



Universitat Autònoma de Barcelona

Facultad de Psicología

Departamento de Psicología Básica, Evolutiva y de la Educación

**TESIS DOCTORAL**

ESTUDIO EXPLORATORIO ACERCA DEL VÍNCULO  
ENTRE LA SENSIBILIDAD INTERCULTURAL DEL MAESTRO  
Y LA PRESENCIA DE ALUMNADO DE ORIGEN EXTRANJERO EN LA ESCUELA

**Autor**

**Iosbel González Montoto**

**Directora**

**Dra. Ibis M. Álvarez Valdivia**

Programa de Doctorado Interuniversitario en Psicología de la Educación (DIPE)

- 2015 -



*“La belleza del universo no es sólo la unidad en la variedad,  
sino también la diversidad en la unidad.”*

Umberto Eco



## ÍNDICE

RESUMEN.....	1
INTRODUCCIÓN .....	3
CAPÍTULO 1. MARCO TEÓRICO .....	9
1.1 Inmigración, diversidad cultural y escuela.....	11
1.2 Políticas educativas ante la diversidad cultural .....	13
1.3 El planteamiento inclusivo en la educación .....	23
1.4 La educación en clave intercultural.....	29
1.5 El profesorado frente a la escuela inclusiva e intercultural .....	35
1.6 Otras variables contextuales que inciden en la inclusión educativa de la diversidad cultural.....	43
1.7 El desarrollo de la sensibilidad intercultural de los maestros.....	49
CAPÍTULO 2. MÉTODO .....	65
2.1 Pregunta y objetivos de la investigación .....	67
2.2 Enfoque y diseño de investigación.....	67
2.3 Contexto del estudio.....	69
2.4 Participantes .....	74
2.5 Instrumentos de recogida de datos .....	77
2.5.1 Inventario de Desarrollo Intercultural (IDI).....	77
2.5.2 Grupo de discusión.....	80
2.5.3 Análisis de documentos.....	81
2.5.4 Observación selectiva no participante .....	82
2.6 Procedimiento.....	82
2.6.1 Procedimiento para la selección de los casos y los participantes .....	82
2.6.2 Procedimiento para evaluar el nivel de sensibilidad intercultural a través del IDI .....	84
2.6.3 Procedimiento para el desarrollo y análisis de los grupos de discusión .....	84
2.6.4 Procedimiento para el análisis de documentos .....	89
2.6.5 Procedimiento para la observación selectiva no participante.....	90
CAPÍTULO 3. RESULTADOS .....	93
3.1 La Sensibilidad Intercultural de los maestros.....	95
3.2 Discusión grupal sobre los resultados del IDI y las experiencias educativas de los maestros ante la diversidad cultural .....	100
CAPÍTULO 4. DISCUSIÓN.....	123
CAPÍTULO 5. CONCLUSIONES.....	135
5.1 Limitaciones y perspectivas .....	142
REFERENCIAS .....	145

## ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 <i>De la exclusión a la inclusión</i> .....	24
Tabla 2 <i>Datos sociodemográficos de los participantes (Centro 1)</i> .....	75
Tabla 3 <i>Datos sociodemográficos de los participantes (Centro 2)</i> .....	77
Tabla 4 <i>Sistema de categorías</i> .....	87
Tabla 5 <i>Documentos analizados</i> .....	90
Tabla 6 <i>Elementos de observación (unidades de análisis)</i> .....	91

## ÍNDICE DE FIGURAS

<i>Figura 1. Igualdad y diversidad: entre lo visible y lo invisible</i> .....	27
<i>Figura 2. Contexto y dimensiones del docente</i> .....	40
<i>Figura 3. Desarrollo de la Sensibilidad Intercultural</i> .....	56
<i>Figura 4. Distribución de población extranjera por distritos y barrios en Terrassa, Barcelona</i> .....	71
<i>Figura 5. Orientación Percibida (Centro 1): Aceptación</i> .....	95
<i>Figura 6. Orientación de Desarrollo (Centro 1): Minimización</i> .....	96
<i>Figura 7. Brecha de Orientación (Centro 1): Sobreestimación</i> .....	97
<i>Figura 8. Orientación de Arrastre (Centro 1): Polarización</i> .....	97
<i>Figura 9. Desvinculación cultural (Centro 1)</i> .....	98
<i>Figura 10. Orientación Percibida (Centro 2): Aceptación</i> .....	98
<i>Figura 11. Orientación de Desarrollo (Centro 2): Minimización</i> .....	99
<i>Figura 12. Brecha de Orientación (Centro 2): Sobreestimación</i> .....	99
<i>Figura 13. Desvinculación cultural (Centro 2)</i> .....	100
<i>Figura 14. Concepción de la educación: Asimilación (Centro 1)</i> .....	101
<i>Figura 15. Actitudes frente a la diferencia cultural: Etnocentrismo (Centro 1)</i> .....	104
<i>Figura 16. Actitudes frente a la diferencia cultural: Etnorelativismo y Distanciamiento del conflicto (Centro 1)</i> .....	105
<i>Figura 17. Relación comunidad – familia – escuela: Desvinculación (Centro 1)</i> .....	107
<i>Figura 18. Clima escolar: Individualismo docente y Liderazgo estático (Centro 1)</i> .....	109
<i>Figura 19. Concepción de la educación: Inclusión e Intercultural (Centro 2)</i> .....	111
<i>Figura 20. Actitud frente a la diferencia cultural: Etnorelativismo (Centro 2)</i> .....	115
<i>Figura 21. Relación comunidad – familia – escuela: Comunicación familia-maestro, Participación de familias y Participación en proyectos (Centro 2)</i> .....	117
<i>Figura 22. Clima escolar: Cooperación docente (Centro 2)</i> .....	118
<i>Figura 23. Relación de elementos de análisis y discusión</i> .....	129

## **RESUMEN**

La finalidad de este trabajo ha sido indagar acerca del nivel de sensibilidad intercultural de los maestros en educación primaria, en función del índice de matrícula de alumnado de origen extranjero presente en la escuela. Partimos de preguntarnos si la presencia de este alumnado influye en la sensibilidad de los maestros para dar respuestas educativas inclusivas a la diversidad cultural.

