, normalmente cuando se percibe la diferencia como la causa de la desigualdad, y por lo tanto, se trata de eliminarla. En términos de políticas educativas, esta ideología da lugar a modelos de educación compensatoria (ibíd., p. 20).

En medio de la tensión entre las nociones de igualdad y diferencia, y de su aparente oposición, se desarrolla el discurso intercultural en educación (el cual constituye el marco de referencia para comprender la integración sociopolítica y escolar del alumnado recién llegado). En un extremo se encuentra el universalismo abstracto que promulga el ideal republicano de igualdad y en el otro el multiculturalismo que pone el acento en el reconocimiento de las diferencias; mientras que en una posición intermedia se encuentra el interculturalismo que, como señala Hopenhayne (2009, p. 9), combina la apertura a la diferencia cultural con la universalidad en los valores; así, “pasamos del multicultural al intercultural cuando las interacciones entre los grupos culturales y entre las personas son tenidos en cuenta y no solamente sus diferencias y su reconocimiento” (Meunier, 2007, p. 18).

Según la comprensión que tiene de la relación entre igualdad y diferencia, cada país ha privilegiado un modelo sociopolítico de gestión de la diversidad cultural, por ejemplo, la asimilación, el *melting pot* –o fusión cultural–, el multiculturalismo o el interculturalismo; y en coherencia, ha establecido las orientaciones que, en educación, permiten hacer frente a la heterogeneidad cultural. La propuesta interpretativa de Gi-

ménez (2003b), engloba estos modelos en una tipología más amplia que ubicaría los dos primeros entre los modelos de inclusión aparente con respecto a la gestión sociopolítica de la diversidad cultural, por cuanto buscan la homogeneización; mientras los dos segundos constituyen modelos de inclusión real, basada en la aceptación de la diversidad cultural como positiva. En esta tipología no se incluye la integración como modelo de gestión socio-política de la diversidad cultural, como sí sucede en otras (ver, por ejemplo, Meunier 2007), al ser considerada la respuesta positiva que ofrecen los modelos de inclusión señalados. A continuación se exponen brevemente las características de cada uno de estos modelos (excepto el *melting pot* que, por ser considerado exclusivo de la nación americana –a causa la fundición (o disolución) de las culturas de origen multiétnico en la formación de un carácter nacional (Bajo, 2007)–, no se aborda en el presente estudio).

La asimilación

Este modelo ha sido considerado un modelo inclusivo (aparente) dado que promueve una política de gestión de la diversidad que busca la incorporación del Otro a la cultura hegemónica, a través de medidas lingüísticas, educativas, normativas que se orientan a la integración del extranjero siempre y cuando éste abandone su identidad y su cultura, o las exprese tan sólo en la vida privada (Giménez, 2003a, p. 158). Este modelo implica la imposición del modelo dominante o mayoritario a la minoría o al sector dominado.

Para Carbonell et al. (2005), este modelo “apuesta por la unidad y cohesión de la comunidad nacional del grupo mayoritario y dominante, y en consecuencia rechaza cualquier manifestación de la diferencia” (p. 29), esto implica una relación desigual y asimétrica, de subordinación y dependencia de la

cultura de origen con respecto a la cultura de acogida; según estos autores, esta propuesta surge de una concepción etnocéntrica, fundamentada en la superioridad cultural.

Siguiendo dichos autores (ibíd.), en el marco educativo, este modelo se traduce en la visión de las expresiones culturales diferentes como deficientes e inadaptadas, en estrategias para la adaptación sumisa de los alumnos inmigrantes a través del convencimiento de que estos tienen que estar orgullosos y agradecidos con la sociedad receptora y, en el trabajo sobre un currículum *light* o de periferia (lo contrario del currículum básico, obligatorio y común) a través de la folclorización cultural, a saber, el trabajo con los rasgos más exóticos y folclóricos de los inmigrantes.

Así, la asimilación representa una modalidad del proceso de aculturación (Abdallah-Preteceille, 2001; citada en Meunier, 2007) y como tal no contempla las diferencias culturales en la educación sino la adopción de los modelos culturales del país de acogida. Además, supone la presencia de un “déficit cultural” al que atribuye la causa del fracaso escolar de los alumnos inmigrantes; en consecuencia, este modelo impulsa medidas compensatorias para favorecer la asimilación de la cultura nacional a través del aprendizaje de la lengua de acogida (Meunier, 2007, p. 13).

El multiculturalismo

Este modelo representa una modalidad del pluralismo cultural que se concretó en las primeras décadas de los años setenta, por lo que Giménez (2003a) lo define como la “primera expresión del pluralismo cultural, que promueve la no discriminación por razones de raza o cultura, la celebración y reconocimiento de la diferencia cultural así como el derecho a ella” (p. 174); reconocimiento, entendido como la aceptación del diferente tal y como es².

² Fistetti, 2009 explica que los estudios culturales, poscoloniales y de la subalternidad, corrientes de investigación influenciadas por el posestructuralismo y el deconstruccionismo de los años setenta, llevaron a la cultura occidental a confrontarse a sí misma, a descubrir los límites de su etnocentrismo y de su desconocimiento del Otro (p. 20), haciendo emerger así al multiculturalismo.

Con la intención de clarificar el concepto y su utilización, Giménez (2003b) propone una diferenciación de dos planos, como se puede observar en la Tabla 1; así, el multiculturalismo es entendido como el reconocimiento

de la diferencia, como praxis que “parte del reconocimiento activo, social e institucional de la diferencia y que fundamenta, a partir de ello, determinados modelos de política pública, de sistema educativo, etc.” (p. 4).