La estrategia para abordar este objetivo consistió, en primer lugar, en evaluar el nivel de sensibilidad intercultural de grupos de maestros pertenecientes a dos centros de educación primaria con diferencia significativa de concentración de alumnado de origen extranjero. En segundo lugar, nos propusimos contrastar los resultados de las evaluaciones con las reflexiones de los maestros acerca de sus experiencias educativas ante la diversidad cultural en sus respectivos centros.

Los presupuestos teóricos que guiaron nuestro trabajo estuvieron enfocados en: (1) el desarrollo de políticas educativas ante la diversidad cultural en el ámbito escolar; (2) precisiones acerca de los planteamientos inclusivos e interculturales en el contexto educativo; (3) las actitudes del profesorado hacia la diversidad cultural del alumnado y el reflejo de su gestión educativa en elementos asociados al clima del centro, la participación de las familias y la apertura a la comunidad; y (4) puntualizaciones conceptuales acerca de la sensibilidad intercultural como componente afectivo y esencial en el desarrollo de la competencia intercultural.

El enfoque metodológico de estudio de casos fue oportuno para llevar a cabo nuestros propósitos, por su adecuación y pertinencia al estudio de la realidad socioeducativa, así como por la flexibilidad metodológica que ofrece al permitir la combinación de técnicas propias de la metodología cuantitativa y cualitativa. Las técnicas utilizadas para la recogida de datos fueron: el Inventario de Desarrollo Intercultural, como instrumento de medida de la

sensibilidad intercultural de los maestros; los grupos de discusión para tratar cuestiones esenciales de interés para el estudio; así como el análisis de documentos y la observación no participante para recabar datos complementarios al análisis.

Los resultados evidenciaron que, independientemente de la presencia de alumnado de origen extranjero en los centros educativos, los maestros participantes sobreestiman su nivel de Sensibilidad Intercultural. Además, existe una propensión a resaltar similitudes en todas las culturas que pueden ocultar (Minimizar) diferencias culturales significativas. No obstante, la experiencia educativa con la diversidad cultural en el marco de interacciones con alumnado y familias de origen extranjero, se manifiesta como un factor que repercute en el desarrollo de la Sensibilidad Intercultural de los maestros y, aparentemente, en la orientación de sus prácticas educativas por trayectorias más o menos inclusivas e interculturales. En este sentido, se identificaron algunas variables en las actuaciones educativas de los maestros que vinculan el desarrollo de la Sensibilidad Intercultural con la mayor o menor exposición a la diversidad cultural en la escuela. En concreto, nos referimos a la flexibilidad y la apertura estratégica del centro a otros agentes del sistema educativo, sobre todo a las familias y a la comunidad; así como un liderazgo que promueva la innovación y el desarrollo de una cultura de colaboración y cooperación docente.

Más allá de reconocidas limitaciones del estudio, nuestra propuesta de reflexión y mirada hacia la propia práctica contribuye a tomar conciencia de limitaciones y potencialidades para gestionar la diversidad cultural en el quehacer profesional docente. Desde este enfoque se genera una predisposición favorable al cambio de actitudes en las relaciones interculturales, aumentando la propia conciencia de las diferencias culturales y su gestión educativa. Al mismo tiempo, esto puede convertirse en un punto de partida para la intervención y el asesoramiento individual o grupal, orientado al desarrollo de la competencia intercultural de los docentes.

# **INTRODUCCIÓN**



Es un hecho que la progresiva incorporación de alumnado procedente de otras culturas en los centros educativos españoles ha transformado la realidad de sus aulas. Esto se traduce en una diversidad cultural que aporta una gran riqueza de oportunidades de aprendizaje, pero también en un desafío emergente que no siempre suele verse desde esta óptica.

A pesar del consenso acerca de una educación intercultural en todos los centros educativos, se constata que este planteamiento se asocia exclusivamente a aquellos centros que tienen presencia significativa de alumnado etnoculturalmente diverso (Garreta, 2004, 2011 y 2014). Las diferencias culturales se perciben aún como un problema cuando hay conflictos o bajo rendimiento académico y las iniciativas que se llevan a cabo son más bien paliativos ante las necesidades de los alumnos culturalmente diversos (Alegre, 2008; Aguado, Ballesteros, Malik y Sánchez, 2003; Colomé y Oller, 2010). Sin embargo, hoy día, en una sociedad plural como la catalana, cada centro debe velar organizativamente para que la escuela sea un lugar donde se hagan posibles relaciones sociales interculturales plenas, y donde cada niño y joven pueda encontrar su vínculo afectivo con la comunidad educativa de la que forma parte.

Según plantean Souto-Manning y Mitchell (2009), se supone que los maestros y los programas educativos en etapas tempranas sean los recursos primarios a través de los cuáles los niños se acercan a contextos culturales diversos. En este sentido, se apela al papel primordial de la función educativa y socializadora de la escuela y en particular de los maestros, en aras de generar oportunidades para que los niños aprendan a reconocer y a valorar las diferencias culturales, por ejemplo, entre las culturas de origen y la cultura escolar socialmente dominante.

No cesan las voces que justifican la necesidad de un planteamiento educativo inclusivo en clave intercultural, con énfasis en el desarrollo de la sensibilidad necesaria para la comprensión de otras culturas y de la propia, la evitación de prejuicios y estereotipos, el

reconocimiento de la diferencia cultural, el respeto y la empatía, así como la adaptación del comportamiento durante las interacciones en contextos culturales diversos. Pero lo más importante radica en el hecho de que las supuestas prácticas interculturales que requiere semejante propuesta educativa se fundamentan, precisamente, en los ideales, valores y competencias de aquellos que la desarrollan y, como es obvio, los principales protagonistas de esta tarea son los maestros (Catling, 2001).

Preocupa que aún existan indicios en el comportamiento del profesorado que denotan la percepción de la gestión de la diversidad cultural como un problema particular y marginal de las prácticas educativas. Sobre todo preocupa que se dé una respuesta reactiva entendida como un asunto de “adaptación” y que la diversidad se conciba como algo contrastante que se debe asimilar, tapar, disimular... desde la concepción de “encajar” a los niños y a sus familias en el sistema, no de cambiar al sistema (Carrasco y Coronel, en prensa).