Tabla 1. Definición y diferenciación de conceptos en dos planos

PROPUESTA TERMINOLÓGICA Y CONCEPTUAL		
Plano fáctico o de los hechos Lo que es	MULTICULTURALIDAD = diversidad cultural (lingüística, religiosa)	INTERCULTURALIDAD = relaciones interétnicas (interlingüísticas, interreligiosas)
Plano normativo o de las propuestas sociopolíticas y éticas Lo que debería ser	MULTICULTURALISMO Reconocimiento de la diferencia 1. Principio de Igualdad 2. Principio de Diferencia	INTERCULTURALISMO Convivencia en la diversidad 1. Principio de Igualdad 2. Principio de Diferencia 3. Principio de Interacción Positiva
	Modalidad 1	Modalidad 2
	Pluralismo cultural	

Fuente: Giménez 2010, p. 17

Fistetti (2009) señala que la política multicultural, que es la política de la diferencia y la defensa de la diversidad cultural, supone que algo de específico, y no compartido universalmente, pertenece a cada uno. Así, indica que existen dos tipos de multiculturalismo; el primero se encierra en el perímetro estrecho de una cultura o un grupo de referencia, que sería una forma inversa del etnocentrismo occidental; mientras que el segundo pone el acento en la diversidad y las diferencias, evitando las doctrinas que absolutizan la cultura, la raza, la clase, la etnia, la religión o el origen como cualidades naturales (p. 20).

El multiculturalismo es usualmente confundido con el comunitarismo³ y es denunciado a causa del peligro que éste último representa, o mejor, del temor que suscita.

Según Bouvet (2007), el comunitarismo es percibido como una amenaza por cuanto pone en jugo formas no modernas o *antimodernas* de determinación identitaria, como la raza, la etnia o la religión, por parte de grupos minoritarios, cuya reivindicación de reconocimiento está ligada a la historia de sociedades que han sido objeto, muchas veces, de persecución, segregación, dominación, explotación, esclavitud, etc. (p. 12).

El multiculturalismo se fundamenta en la localización espacial de las diferencias, en el reconocimiento jurídico de las minorías que implica una jurisdicción específica y compleja que garantice los derechos de cada grupo, en el reconocimiento del relativismo cultural y, al contrario de la asimilación, en la expresión de las diferencias en el espacio público.

³ El comunitarismo plantea una fragmentación del espacio público, una particularización de las identidades y una exaltación de las identidades culturales, en oposición al modelo republicano francés de la unidad nacional, que contempla a la comunidad de ciudadanos nacionales como única y legítima (Bouvet, 2007).

En el campo de la educación, lo multicultural implica que los docentes busquen conocer las costumbres y las tradiciones de las familias cuyo pasado es diferente, además consideren las diferencias raciales, sexuales, étnicas en la escuela; también implica la creación de escuelas étnicas adaptadas a los diferentes grupos.

El interculturalismo

El interculturalismo es otra modalidad del pluralismo cultural que se consolidó desde finales de los años ochenta y ha venido tomando cada vez más fuerza en el campo de la educación (Giménez, 2003b). Nace como concepto en Francia, en 1975, en el marco de acciones sociales y educativas (Abdallah-Pretceille, 2001) y responde a las raíces ideológicas del republicanismo francés (Essomba, 2009). Esta perspectiva afirma tanto lo diferente como lo común, promoviendo así “una praxis generadora de igualdad, libertad e interacción positiva en las relaciones entre sujetos individuales o colectivos culturalmente diferenciados” (Giménez, 2003a, p. 174). Según Carbonell (1999, citado en Essomba, 2009), la interculturalidad promueve tres principios, a saber, la igualdad de oportunidades de todas las personas, el respeto de la diversidad y la creación de entornos sociales que permitan el intercambio y el enriquecimiento mutuo entre personas de orígenes culturales o étnicos diferentes.

El interculturalismo, ubicado en el plano normativo (ver Tabla 1), se refiere a una determinada praxis sobre el tratamiento y la gestión de la diversidad cultural (Giménez, 2003b, p. 6), un planteamiento pluralista sobre las relaciones humanas que debería haber entre actores culturalmente diferenciados en el contexto del Estado democrático y participativo y de la nación pluricultural, multilingüe y multiétnica; la promoción sistemática y gradual desde el Estado y desde la sociedad civil, de espacios y procesos de interacción positiva que vayan abriendo y generalizando relaciones de confianza, reconocimiento mutuo, comunicación efectiva, diálogo y debate, aprendizaje e intercam-

bio, regulación pacífica del conflicto, cooperación y convivencia (Giménez, 2010, p. 24).

Este modelo pone el énfasis en lo que hay de común y trabaja sobre los principios de igualdad y de diferencia, lo cual se traduce en la idea “iguales pero diferentes”, y además sobre lo que Giménez denomina el *principio de interacción sociocultural positiva*, esto es el trabajo “en el conocimiento mutuo, el aprendizaje entre culturas, la cooperación” (ibíd.), y lo que éste conlleva: “acercamiento, comunicación, aprendizaje, convergencias, nuevas síntesis, resolución de conflictos, etc.” (Giménez, 2010, p. 22), todo en coherencia con la idea y el propósito de “unidad en la diversidad” (ibíd., p. 25). En concordancia, Essomba (2009, p. 44) afirma que la interculturalidad se fundamenta en el reconocimiento de que “todos los seres humanos somos iguales en esencia y diferentes en existencia” (ibíd., p. 45).

Por ello, la educación intercultural enfatiza la diversidad, las semejanzas y no las diferencias; enfatiza la relación con los individuos y no la relación con las culturas. Carbonell et al. (2005, p. 33) señala que el objetivo de la educación intercultural es establecer un marco de relaciones en el cual se facilite la interacción cultural, en un plano de igualdad.

Por otra parte, esta investigación buscaba dar cuenta de lo que sucede en la práctica docente inserta, según Essomba (2009) en un *contexto de interacción*, es decir, su contexto inmediato, cotidiano, donde entran en juego una dimensión intrapsicológica (marcada por su ideología) y una interpsicológica (relacionada con la cultura escolar y profesional); así como en un *contexto de referencia* indirecto del que el docente también forma parte y que implica una dimensión intrasistémica (que concierne a la institución en tanto que comunidad educativa) y otra intersistémica (en relación con el sistema educativo).

Este estudio abarcó, además, el análisis y la descripción de las percepciones del docente en el marco de las interacciones y las estrategias pedagógicas movilizadas en la práctica, insertas a su vez en el marco de las estrategias adoptadas por los sistemas educativos (en el proceso de escolariza-

ción: acogida e integración del alumnado procedente de la inmigración), a saber, especialización, incorporación, integración o inclusión⁴; e insertas, también éstas, en las políticas de integración y de gestión sociopolítica de la diversidad cultural declaradas por cada país y región a partir de las orientaciones ideológicas y modelos descritos anteriormente.