Es cierto que la atención a la diversidad del alumnado en la enseñanza obligatoria no es tarea sencilla, de hecho es uno de los temas que más discusión ideológica y reflexión pedagógica genera en el marco del sistema educativo (Essomba, 2003). Por tanto, se hace perentoria la necesidad de incluir la competencia intercultural en su formación inicial y permanente, máxime si tenemos en cuenta que este asunto no solo incluye conceptos y procedimientos, sino esencialmente actitudes y valores.

Sin embargo, no es cuestión de culpabilizar al profesorado del fracaso de la inclusión educativa de la diversidad cultural, sino de entender sus actitudes en el contexto donde ejercen su labor (García, 2003). Esto, bajo la convicción de la necesidad de proteger y desarrollar las diferencias culturales y/o lingüísticas, en lugar de evitarlas, minimizarlas o invisibilizarlas desde actitudes etnocentristas o asimilacionistas, justificadas por la cohesión.

En definitiva, aludimos al profesorado desde su dimensión de ciudadano (Essomba, 2014), de individuo portador de una historia, una cultura y unos valores que, por demás, no ha sido formado ni entrenado para afrontar la problemática derivada de la desaparición de la “homogeneidad”. Como plantea García (2003), no basta con asumir racionalmente la diversidad, la diferencia, la heterogeneidad, elementos que suelen ser presentados como contenidos puntuales de cursos o asignaturas que aluden a la educación intercultural; sino que se precisa experimentar la diversidad desde la apertura y la sensibilidad en las relaciones interpersonales. De aquí que para afrontar un cambio en este sentido sea necesario, por una parte, conocer lo que subyace a los procesos actitudinales y comportamentales y, por otro, aplicar los nuevos conocimientos con el fin de crear nuevas experiencias de relaciones más positivas (Gratacós y Ugidos, 2011).

Estos antecedentes desencadenaron y perfilaron progresivamente el objeto de esta investigación en el marco del programa de Doctorado Interuniversitario de Psicología de la Educación (DIPE). En específico, nos propusimos indagar acerca del nivel de sensibilidad intercultural de los maestros en educación primaria, en función del índice de matrícula de alumnado de origen extranjero presente en la escuela.

Este trabajo partió de cuestionarnos si la presencia de alumnado de origen extranjero influye en la sensibilidad de los maestros para dar respuestas educativas inclusivas a la diversidad cultural. Para ello nos planteamos, en primer lugar, evaluar el nivel de sensibilidad intercultural de grupos de maestros pertenecientes a dos centros de educación primaria con claras diferencias de concentración de alumnado de origen extranjero. En segundo lugar, nos propusimos contrastar los resultados de las evaluaciones con las reflexiones de los maestros acerca de sus experiencias educativas ante la diversidad cultural en sus respectivos centros.

Con este informe intentamos hacer una contribución, a modo de reflexión, al debate acerca del estado actual de implementación del planteamiento inclusivo e intercultural en la escuela, desde un acercamiento a lo que consideramos pudiera ser el eje que lo articula y los protagonistas de su puesta en práctica. Nos referimos, en concreto, a la sensibilidad intercultural de los maestros.

El primer capítulo del informe ofrece un marco teórico que, a nuestro modo de ver, proporciona una visión poliédrica para abordar el tema que nos ocupa. Comenzamos por situar el contexto de diversidad cultural que se nos plantea a nivel social y escolar, así como las respuestas que se han dado en términos de políticas educativas a esta diversidad en el ámbito escolar. Luego precisamos cuestiones teóricas asociadas a los planteamientos educativos en materia de inclusión e interculturalidad. Abordamos, además, el tema de las actitudes del profesorado hacia la diversidad cultural del alumnado, así como algunos elementos que consideramos importantes en la gestión educativa de esta diversidad: clima relacional del centro, participación de las familias y apertura a la comunidad. Por último, puntualizamos aspectos conceptuales relacionados con la sensibilidad intercultural y su papel fundamental para el desarrollo de la competencia intercultural como componente afectivo de la misma.

El segundo capítulo expone las cuestiones metodológicas que articularon este trabajo. Luego de presentar la pregunta y objetivos derivados que orientan nuestra investigación, justificamos lo oportuno del enfoque metodológico de estudio de casos para llevar a cabo nuestros propósitos, con los beneficios y limitaciones que este supone. Seguidamente, describimos el contexto de estudio para informar de cuestiones elementales que lo justifican, en términos de concentración de población con origen extranjero y distribución desigual de alumnado etnoculturalmente diverso en los centros educativos de un mismo territorio. Esto último es representativo de los casos de estudio, definidos por dos centros educativos de los cuales

ofrecemos algunos datos, así como de los maestros participantes en la investigación. Describimos en detalle los instrumentos de recogida de datos, en particular, el Inventario de Desarrollo Intercultural como instrumento de medida de la sensibilidad intercultural de los maestros; los grupos de discusión para tratar cuestiones esenciales de interés para el estudio; así como el análisis de documentos y la observación selectiva no participante para recabar datos complementarios al análisis. Finalizamos por describir el procedimiento llevado a cabo tanto para la selección de los casos y los participantes, como para el tratamiento y análisis de los datos obtenidos.

El tercer capítulo muestra los principales resultados obtenidos en nuestro estudio. En primer orden, los relativos a la evaluación del nivel de sensibilidad de los maestros y, en segundo lugar, aquellos relacionados con la discusión grupal de los resultados de esta evaluación y sus experiencias educativas ante la diversidad cultural. Adicionalmente, se incluye información obtenida a través del análisis de algunos documentos y de las observaciones que confirma y complementa los resultados de mayor interés.

El cuarto capítulo presenta la discusión teórica. Es en este momento donde contrastamos nuestros resultados y los abordamos desde los referentes conceptuales y contextuales que fundamentan esta investigación.