El estudio

Con el propósito de hacer un aporte al debate sobre cuál podría ser el modelo sociopolítico más pertinente para gestionar la diversidad cultural en contextos educativos multiculturales, y una contribución al estado de arte de las investigaciones en el campo de la Educación Intercultural, este artículo presenta los resultados de una investigación realizada en el marco del Máster de Formación de Profesionales de la Formación, conducido por *Erasmus Mundus Mundusfor*, en dos centros: el CASNAV (Centro académico para la escolarización de niños recién llegados y provenientes de familias itinerantes) de Reims, Francia, y un Instituto de Educación Superior (IES) en Tarragona, España.

El objetivo era comprender la relación que se establece entre el modelo sociopolítico de gestión de la diversidad cultural del sistema educativo (francés y catalán) y las actuaciones de estos centros para acoger e integrar a los alumnos procedentes de la inmigración, a través de la descripción y el análisis de las actuaciones y las percepciones de algunos

responsables educativos, en relación con la alteridad y la integración de este alumnado; se tuvieron particularmente en cuenta las actuaciones y percepciones de las docentes encargadas de la implementación de las medidas de apoyo más directamente perceptibles por este alumnado, cuando se incorpora a la escuela, a saber, el dispositivo FLE (Francés Lengua Extranjera), en Francia, y las aulas de acogida (“*aulas d’acollida*”) en Cataluña, España.

El estudio se realizó a través del enfoque cualitativo de investigación, cuyo propósito es la comprensión de procesos (Aguado, 2003, p. 92), en este caso, el proceso de integración escolar del alumnado procedente de la inmigración. Se trató de un enfoque ideográfico que pone el énfasis en lo particular y lo individual (la percepción de los docentes), y en su descripción y su contextualización en el ámbito social donde ocurre (Bisquerra, 2009, p. 82); sin embargo, se utilizaron también técnicas cuantitativas (el test y el cuestionario), para corroborar y complementar información obtenida a partir de técnicas cualitativas. Por lo anterior este estudio se realizó a través de una estrategia de integración metodológica (Bericat, 1998; citado en Sandín, 2003).

Además, consistió en una investigación etnográfica fundamentada en la observación participante y el estudio de casos múltiple, apoyada en una estrategia de triangulación de diversas fuentes y tipos de información, con el fin de encontrar una convergencia de los resultados y un refuerzo de su validez (Bisquerra, 2009, p. 42).

⁴ Según Essomba (2009), las estrategias para la gestión de la diversidad se distinguen por el valor subjetivo que se atribuye a la diferencia y a la desigualdad. La especialización se fundamenta en el principio de que la diferencia entre los alumnos debe conducir a una diferencia en los contenidos, las metodologías, objetivos y desarrollos curriculares diferentes, en función de las especificidades de cada uno de ellos. La incorporación, en cambio, propone un currículo idéntico para todos los alumnos, quienes deben alcanzar lo mismos objetivos a través de las mismas metodologías y contenidos, y las diferencias y particularidades individuales son relegadas a la esfera de lo privado; en esta estrategia se confunde la igualdad de la realidad con la igualdad de principio: “que deseemos tener condiciones de igualdad no significa que debamos ser iguales” (ibíd.) y tiende a buscar reducir la desigualdad negando la diferencia. La integración, a diferencia de las dos anteriores, se fundamenta en el desarrollo de todos los alumnos, en función de lo cual se establecen los contenidos, las metodologías y los objetivos del currículo; y en el principio de normalización (proceso a través del cual se proporciona a las personas que presentan alguna diferencia, las condiciones de vida y de aprendizaje que más se parezcan a las de la mayoría social). Además, considera que los dos ejes fundamentales en la gestión de la diversidad son la aceptación de la diferencia la eliminación de la desigualdad. Finalmente, la inclusión se diferencia de la anterior ya que no se dirige solo a los alumnos con necesidades educativas especiales, sino a todo el alumnado y no se centra solo en los procesos de enseñanza-aprendizaje, también en aspectos organizacionales; así, si la integración es una manera de entender la diferencia, la inclusión es una manera de entender la igualdad; desde esta perspectiva, la diferencia es concebida como algo normal y es considerada desde todas sus variables y no solo una, como la cultural o étnica.

Participantes

La población en la que se estudió el fenómeno incluyó a los responsables de la educación, a los estudiantes, el personal auxiliar y el entorno sociocultural de cada centro, no obstante estos tres últimos no constituyeron el foco de atención debido a que el presente estudio no se concentró, concretamente, en el análisis de las percepciones de estos agentes; antes bien, abarcó las medidas en política educativa declaradas por agentes e instancias públicas y su influencia en las percepciones de los primeros, es decir, en los docentes, coordinadores, y otros responsables educativos. Por lo tanto, en los dos escenarios se realizaron entrevistas solamente a *informantes clave*⁵, que pudieran aportar información relevante y de calidad para el desarrollo de la investigación.

Para el análisis del primer caso, el CASNAV, se tomaron en cuenta las aportaciones de la directora, el coordinador, la docente encargada del dispositivo FLE y un docente del centro en que se reunía a una parte del alumnado recién llegado en Reims, que impartía la clase de historia y geografía para este alumnado específicamente. Para el segundo caso, el IES, la muestra fue mucho más grande (extensiva al instituto educativo y limitada a la ESO –Educación Secundaria Obligatoria–), ésta incluyó, principalmente, el director, el coordinador pedagógico, la coordinadora del plan LIC (Lengua y cohesión social), también docente de catalán en el aula ordinaria, la psicopedagoga del centro encargada de la coordinación del Plan de mejora, el asesor LIC en la provincia de Tarragona, dos profesoras de catalán: la encargada principal del aula de acogida y otra profesora de apoyo en el aula de acogida, además de los otros docentes de la ESO, de todas las áreas, que con una implicación menor en el estudio también hicieron aportes significativos en la recogida de la información.

Técnicas de recogida de información.

- Observación participante
- Entrevistas semiestructuradas y no estructuradas
- Lectura de documentos oficiales
- Test de autoconocimiento (sólo en el caso dos)
- Cuestionario (sólo en el caso dos)

Principales resultados

Caso uno

En el caso del CASNAV de Reims, se encontró que, en lo relativo al contexto de referencia, la política educativa del sistema educativo francés contempla la incorporación del alumnado procedente de la inmigración en un grupo de clase ordinario pero, además, la asistencia a clases de lengua francesa, por ello se puede decir que se encuentra en una fase de integración.

Por otra parte, con respecto al modelo de gestión sociopolítica de la diversidad cultural, tenemos que si bien el concepto de integración que se ofrece en el documento PRIPI (Programa Regional de Integración de la Población Inmigrante, documento elaborado por la Champagne-Ardenne 2010-2012) tiende más a un enfoque interculturalista, al tener en cuenta la aceptación de las especificidades culturales y enfatizar en las semejanzas y las convergencias, dentro de un marco de igualdad, con el fin de asegurar la cohesión social; los ejes estratégicos que propone corresponden más con un modelo asimilacionista (incluso si declaradamente enfatiza que no se trata de asimilación); recordamos que estos son: saberse expresar en francés (el conocimiento de la lengua y, también de la cultura francesa); descubrir el funcionamiento de la sociedad circundante, su cultura, sus códigos; reconocerse e los valores republicanos (a través de un

⁵ El término de informantes clave designa a las “personas que tienen los conocimientos, el estatus o habilidades comunicativas especiales y que están dispuestas a colaborar con el etnógrafo” (Del Rincón, 1997, citado en Bisquerra, 209, 305). Se trata de personas que aportan una comprensión profunda del contexto de estudio y son fuentes primarias de información (ibíd.).

sentimiento de pertenencia), sobre todo en lo concerniente a los derechos de la mujer; trabajar, estar alojado decentemente; verse valorado en tanto que inmigrante (a partir del reconocimiento de sus aportes a la sociedad francesa), y protegido de discriminaciones a causa del origen (p. 37). Como se puede constatar, ninguno de los anteriores contempla la conservación, protección o expresión de la lengua y la cultura propias, ni la creación de espacios de intercambio o conocimiento mutuo.

Así, teniendo en cuenta lo que Essomba (2009, p. 44) afirma sobre la interculturalidad, que no es solamente un discurso sino una práctica, que no se construye en lo abstracto, sino en lo concreto, consideramos que si bien el modelo de gestión de diversidad cultural declarado en el documento de la región es la integración, el conjunto de actuaciones propuestas describe mejor un enfoque asimilacionista, que busca la incorporación del inmigrante a la cultura hegemónica, a través de medidas lingüísticas, educativas y normativas que se orientan a la integración del extranjero siempre y cuando éste abandone su identidad y su cultura, o las exprese tan sólo en la vida privada, y no promueve un *principio de interacción socio-cultural positiva*, a través de actuaciones para el conocimiento mutuo o el aprendizaje entre culturas, y la cooperación a través de un acercamiento recíproco y una comunicación bilateral auténtica. (Giménez, 2003a, p. 158; 2010, p. 22).

Con respecto al contexto de interacción, se tiene, en primer lugar, una cultura profesional reticular, en la que se enfatiza el aprendizaje de la lengua (y de la gramática) y existe una cultura de trabajo compartido con profesionales de la educación y especialistas, así como con otras asociaciones, nacionales, regionales y locales. También se detecta un gran interés por la formación permanente y la colaboración en grupos de trabajo (es, de hecho, parte de las misiones del CASNAV); además, se desarrolla un proyecto abierto de atención académica desde los valores y contenidos de la cultura mayoritaria. En segundo lugar, se constata una estrategia de integración basada en la

aceptación de la diferencia y la eliminación de la desigualdad, así como una educación que enfatiza las potencialidades y no las diferencias de los alumnos, dado que considera que todos y cada uno son diferentes; y se busca satisfacer las necesidades individuales de cada uno de ellos. Además, se percibe una orientación ideológica integradora que en la práctica (al menos en el dispositivo FLE que se observó) se traduce en un estilo pedagógico propio de un enfoque intercultural.

En resumen, se constata un modelo asimilacionista, en las políticas del sistema educativo, que, según Allemann-Ghionda (2001), favorece la primacía de la adaptación a la cultura y a la lengua oficial del país de acogida y no la incorporación de la variedad de lenguas y culturas de los inmigrantes; este influye en el contexto de interacción, en las percepciones de los responsables de la educación entrevistados, en las cuales se identifica una tendencia a la negación de las diferencias (y no de las individualidades), en función de un temor y rechazo frente al comunitarismo que asocian a las políticas multiculturales; y en las que, según Martín (2003), se valoran las relaciones intergrupales pero no se facilita el mantenimiento de las diferencias culturales, puesto que estas se percibe como una amenaza para la integración y la cohesión social.

De otro lado, se tiene que un sistema educativo en fase de integración que se traduce, en el contexto de interacción, en una estrategia de integración y en una orientación ideológica integradora, de parte de la docente del dispositivo FLE, por lo cual se percibe en este sentido una línea de influencia que desemboca en el énfasis de las potencialidades y no las diferencias de los alumnos, ya que se considera que todos y cada uno son diferentes, en la valoración y reconocimiento de otros esquemas culturales y lingüísticos, a través de una lógica de conocimiento y enriquecimiento mutuo, así como en el trabajo sobre las diferencias sociales para garantizar la igualdad de oportunidades, y sobre el respeto y la integración de las diferencias lingüísticas y culturales, de forma que no resulten discriminatorias ni impo-

sitivas; lo anterior desemboca en un estilo pedagógico de enfoque intercultural, en la acogida e integración del alumnado recién llegado, que afirma tanto lo diferente como lo común, y enfatiza lo último, generando prácticas de igualdad, de libertad y de interacción positiva en las relaciones entre los alumnos, culturalmente diferenciados, que participan en las clases de FLE.

No obstante, para que un modelo intercultural predomine en Educación, es necesario que estas prácticas incluyan a todo el alumnado, tanto al alumnado recién llegado como al autóctono; lo cual, en este caso, no pudo ser constatado, debido al planteamiento del *practicum* en el marco del cual se llevaron a cabo las observaciones, y que se restringía al dispositivo FLE y a las actuaciones del CASNAV para la integración y acogida del alumnado recién llegado.