El quinto y último capítulo comparte las principales conclusiones a las cuales hemos arribado. Esto, desde una lógica discursiva que pretende responder a nuestra pregunta inicial en base a los resultados obtenidos. Además, desde una mirada autocrítica, explicitamos las limitaciones que presenta nuestro estudio. Al mismo tiempo, ofrecemos algunas perspectivas derivadas de este estudio en aras de la mejora de la formación docente, para incidir positivamente en la gestión educativa de la diversidad cultural.



# **CAPÍTULO 1**

## **MARCO TEÓRICO**



## **1.1 Inmigración, diversidad cultural y escuela**

A partir de la década de los noventa, España pasó de ser un país con fuerte migración interna y externa a convertirse en un importante receptor de población inmigrante. Como causa de las transformaciones asociadas a la instauración de la democracia y el despegue económico, muchas personas eran atraídas por una legítima búsqueda de mejor calidad de vida (Jordán, 2001).

En el año 2000, España ostentaba una de las mayores tasas de inmigración a nivel mundial (cuatro veces por encima de la media de los Estados Unidos y ocho veces mayor que la de Francia), llegando a ser el segundo país de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) que más inmigración había recibido en términos absolutos y el primero en términos proporcionales a la población del país. Ya en 2007, España se había convertido en el estado de la Comunidad Europea con mayor tasa de inmigración (10%), seguido por Francia (9.6%), Alemania (8.9%) y Reino Unido (8.1%). Basta considerar que en el período comprendido entre los años 1998 y 2009 se pasó de un 2.9% a un 12.02% de población inmigrante (Migration Policy Institute, 2013).

Actualmente, España ocupa el décimo lugar en la lista de países con mayor número de inmigrantes extranjeros (Migration Policy Institute, 2013). No obstante, a pesar de la evolución de los flujos de entrada – salida como consecuencia de la crisis económica, los datos del padrón a 1 de enero de 2014 reflejan que este sector poblacional representa un 10.7% del total de la población (INE, 2014).

El origen de esta población es muy diverso y ha ido variando circunstancialmente. En 2013 los extranjeros más numerosos procedentes de países de la Comunidad Europea son los rumanos (15.9%), seguidos por los británicos (5.9%) y los italianos (3.6%). Entre los extranjeros no comunitarios, destacan los ciudadanos marroquíes (15.4%), los ecuatorianos

(4.4%) y los chinos (3.7%). Vale destacar que el 90.7% de esta población ha nacido en el extranjero y un 9.3% ha nacido en España, lo cual complejiza esta diversidad (INE, 2014). Cabe considerar, además, el número de ciudadanos de origen extracomunitario en España que se han nacionalizado, los cuales desaparecen de las tablas de extranjeros del INE, así como las nacionalizaciones en origen acorde con la ley de la memoria histórica.

En relación a las comunidades autónomas, Cataluña es considerada una de las principales receptoras de inmigrantes extranjeros con un índice del 14.5% respecto al total de su población, junto a las Islas Baleares (18.3%), Melilla (15%) y Comunidad Valenciana (14.7%) (INE, 2014). Igualmente, estos están representados por una amplia y diversa gama de orígenes, los principales son Marruecos (20.8%), Rumanía (8.96%), Ecuador (4.4%), Italia (4.31%), China (4.28), Bolivia (4.10%) y Pakistán (4.01%) (Idescat, 2014).

Consecuentemente, el fenómeno migratorio trajo consigo la incorporación de alumnado con orígenes culturales diversos en los centros educativos españoles, transformando así la tradicional composición "homogénea" de las aulas. En el curso 2012 – 2013, el mayor volumen relativo del alumnado de origen extranjero en las enseñanzas no universitarias de Régimen General lo mostraron La Rioja (15.2%), Islas Baleares (14.6%) y Cataluña (12.9%). Según la titularidad de los centros, los alumnos de origen extranjero representan el 11% del alumnado en los centros públicos, más del doble que en los privados (5%), y principalmente se concentran en el nivel de Educación Primaria. De igual modo, se trata de un alumnado que destaca por la multiplicidad de nacionalidades y orígenes culturales, lingüísticos, religiosos, que complejiza sobremanera el sistema educativo e incide en su eficacia (Ministerio de Educación, 2013).

Al mismo tiempo, España se ha convertido en "motivo de inquietud" para la UNESCO, que sitúa a este país como el Estado con mayor abandono escolar de Europa (UNESCO, 2012).

Casi la mitad de los jóvenes de origen extranjero de entre 14 y 18 años han interrumpido su formación académica y se encuentran en alto riesgo de exclusión social. En resumen, la tasa de fracaso escolar de este alumnado es muy elevada, así como el abandono prematuro de los estudios y las manifestaciones de conflictos de convivencia (Alarcón, 2010; Carrasco *et al.* 2009; Garreta, 2006).

Cataluña, una de las comunidades autónomas con mayor índice de inmigración, tiene uno de los sistemas educativos con un mayor impacto del hecho migratorio, porcentaje de población infantil extranjera y de alumnado de origen extranjero en las enseñanzas obligatorias, especialmente en el sector público. Igualmente, es uno de los territorios que presentan peores niveles de permanencia en el sistema en edades de escolarización post-obligatoria, y donde la asociación entre migración y resultados educativos es muy significativa: las pruebas PISA demuestran que en el caso de Cataluña el origen migratorio es un factor de desigualdad educativa fundamental. Incluso en paridad de estatus socioeconómico, Cataluña sigue siendo la segunda comunidad autónoma con mayores diferencias, lo que evidencia que el sistema educativo no ha logrado compensar las desigualdades asociadas al hecho migratorio, o lo ha compensado menos que otras comunidades autónomas (Fundación Bofill, 2013).

Sin dudas, por su trascendencia social, económica y política, el fenómeno migratorio plantea grandes desafíos a los países receptores en tanto devienen en sociedades multiculturales. El impacto de esta diversidad cultural en la escuela, como institución social y agente socializador, exige el desarrollo de políticas inclusivas de carácter intercultural, valga la redundancia, así como su eficiente puesta en práctica por actores educativos competentes.