Caso dos

En el caso del IES de Tarragona, tenemos que con respecto al contexto de referencia, la dimensión intersistémica, el sistema educativo catalán se encuentra en una fase de integración ante la llegada del alumnado inmigrado, puesto que a partir del recurso de las aulas de acogida, permite a este alumnado pertenecer a un grupo de clase ordinario y, además, tomar clases de lengua, según sus necesidades personales, tal como está dispuesto en el plan LIC. Además, según este plan, el modelo declarado de gestión sociopolítica de la diversidad cultural es el interculturalismo, teniendo en cuenta su finalidad de consolidar el catalán como eje vertebrador de un modelo educativo intercultural y uno de sus objetivos “fomentar la educación intercultural, basada en la igualdad, la solidaridad y el respeto a la diversidad de culturas, en un marco de diálogo y de convivencia” (Departamento de educación, 2009, p. 14), en que se evidencia claramente la inscripción del sistema en este modelo.

La dimensión intrasistémica, es decir, la comunidad educativa se sitúa en un escenario en movimiento hacia la innovación, se trata de un centro educativo que tiene

dinamismo y competencia profesional para la innovación educativa, lo cual se constata en la cultura que tiene el instituto de hacer planes de mejora; no obstante, la construcción de un currículo intercultural, no se ha planteado todavía dentro de las actividades ni de las estrategias de mejora.

Con respecto al contexto de interacción, la dimensión interpsicológica, se ha observado una cultura escolar y profesional de tipo compensatorio, en la cual el peso del aprendizaje es alto (es una prioridad del plan de mejora, mejorar los resultados académicos) y el grado de apertura es bajo (los docentes y otros profesionales de la educación perciben el entorno, el barrio, como un obstáculo o como un campo de batalla). Se trata de una cultura centrada en el aprendizaje escolar, sobre todo en el dominio de la lengua para facilitar el éxito escolar. Los docentes enfatizan la trasmisión de contenidos, la acreditación de títulos y la inserción laboral de los alumnos, así como la creación de espacios de adquisición de contenidos teóricos y procedimentales. Por ello, se enfatiza también el trabajo para cubrir lagunas y carencias de aprendizaje de los alumnos de familia inmigrada, a través sobre todo del trabajo en el aula de acogida, lo cual se traduce en una tendencia a considerar el déficit asociado a la diversidad cultural.

De otro lado, la estrategia de gestión de la diversidad del centro es la integración, puesto que se fundamenta en el desarrollo de todos los alumnos, a partir de los contenidos, las metodologías y los objetivos del currículo, y en el principio de normalización que, según Essomba (2009), es el proceso a través del cual se proporciona a las personas que presentan alguna diferencia, las condiciones de vida y de aprendizaje que más se parezcan a las de la mayoría social (p. 89). Además, esta estrategia en el centro, se basa, en principio, en la aceptación de la diferencia (no necesariamente, en su reconocimiento y valoración en espacios constituidos para tal fin) y en la eliminación de la desigualdad.

Esta estrategia considera que las dificultades escolares dependen de la interacción del alumno con el entorno educativo y no sólo de las características personales de este

alumno, por ello quizá el proceso de integración de este alumnado es considerado por la mayoría de los docentes encuestados como un proceso de adaptación bilateral. Se trata de una estrategia que tiene en cuenta las diferencias de los alumnos y favorece un tratamiento de estas en un agrupamiento conjunto, la mayor parte del tiempo. Por último, en la dimensión intrapsicológica, se encontró que los docentes observados están centrados en las competencias personales, en el desarrollo de competencias transversales⁶ en función de una rápida incorporación del alumnado recién llegado al aula ordinaria y a la sociedad de acogida. Sin embargo, la relevancia que tiene el desarrollo de estas competencias, de habilidades lingüísticas y de autonomía a través de la lengua, se restringe a la lengua catalana; la cual, además de ser la lengua de enseñanza, se busca, a través del plan de mejora, que esta lengua sea también la lengua de uso social, en favor de la cohesión social del centro; sin embargo, desde el mismo plan, no se fomentan espacios para el conocimiento entre culturas, ni para la interculturalidad, a través del reconocimiento y la valoración de las diferencias, la búsqueda de lo que hay en común y, en fin, de un principio de interacción positiva; antes bien, el uso de otras lenguas y de la lengua castellana, la diferencia lingüística, se percibe como una amenaza para la integración y la cohesión social. Lo anterior, sumado a una carencia de esfuerzos en el fomento de la interculturalidad entre todo el alumnado, permite interpretar que se busca la adopción de los códigos culturales del país por parte del estudiante a través de la sustitución lingüística, lo cual correspondería, tal como hemos señalado en el marco teórico, con una orientación ideológica asimilacionista, orientación que también se detectó en las percepciones de la docente encargada del aula de acogida.

En resumen, se tiene que en primer lugar el sistema educativo se encuentra en una

fase de integración, y el centro educativo, implementa una estrategia de integración ante la creciente incorporación del alumnado procedente de la inmigración en las aulas, por lo que se puede decir que existe una influencia muy marcada que se traduce en el agrupamiento conjunto del alumnado autóctono y el recién llegado, en el aula ordinaria. Con respecto al modelo declarado de gestión sociopolítica del sistema educativo en Cataluña, se ha constatado que es el interculturalismo, mientras que el centro, según el director del instituto, no se inserta explícitamente en ninguno; sin embargo, las percepciones de la alteridad de la mayoría de los docentes interrogados coinciden con una concepción de la diversidad cultural basada en paradigma del pluralismo cultural, aceptando dicha diversidad como positiva y enriquecedora, y fundamentándose en los principios de igualdad de derecho y derecho a la diferencia; además, se guían por un enfoque intercultural que enfatiza la igualdad, lo que hay en común, las semejanzas y las similitudes entre colectivos e individuos, pero también la igualdad de derechos y oportunidades. Paradójicamente, estas percepciones no corresponden con aquellas sobre la integración, en las cuales se ha encontrado que subyace orientación ideológica asimiladora.