## **1.2 Políticas educativas ante la diversidad cultural**

A diferencia de otros países europeos como Francia, Alemania o Reino Unido, donde la diversidad cultural es un fenómeno socio-históricamente consolidado, aunque no exento de

complejidad, en España se puede considerar aún como un hecho reciente. No obstante, en materia educativa, las políticas de escolarización del alumnado de origen extranjero han estado orientadas a facilitar su acceso en igualdad de condiciones y adecuar el sistema educativo a la diversidad de la población escolar, gestionando adecuadamente dicha diversidad y fomentando la adquisición de conocimientos y competencias interculturales.

Así lo refleja la Ley Orgánica 10/2002 de Calidad de la Educación (LOCE) (Jefatura del Estado, 2002) cuando plantea la garantía de dos derechos fundamentales: (1) la educación permanente, de calidad y equitativa de la persona desde sus primeros estadios, y (2) la adecuación de la respuesta educativa a las necesidades concretas que pueda presentar cada educando, sea este autóctono o inmigrante. Sin embargo, las acciones encaminadas hacia estos planteamientos han estado matizadas por los primeros abordajes de carácter compensatorio.

En 1983, el gobierno español se propuso superar políticas anteriores de exclusión y segregación mediante la creación del Programa de Educación Compensatoria mediante Real Decreto (Ministerio de Educación y Ciencia, 1983), cuyo objetivo prioritario era prestar una atención educativa preferente en aquellas zonas geográficas o grupos de población que, por sus características peculiares, lo requerían. En general, la política educativa compensatoria estaba definida por actuaciones políticas, económicas, sociales y escolares de discriminación positiva aplicadas a una población afectada por la pobreza económica, social y cultural, de forma que se favorecía la reducción y la anulación de las desventajas en el sistema educativo (Muñoz, 1998). El objetivo pretendido era conseguir una escolarización tan normalizada como fuese posible, con una adecuada integración al sistema. Pero, según plantea Crespo, (1997), este programa partía de un análisis que centraba los problemas de los alumnos en unos supuestos déficits que ya presentaba su cultura propia.

Desde entonces, ante las demandas y necesidades de un creciente alumnado culturalmente diverso y el reto que supone su acogida e inclusión en el sistema, las orientaciones educativas han ido incorporando la perspectiva intercultural al discurso institucional. Tal es el caso del sistema educativo catalán, donde la escolarización de este alumnado no solo se topa con los problemas comunes de todos los alumnos, sino también con los particulares por su condición culturalmente diversa: la dificultad en el aprendizaje de las lenguas oficiales de Cataluña (catalán y castellano), la concentración en algunas escuelas públicas, la escolarización tardía, la desmotivación por el estudio, entre otros aspectos (Aja, 2000). Atender a estas cuestiones de manera inclusiva apunta a planteamientos de carácter intercultural en términos de política educativa.

Resulta válido aclarar que, a nivel constitucional, la distribución de competencias en materia educativa atribuye al Estado la legislación básica para el desarrollo del derecho a la educación, además de la regulación sobre los títulos académicos y profesionales. Por su parte, corresponde a las comunidades autónomas la aprobación de las leyes de desarrollo, los reglamentos ejecutivos y organizativos, así como toda la gestión (Aja, 2000). En este contexto, la Generalitat de Catalunya ha ido implementando una serie de medidas para acoger a los inmigrantes de incorporación tardía, así como al alumnado gitano y de origen inmigrante escolarizado desde los primeros años en Cataluña.

Aunque algo más tarde, el Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya se acogió al programa compensatorio enfocándose en la integración de los niños con problemas de marginación social, principalmente los de etnia gitana y los de origen inmigrante. Pero a partir del curso 2004-2005 se inició una reforma donde el Programa de Educación Compensatoria desaparece y se inicia el Plan para la Lengua y la Cohesión Social (Departament d'Ensenyament, 2004), del cual se hará referencia más adelante.

Desde 1996 se apostó por avanzar hacia la interculturalidad en el ámbito educativo con la publicación del “Eix transversal sobre Educació Intercultural” (Departament d’Ensenyament, 1996). En este documento se afirma que la educación debe preparar a las nuevas generaciones para la vida en la sociedad catalana, finalidad que implica desarrollar en todos los alumnos un conjunto de actitudes y aptitudes respecto a la cultura propia y la diversidad cultural existente en la sociedad y en la escuela.

Al mismo tiempo, se insta al profesorado a introducir estos planteamientos en las escuelas y a no percibirlos como una carga extra a la labor docente, generadora de estrés y rechazo. Además, se plantea que esta no debe ser una práctica educativa superficial, al margen del currículum ordinario, ni dirigida exclusivamente a las minorías de alumnos culturalmente diferentes. En esencia, se plantea una educación intercultural pensada para todo el alumnado y para todo centro y aula.

A través de estas orientaciones, se solicitó a los centros escolares la adopción progresiva, en el Proyecto Educativo y Curricular, de los objetivos interculturales de este enfoque educativo. Resulta cuestionable si, al cabo del tiempo, estos planteamientos han sido desarrollados o han sido reducidos a una propuesta declarativa de buenas intenciones, a nivel administrativo, para la lucha contra la discriminación y la exclusión escolar.

La década 2000-2010 se caracterizó por un incremento muy notable de la complejidad del alumnado derivada de la inmigración. Durante el primer quinquenio el ritmo de llegada del alumnado extranjero a Cataluña fue muy acelerado, con un incremento medio de +1,4 puntos porcentuales cada curso. Durante el segundo quinquenio siguió llegando nuevo alumnado, pero a un ritmo inferior (+0,8 puntos por curso). Esta complejidad fue atendida a través de políticas educativas de acogida, de atención a la diversidad de las escuelas y de colaboración

entre el Departament d'Ensenyament, la administraci3n local y las instituciones del entorno (Fundaci3n Bofill, 2013).