Por otra parte, se detectó una carencia de medidas en función de un enfoque intercultural en el centro educativo y una cultura escolar y profesional de tipo compensatorio, la cual está asociada, a un modelo asimilacionista de gestión de la diversidad cultural; interpretación que se refuerza al detectar, asimismo, una orientación asimilacionista por parte de algunos docentes del centro, entre ellos la encargada del aula de acogida, que favorece la asimilación de la cultura de acogida a través del aprendizaje de la lengua de catalana, prioritariamente y una política lingüística de inmersión. Por lo tanto, se puede afirmar que no

⁶ Las competencias transversales son capacidades generales útiles en situaciones diversas e instauraciones personales de herramientas cognitivas para aprender, de las operaciones mentales del proceso de aprendizaje, de las habilidades emocionales, sociales y de pensamiento que se aplican en numerosos ambientes y se encuentran en la intersección de diversas disciplinas (Perrenoud, 1997, referenciado en Sánchez, 2010).

hay una influencia en este aspecto, dado que pocas medidas se han impulsado en la adaptación de un currículum intercultural, la creación de espacios para el conocimiento mutuo entre todo el alumnado (y no solo entre el grupo de alumnos recién llegados, en el aula de acogida), de las diferencias y de las igualdades, y para la búsqueda de puntos en común, el reconocimiento y valoración de las diferencias lingüísticas y culturales, a partir de una relación de igualdad, simétrica y de no subordinación; en general, medidas estructurales para el fomento de la interculturalidad, a través de procesos de interacción sociocultural positiva; esto, aun cuando existen entre la mayoría del profesorado percepciones de la alteridad que reflejan una orientación intercultural y, también, dinamismo y competencia profesional para la innovación en el centro, evidente en una cultura de implementación de planes de mejora e innovación.

Los resultados encontrados parecieron indicar, entonces, que no existe una influencia manifiesta del modelo intercultural de gestión sociopolítica de la diversidad cultural, del sistema educativo, en la integración escolar de los alumnos procedentes de la inmigración tal como es percibida y realizada por los docentes del IES, es decir, a partir de una orientación ideológica asimilacionista, identificada a través del tratamiento de la información obtenida, como una tendencia general.

Conclusiones

Como se ha visto, las percepciones de los responsables educativos sobre la alteridad y la integración del alumnado recién llegado, varían notablemente en cada actor; sin embargo, se pueden encontrar ciertas tendencias en la orientación ideológica que subyace a dichas percepciones. La Tabla 2 resume dichas tendencias.

Tabla 2. Tendencias en las percepciones

ACTORES	CASO UNO	CASO DOS
Percepción de la alteridad		
Docentes encargadas del Dispositivo FLE y el aula de acogida	Énfasis en la igualdad de oportunidades y en las diferencias de cada uno	Énfasis en la igualdad
Los otros responsables educativos	Énfasis en la igualdad	Énfasis en la igualdad y en las diferencias culturales
Percepción de la integración		
Docentes encargadas del dispositivo FLE y el aula de acogida	Definición próxima a la interculturalidad	Definición próxima a la asimilación
Los otros responsables educativos	Definición próxima a la asimilación	Definición próxima a la asimilación

Fuente: elaboración propia

Además, se constató que el estilo pedagógico de las docentes encargadas del dispositivo FLE y el aula de acogida, corresponde de una manera contundente con dichas percepciones; es decir, que sus percepciones se reflejan en su práctica profesional, en sus actitudes y en sus actuaciones, así como en las estrategias pedagógicas que implementan en las clases.

Por otra parte, se determinó que el contexto de referencia (sistema educativo, comunidad educativa) influye en el contexto de interacción (cultura escolar y profesional, dimensión ideológica) en lo relativo a la disposición estratégica de las estructuras de acogida, necesariamente, por cuanto el contexto de referencia determina, de una

manera más o menos prescriptiva, las pautas que los centros deben seguir para la acogida e integración de este alumnado. En lo relativo a las percepciones de los docentes, en cambio, encontramos que en el caso uno se da una influencia del contexto de referencia en las percepciones de los responsables educativos, pero no en aquellas de la docente del dispositivo FLE y, por consiguiente, en su estilo pedagógico; mientras que en el caso dos influye más en las percepciones del profesorado, en general, y menos en aquellas de la encargada del aula de acogida, en particular, lo cual repercute también en su práctica profesional.

Según los resultados obtenidos, se concluyó además que en el primer caso, el CAS-NAV, se detecta un modelo asimilacionista aún latente en las políticas de integración de la región que influye en algunas percepciones, sobre la alteridad y la integración del alumnado recién llegado, de los responsables educativos interrogados; mientras que una lógica estructural integradora del proceso de acogida de integración de este alumnado, sumado a la autonomía de la docente encargada del dispositivo FLE, desemboca en una ruptura con dicho modelo, dando lugar a una práctica profesional de orientación intercultural que constituye un ejemplo claro de que la Educación Intercultural puede ser más que “una utopía que ilusiona y motiva la praxis”, como señala Giménez (2010, p. 25), y consolidarse como una práctica pedagógica transferible a todos los ámbitos educativos, que nos ayude a encontrar la unidad entre todos como seres humanos que somos, enriqueciéndonos mutuamente con nuestras diferencias culturales.

Del segundo caso, el IES, se concluyó que un modelo intercultural declarado en las políticas educativas de la región influye en las percepciones profesorado, en general, sobre la alteridad del alumno procedente de la inmigración, pero no influye en las percepciones sobre la integración y tampoco llega a materializarse en las actuaciones del centro, que reflejan más una orientación ideológica asimiladora en la que, según Allemann-Ghionda (2001), se favorece la primacía de la adaptación a la cultura y a la

lengua oficial del país de acogida, más específicamente, una de las lenguas oficiales de la región, el catalán. Lo cual puede tener explicación, por una parte, en la poca formación del profesorado en Educación Intercultural, por cuanto el instituto en función, tal vez, de las presiones relacionadas con los resultados académicos y el éxito escolar del alumnado, en general, da prioridad a otras formaciones relacionadas, por ejemplo, con el uso de las TAC (Tecnologías para el Aprendizaje y el Conocimiento) o el desarrollo curricular por competencias. Por otra parte, puede ser también una consecuencia histórica del proceso de reivindicación cultural que, en Cataluña, promueve el uso de la lengua catalana en todos los ámbitos de la vida social, como reacción a periodos históricos de represión y exclusión, en que su uso era prohibido por agentes estatales de tendencia centralizadora.