As3, en el curso 2000-2001, la pol3tica en materia de educaci3n intercultural del Departament d'Ensenyament se centra y define a partir de cinco grandes 3mbitos de actuaci3n: la acogida en la escuela del alumnado reci3n llegado, el apoyo a la escolarizaci3n del alumnado extranjero, la formaci3n del profesorado sobre educaci3n intercultural, el apoyo a la docencia (materiales did3cticos), y la promoci3n y participaci3n en 3mbitos de debate sobre educaci3n intercultural. Por su parte, la Comissi3n d'Estudis de l'Escolaritzaci3n de l'Alumnat Procedent de Fam3lies Immigrants consider3 como objetivo prioritario no solo garantizar la escolarizaci3n de todos los ni1os con iguales finalidades, sino tambi3n evitar, tanto como fuese posible, las concentraciones artificiales de alumnos hijos de inmigrantes o aut3ctonos que se encuentran en situaciones sociales de riesgo y, a la vez, buscar la mejora cualitativa de los centros en peligro de guetizaci3n mediante medidas de discriminaci3n positiva. (Castella, 2001).

En sesi3n del d3a 18 de julio de 2001, la Generalitat de Catalunya aprob3 el Pla Interdepartamental d'Immigraci3n 2001-2004 (Departament de la Presid3ncia, 2001) el cual constaba de diferentes programas. Entre ellos, el Pla d'actuaci3n per a l'alumnat de nacionalitat estrangera 2003-2006 (Departament d'Educaci3n, 2003) fue una actuaci3n que pretend3a integrar todas las acciones que se realizaban en los centros docentes en relaci3n con el alumnado reci3n llegado. Uno de los objetivos espec3ficos que se marc3 el plan era el dominio oral y escrito de la lengua catalana, pero no ten3a en cuenta la educaci3n intercultural ni aspectos de cohesi3n social.

Por esta raz3n, el Departament d'Educaci3n de la Generalitat de Catalunya elabor3 un nuevo plan denominado Plan para la Lengua y la Cohesi3n Social, con una visi3n m3s global y el

objetivo de potenciar y consolidar la cohesión social, la educación intercultural y la lengua catalana en un marco plurilingüe. Este plan iba dirigido a todo el alumnado independientemente de su condición, situación u origen, y que cuenta con la participación y colaboración de todas las instituciones y entidades relacionadas con la educación. Todas las acciones propuestas del plan debían ser impulsadas, coordinadas y evaluadas por una comisión territorial, y un equipo de apoyo y asesoramiento en lengua, interculturalidad y cohesión social (LIC) estaría encargado de llevarlas a cabo.

Dos de las acciones organizativas más significativas de este plan han sido las aulas de acogida (espacio de tránsito o pasarela al aula ordinaria, para facilitar la acogida al alumnado recién llegado, en términos lingüísticos, que se incorpora al sistema educativo catalán) y los planes educativos de entorno (propuesta de iniciativas locales basadas en la igualdad de oportunidades, el derecho a la diferencia y la consolidación del catalán como lengua de uso social, que conducen a un proceso de constitución de redes de trabajo cooperativo entre los agentes educativos de un territorio determinado).

Además, el plan también apunta cuáles han de ser las funciones del centro educativo y sus profesionales, como principales responsables de la acogida y la inclusión del alumnado de origen inmigrante. De esta manera, son competencias del centro, entre otras, el fomento entre todo el alumnado del conocimiento de las diferentes culturas y del respeto a la diversidad; así como la organización de la formación para todo el profesorado en relación a los aspectos didácticos, de interculturalidad, de convivencia, etc., que deriven de la presencia del alumnado de origen extranjero.

Una de las aportaciones de este plan es el considerar que la educación intercultural no se debe plantear como una cuestión que solo afecta a aquellos centros con alumnado en riesgo de marginación sociocultural, sino que debe convertirse en un elemento fundamental del

currículo de todo el alumnado en general. Nuevamente se pone de manifiesto la necesidad de trabajar por construir un modelo de sociedad intercultural, abierto y democrático, respetuoso con la diversidad y los derechos de las minorías.

En materia de acogida, el Departament d'Ensenyament ha estado concediendo especial importancia a esta práctica desde el ya citado "Eix transversal sobre educació intercultural" (Departament d'Ensenyament, 1996), como ejemplo de implementación adecuada de la educación intercultural. Incluso desde antes, en el Programa de Educación Compensatoria también comentado, se define un plan de acogida para alumnos recién llegados, así como criterios para introducir la educación intercultural en la escuela a través de la formación de los profesionales.

En el curso 2000-2001, las actuaciones de acogida del Departament d'Ensenyament, dirigidas principalmente al alumnado de origen inmigrante, estuvieron centradas en dar información, traducir y orientar a las familias recién llegadas (Castella, 2001). A inicios de 2001, se editó y distribuyó en todos los centros docentes un modelo de Plan de Acogida del Centro (Departament d'Ensenyament, 2001), para facilitar la elaboración de su propio plan de acogida de alumnado extranjero. El modelo consiste en un material básico, flexible y abierto, en el que se dan una serie de recomendaciones y herramientas que permitirían introducir en el Proyecto Educativo de Centro los principios y valores de la educación intercultural; mejorar la acogida, la información e implicación de las familias; mejorar la acogida del alumno; potenciar las actitudes favorables y los conocimientos básicos de otras culturas entre los docentes, entre otras cuestiones.

Sin embargo, aparenta que la línea de trabajo adoptada por Ensenyament no llega o no es requerida por todos. Un estudio sobre el estado de implementación del documento de acogida de la Generalitat de Catalunya distribuido a los centros catalanes en 2001, y de la atención-

relación con las familias del alumnado en general y las de origen inmigrante en particular (Palaudàrias y Garreta, 2008), refleja que cuanto más alta es la presencia de inmigrantes en el centro, antes se activa el interés por iniciar acciones encaminadas a facilitar la acogida de estos alumnos.

De esta manera, aunque en la mayoría de los centros existe una planificación de la acogida del resto de los alumnos, existe cierta relación entre planificar la acogida y la presencia de gitanos e inmigrantes en los centros educativos, ya que a menudo se cree que éstos, entre otros, tienen más necesidad de una acogida bien planificada, aunque no siempre se haga. Es decir, que las acciones planificadas de acogida y su implementación en el centro están dirigidas, mayoritariamente, al alumnado inmigrante y no desde una visión más general, pensadas para todo el alumnado (Palaudàrias y Garreta, 2008).

En este contexto se crearon las aulas de acogida, como parte del ya comentado Plan para la Lengua y la Cohesión Social. No obstante, no se puede decir que han sido eficientes en la mejora de sus resultados académicos, diversas investigaciones ponen de manifiesto el inferior rendimiento de los alumnos de origen extranjero en comparación con el de los nacionales (Calero, 2006; Calero y Waisgrais, 2008; Vaquera y Kao, 2012; Zinovyeva, Felgueroso y Vázquez, 2009). Por otra parte, también dentro de este plan, la creación de los planes educativos de entorno ha sido una muestra de buenas prácticas en la dirección intercultural. Sin embargo, la reducción de la financiación por parte del Departament d'Ensenyament y de algunos ayuntamientos a los planes educativos de entorno, ha hecho que en el curso 2012-2013 hubiera menos centros de primaria y secundaria con planes de entorno (21 menos) respecto al curso anterior, y que se debilite en algunos municipios el trabajo educativo integrado que se estaba desarrollando con un impacto muy significativo en la atención a la diversidad cultural (Fundació Bofill, 2013).

Los recortes presupuestarios asociados a la gestión gubernamental de la crisis económica, durante el curso 2009-2010 y en adelante, se concretaron en reducciones de profesorado de aula de acogida (-109), profesionales ELIC (-24), docentes de programas de innovación educativa (-300). Este cambio de tendencia amenaza con un empeoramiento significativo de la igualdad equitativa de oportunidades y del éxito educativo en materia intercultural al final de la década actual (Fundació Bofill, 2013).

Además de los planes y políticas mencionados anteriormente, el Departament d'Ensenyament (1999) publicó otros documentos en relación a la escolarización del alumnado recién llegado. Entre ellos, está el Documento 4/1999 del Consejo Escolar de Cataluña (Departament d'Ensenyament, 1999), en el cual se analizan las cuestiones que tienen que ver con la inmigración y la multiculturalidad, la escolarización y la concentración escolar del alumnado inmigrante y la planificación a largo plazo. Y más adelante, están los Decretos 31/2002, de 5 de febrero (Departament d'Ensenyament, 2002), y 252/2004, de 1 de abril (Departament d'Ensenyament, 2004), por los que la Generalitat establece el régimen de admisión de alumnos en los centros docentes sostenidos con fondos públicos, donde se explicita que no puede haber ningún tipo de discriminación por razones ideológicas, religiosas, morales, sociales, de raza, sexo, nacimiento, nacionalidad o de carácter personal o social.

A pesar de ello, un análisis de la situación actual de la educación en Cataluña (Fundació Bofill, 2013) identifica una distribución desigual de los estudiantes entre los centros según su origen cultural. Esto da cuenta de que, más allá de ciertas políticas de escolarización, existe una segregación social y escolar que puede tener unos efectos devastadores tanto en términos de igualdad de oportunidades educativas como en términos de eficacia.

La concentración de alumnado inmigrante en determinados centros se produce por varias razones: las familias tienden a matricular a sus hijos en escuelas donde ya hay otros estudiantes del mismo origen cultural; los equipos directivos y la secretaría de algunas

escuelas (especialmente concertadas) no facilita la matriculación de alumnado recién llegado; la incorporación tardía hace que algunas familias inmigradas, por falta de información, inscriban a los hijos fuera de plazo, cuando ya no hay plazas disponibles; o bien la concentración de alumnado recién llegado en determinados centros hace que los padres autóctonos tiendan a cambiar a sus hijos de centro y los lleven a escuelas que no escolarizan alumnado de minorías culturales, de manera que dejan plazas libres en el primer centro que son ocupadas por estudiantes de origen inmigrante (Plataforma per la Llengua, 2005). Se inicia así un proceso de segregación desde la escuela que, además, puede representar la guetización de algunos centros escolares (Aja, 1999).

Una mirada comparativa que incluya las Comunidades Autónomas y las diferentes áreas territoriales de gestión educativa (servicios territoriales) apunta que, después de Murcia y justo delante de Madrid, Cataluña es una de las comunidades que menos garantiza la igualdad de acceso del alumnado extranjero en los sectores educativos público y privado: la matrícula de extranjeros en la pública (17.7%) casi triplica la de la privada (6.2%). Entre otros factores, se pudieran mencionar los efectos de la crisis económica sobre la elección de centro por parte de la población de origen inmigrante, que se encuentra en una situación socioeconómica más precaria (Fundación Bofill, 2013)

Siguiendo con este estudio, cabe apuntar que la combinación de factores territoriales e institucionales hace que las regiones tiendan a presentar perfiles más o menos inclusivos y, por tanto, modelos más o menos polarizados. Por otra parte, aunque la matrícula no equilibrada entre sectores pudiera ser uno de los factores explicativos más importantes de la segregación escolar en Cataluña, la distribución no equitativa de los estudiantes extranjeros entre los centros también caracteriza la matrícula en los centros públicos.

En este sentido, un factor que explica una buena parte este fenómeno son las diferencias existentes entre municipios con un porcentaje muy elevado de alumnos extranjeros, así como

la concentración residencial de esta misma población en determinados barrios. Así, el área territorial con mayor índice de segregación escolar de los estudiantes de origen extranjero en Educación infantil y primaria es la del Vallès Occidental, seguida por el Consorcio de Educación de Barcelona y Girona (Fundación Bofill, 2013).

Las situaciones de guetización escolar requieren una atención preferente, tanto por sus consecuencias negativas sobre el principio de igualdad de oportunidades educativas, como por su impacto negativo en la cohesión social. Es tan importante atender a estas situaciones, como tener en cuenta la presencia o ausencia del alumnado de origen extranjero en el resto de centros (Benito y González, 2007; Capellán de Toro, García, Olmos y Rubio, 2013).

### **1.3 El planteamiento inclusivo en la educación**

La escuela de hoy tiene un papel fundamental en el desarrollo de una educación en la diversidad y para la diversidad, como medio de hacer ciudadanos conscientes tanto del valor de las diferencias, como de las cosas que todos tienen en común. Sobre la base de este propósito, el actual escenario escolar exige un enfoque educativo inclusivo e intercultural desde el cual la diversidad se considere como una fuerza valiosa y un enriquecimiento mutuo, no como una debilidad a superar.