En suma, se trata de dos casos diferentes con especificidades históricas, culturales y organizacionales particulares que determinan las elecciones que se hacen en política educativa, con respecto a la integración y acogida del alumnado recién llegado y a la atención a la diversidad sociocultural y lingüística; pero también de profesionales educativos que si bien actúan en cada contexto en función de las prescripciones y presiones externas, tienen una ideología, unos valores, una visión subjetiva del mundo y de la alteridad, enriquecida por experiencias personales y formativas, así como una autonomía que les permite materializar un modelo propio en su práctica profesional, a veces compuesto de percepciones y actuaciones contradictorias a las que tratan continuamente de dar un sentido.

En fin, las preguntas que dieron lugar al estudio se convirtieron en otras; luego de comprender cómo se daba esta influencia y encontrar que, para comenzar, no se daba necesariamente una influencia del modelo, que constituye el marco de lo deseable, en la práctica profesional, interesa aún saber por qué sucede esto. Se sabe, de antemano, que no es tarea fácil articular las acciones colectivas, sobre todo cuando existen valores, deseos e intereses diferentes, a veces anta-

gónicos, a veces contradictorios, y cuando el debate sobre cuál es el modelo sociopolítico para la gestión de la diversidad cultural y cuáles las orientaciones ideológicas más adecuadas para responder a las necesidades de todos, en función de la igualdad de oportunidades, el reconocimiento de las diferencias etnoculturales y el derecho a la autonomía como grupo, pueblo e individuos, permanece aún latente.

Lo que es claro es que cualquier mejora educativa pasa por el desarrollo profesional y la sensibilidad cultural del profesorado, aunque sea a partir de una toma de conciencia sobre las propias posiciones (Hargreaves, 1996; Fernández, 2006); y que el desarrollo institucional también está implicado en el sentido que favorece condiciones de trabajo conjunto, para que las percepciones que median entre los modelos ideológicos y las actuaciones vayan en las líneas convergentes.

Por ello la necesidad, si no la urgencia, de continuar, cada vez con mayor intensidad y mayor cobertura, procesos de formación en Educación Intercultural, para que estos profesionales reflexionen, compartan y discutan en torno a sus experiencias educativas y sus percepciones en relación con el otro, el otro: inmigrante, el otro: recién llegado, el otro: mi diferente y mi igual; e ir definiendo, así, actuaciones cada vez más ajustadas a los contextos multiculturales, y a los desafíos y oportunidades que estos plantean; todo a partir de una auténtica comprensión de las complejas relaciones que nos unen en la diversidad y que conforman el tejido social universal, en función de una cohesión social que no se restrinja al perímetro estrecho de una cultura, una región, o espacios geopolíticos delimitados, sino que vaya más allá de las fronteras imaginarias y reales que nos separan.

Referencias bibliográficas

- Abdallah-Pretceille, M. (1999). *L'éducation interculturelle*. París: PUF (2001). *La educación intercultural*. Barcelona: Idea Books.
- Allemann-Ghionda, C. (2001). "Comparaison internationale en sciences de l'éducation: Le cas des approches interculturelles en milieu scolaire" [pdf]. *Bulletin de l'association pour la recherche interculturelle*, 38, pp. 41-54. Recuperado en 25 de abril de 2011, de: <http://www.unifr.ch/ipg.../8/05ALLEMAN-GHIONDA.pdf>.
- Aguado, T. (2003). *Pedagogía intercultural*. Madrid: Mc Graw Hill.
- Arnesen, A., Bîrzéa, C., Dumont, B., Essomba, M., Furch, E., Vallianatos, A., Ferrer, F. (2008). *Politiques et pratiques de l'enseignement de la diversité socioculturelle. Rapport d'enquête sur la formation initiale des enseignants à la diversité socioculturelle*. Strasbourg: Éditions du Conseil de l'Europe.
- Ausubel, D., Novak, J. y Hanesian, H. (2000). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*, 2ª ed. México: Trillas.
- Bajo, N. (2007). "Conceptos y teorías sobre la inmigración" [pdf]. *Anuario Jurídico y Económico Escurialense*, 40, pp. 817- 840. Recuperado en: 19 de abril de 2011, de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2267981>.
- Bisquerra, R. (2009) (coord.). *Metodología de la investigación educativa* (2ªed.). Madrid: La Muralla.
- Callejas, M y Corredor, M. (2002) la renovación de los estilos pedagógicos: colectivos para la Investigación y la acción en la universidad. *Revista Docencia Universitaria*, 3 (1). Proyecto de investigación financiado por COLCIENCIAS y la UIS (Universidad Industrial de Santander. Colombia. Recuperado en 23 de junio de 2011, de: http://cmap.upb.edu.co/rid=1196125280484_411659336_973/Callejas%20y%20Corredor%20-Estilos%20Pedag%C3%B3gicos.pdf.
- Carbonell, F. (2005). *Educación en tiempos de incertidumbre*. Madrid: Catarata
- Carbonell, J., Simó, N. y Tort, A. (2005). *Magrebíes en las aulas. Municipio, escuela e inmigración: un caso a debate*. Barcelona: Octaedro.
- CIDE. (2005). *La atención al alumnado inmigrante en el sistema educativo en España*. Madrid: MEC.
- Besalú, X. y Vila, I. (2007). *La buena educación. Libertad e igualdad en la escuela del siglo XXI*. Madrid: Catarata.

- Bouvet, L. (2007). *Le communautarisme*. Paris: Lignes de Repères.
- Demorgon, J. (2004). *Complexité des cultures et de l'intercultural*. Contre les pensées uniques. (3ª ed.). Paris: Anthropos.
- Departamento de Educación (Junio, 2007). Plan para la Lengua y la Cohesión Social. Educación e Inmigración. Anexo I, Aulas de Acogida. Barcelona: Departament d'Educació. Generalitat de Catalunya. Recuperado en 14 de junio de 2011, de: http://www.xtec.cat/lic/intro/documenta/anexo1aulas_nov_09.pdf.
- .- (abril, 2004). Plan para la Lengua y la Cohesión Social. Educación y Convivencia Intercultural. Barcelona: Departament d'Educació. Generalitat de Catalunya. Recuperado en 17 de junio de 2011, de: http://www.xtec.cat/lic/intro/documenta/plan%20lic_nov_09_castella.pdf
- Dittmar, N. (2006). *L'Europe et ses minorités: Quelle intégration ?* Paris: Éditions Dittmar.
- Espejo, L. (2008). El fenómeno de la inmigración en España y en las políticas educativas territoriales. *Revista Española de Educación Comparada*, 14, p.p. 13-47. Recuperado en 16 de junio de 2011, de: http://www.redligare.org/IMG/pdf/fenomeno_inmigracion_espaa_politicas_educativas_territoriales.pdf.
- Essomba, M. (2008). *Diez ideas clave. La gestión de la diversidad cultural en la escuela*. Barcelona: Graó.
- .- (2009). *Liderar escuelas interculturales e inclusivas*. Barcelona: Graó.
- Fernández, M. (2006). *Desarrollo profesional docente*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Fistetti, F. (2009). *Théories du multiculturalisme*. Paris: La découverte.
- Gracia, F., Rubio, M. y Bouachra, O. (enero-abril de 2008). Población inmigrante y escuela en España: un balance de Investigación. *Revista de Educación*, 345. 2008. Laboratorio de Estudios Interculturales de la Universidad de Granada. pp. 23-60.
- Giménez, C. (2003a). *Qué es la inmigración*. Barcelona: Integral.
- .- (2003b). "Pluralismo, multiculturalismo e interculturalidad" [pdf]. *Educación y Futuro*. Recuperado en 4 de febrero de 2011, de: <http://red.pucp.edu.pe/ridei/busca-dor/files/100416.pdf>.
- .- (2010). *El interculturalismo: propuesta conceptual y aplicaciones prácticas*. Ikuspegi. España: Observatorio Vasco de Inmigración.
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Morata.
- Hopenhayne, M. (2009) "La educación intercultural: entre la igualdad y la diferencia". [pdf]. En *Revista Pensamiento Iberoamericano*, 4 (2), España. Recuperado en 5 de febrero de 2011, de: <http://www.pensamientoiberoamericano.org/articulos/4/95/0/la-educacion-intercultural-entre-la-igualdad-y-la-diferencia.html>.
- Legendre, F. (2002). Diversité culturelle et pratiques pédagogiques : Opinions et attitudes des nouveaux professeurs des écoles de l'académie de Créteil. *VEI Enjeux*, 129.
- Martín, L. (2003). "Escuela y diversidad lingüística". En *¿Asimilar o integrar? Dilemas ante el multilingüismo en las aulas*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, p.p. 19-68. Recuperado en 17 de junio de 2011, de: <http://www.equintanilla.com/Documentos/escuela%20y%20diversidad%20linguistica.pdf>.
- Martínez, A. (2007). La educación intercultural en Francia y España: similitudes y diferencias. *Revista Española de Educación Comparada*, 13, pp. 285-317.
- Martínez, M. (2007). *La investigación cualitativa etnográfica en educación*. Sevilla: Trillas.
- Meunier, O. (2007) *Approches interculturelles en éducation : étude comparative internationale* [pdf]. Paris: INRP.
- .- (2008). Éléments de comparaison des approches interculturelles et pluriculturelles en éducation en Amérique du Nord et en Europe. *Revue de l'Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique en Education*, 1, pp. 3-39. Recuperado en 12 de julio de 2011, de: <http://www.la-recherche-en-education.org/index.php/afirse/article/viewFile/10/10>.
- Ministère de l'Éducation Nationale (2002). *Missions et organisation des centres académiques pour la scolarisation des nouveaux arrivants et des enfants du voyage* (CASNAV), Circulaire n°10, 25 avril.

- Philipp, M. (2007). De la educación intercultural al enfoque intercultural en educación –estado actual y prospectiva de futuro; el caso francés. *Revista española de educación comparada*, 3, pp. 179-214.
- Rato, M. y Ley, C. (2008). “La promoción del interculturalismo en contextos posbélicos. Una intervención a través de dinámicas participativas, juegos y deportes en Guatemala” [pdf], en: *IV Congreso Universidad y Cooperación para el Desarrollo*. Universidad Autónoma de Barcelona. Recuperado en 3 de abril de 2011, de: http://webs2002.uab.es/fas/congresocooperacion/descargas/Linea_Tematica_3/Mesa_Sectorial_2/A/3.MariaRatoBarrio/3.MariaRatoBarrio.pdf.
- Retortillo, A. y Rodríguez, H. (2008). “Inmigración, estrategias de aculturación y valores laborales: un estudio exploratorio”. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 24 (2). 187-202. [pdf]. Recuperado en 5 de mayo de 2001, de: <http://scielo.isciii.es/pdf/rpto/v24n2/v24n2a04.pdf>.
- Sandín, M. (2003). *Investigación cualitativa en educación: Fundamentos y tradiciones*. Madrid: Mc Graw Hill.
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Van Beneden, L. (4 y 5 de febrero de 2003). *Inmigración y Educación. Una visión desde la perspectiva europea*. Seminario “Inmigración y Educación. La Intervención de la Comunidad Educativa”. Madrid. Salón de Plenos del Consejo Escolar del Estado.

Sobre la autora:

Angélica Rodríguez regresó de la Universidad Pedagógica Nacional de Bogotá, como Licenciada en Educación Básica con énfasis en Humanidades: Español y lenguas extranjeras; luego de desempeñarse por varios años como docente de lenguas en Bogotá y Cundinamarca, obtuvo la beca Erasmus Mundus para realizar en Europa un Máster en Formación de Profesionales de la Formación, en el periodo 2009-2011, coordinado por el consorcio Mundusfor y la Universidad de Granada; el Máster, desarrollado en la Universitat Rovira I Virgili, en Tarragona, Cataluña, España y en la Université de Reims Champagne-Ardenne, en Reims, Francia, comprendió el desarrollo de la investigación en Modelos socioculturales de gestión de la diversidad cultural y la integración del alumnado inmigrado, como trabajo final del máster.

Dirección electrónica: amadoncel@hotmail.com