El origen de la idea de inclusión está en el planteamiento de una educación para todos, declarado por un reducido número de países durante una Conferencia de la UNESCO en Jomtien, Tailandia (UNESCO, 1990). Cuatro años más tarde, en el marco de otra conferencia de la UNESCO en Salamanca, un mayor número de países y organizaciones internacionales vinculadas a la educación asumen la idea de desarrollar o promover sistemas educativos con una orientación inclusiva. Se produce así, a través de la denominada Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994), una adscripción casi generalizada a esta idea como principio y política educativa.

Pero la evolución hacia las reformas educativas inclusivas no ha sido única ni lineal. Ante la diversidad humana, la educación ha reaccionado de manera similar a la sociedad, intentando reducir al mínimo sus efectos sobre la base de distintas estructuras y reformas organizativas. Tradicionalmente, los sistemas educativos han entendido la diversidad desde una óptica negativa; y de manera consecuente, la vía para afrontarla ha sido el intento de ordenación y tratamiento diferenciado de la misma (Fernández Enguita, 1998; Gimeno, 2000), cuando la lucha en una sociedad democrática debería ser contra la desigualdad y no contra la diversidad. Partiendo de un análisis previo de Fernández Enguita (1998), Parrilla (2002) organiza y describe en cuatro fases los distintos tipos de respuesta que la escuela ha dado a la diversidad hasta plantearse la orientación inclusiva (Tabla 1).

Tabla 1  
De la exclusión a la inclusión (Parrilla, 2002)

	<b>Clase Social</b>	<b>Grupo Cultural</b>	<b>Género</b>	<b>Discapacidad</b>
<b>1. Exclusión</b>	No escolarización	No escolarización	No escolarización	Infanticidio / Internamiento
<b>2. Segregación</b>	Escuela Graduada	Escuela Puente	Escuelas separadas: Niñas	Escuelas Especiales
<b>3. Integración</b>	Comprehensividad (años cincuenta y sesenta)	Escuela Compensatoria Escuela Multicultural (años ochenta)	Coeducación (años setenta)	Integración Educativa (años sesenta)
<b>4. Reestructuración</b>	Educación Inclusiva	Educación Inclusiva (Educación Intercultural)	Educación Inclusiva	Educación Inclusiva

En una primera fase, la respuesta educativa estuvo marcada por la *exclusión* escolar, de hecho o de derecho, de todos aquellos grupos no pertenecientes a una población específica y privilegiada a la que estaba dirigida la educación (urbana, burguesa y con intereses en los ámbitos eclesiástico, burocrático o militar). Esta situación educativa estaba acompañada de

una situación social también excluyente, marcada por la explotación laboral de las personas de clase trabajadora, y la discriminación de mujeres y grupos culturales distintos al dominante.

Una segunda fase se describe como *segregación*, debido a la incorporación de los anteriores colectivos excluidos a la escolaridad pero en condiciones segregadoras. Esto es, se reconoce el derecho a la educación pero de manera diferenciada según los grupos de personas en situación de desigualdad. Tal es el caso de las escuelas para la población negra en EE.UU. o el caso, en España, de las “escuelas puente” (concentraciones escolares para gitanos) que duraron hasta bien entrados los ochenta. El trasfondo social de estos procesos estaba marcado por un pensamiento de jerarquización que asume a la cultura dominante como la superior y califica cualquier desviación de la misma como rasgo de inferioridad (racismo, clasismo, sexismo, etc.).

Posteriormente, en respuesta a movimientos de grupos de presión que reclaman los derechos civiles de los colectivos en situación de marginación, se define una fase de *integración* caracterizada por propuestas que plantean una serie de cambios en los sistemas educativos, tendentes a corregir las fuertes desigualdades que se iban produciendo como consecuencia de la fase anterior. No obstante, estas nuevas respuestas tienen en común que el proceso de integración se hace siempre en la misma dirección y por eso se lo ha calificado de asimilacionista: desde las escuelas segregadas hacia las “normales”, a las que imparten la cultura, los valores y los contenidos de la cultura dominante, en términos de una simple integración física, no real (Booth y Ainscow, 1998).

Finalmente, ante el fallo de la escuela para responder con equidad ante la sociedad y la necesidad de que la escuela facilite la formación de ciudadanos capaces de participar e integrarse laboral, emocional, social y culturalmente en las instituciones y mecanismos de la sociedad, surgen las llamadas reformas inclusivas (UNESCO, 1994) como una propuesta que

alcanza de manera simultánea a todos los colectivos de personas. En esta fase de *reestructuración* se reconoce la diversidad en la escuela en relación con tres cuestiones: (a) la participación de cualquier persona (con independencia de sus características sociales, culturales, biológicas, intelectuales, afectivas, etc.) en la escuela de su comunidad, (b) la necesidad de estudiar y luchar contra las barreras al aprendizaje en la escuela, y (c) una educación de calidad para todos los alumnos (Ainscow, Booth y Dyson, 2006; Ainscow y Miles, 2009; Booth, 2000).

Pero la inclusión educativa es un proceso de carácter paradójico y dilemático. Por una parte, como ha señalado Ainscow (2001), resulta paradójico el hecho de que aunque se cuente con los conocimientos y las capacidades necesarias para llevarla a cabo, se impone una falta de voluntad y determinación por parte de los actores educativos para llevarlos a la práctica. Existe, por tanto, un espacio de incoherencia entre nuestras aspiraciones y la realidad, entre lo que decimos que debería hacerse y lo que realmente se hace (Echeita et al., 2009). Por otra parte, coexiste el llamado *dilema de las diferencias* (Dyson , 2001; Dyson y Milward, 2000; Norwich, 2008) que atañe a todo el alumnado en sus diferentes factores de diversidad (clase social, género, salud, etnicidad o capacidad), y tiene que ver con el conjunto de decisiones educativas en todos los niveles (macro, meso y micro) en las que prima y es necesario atender tanto a lo común, lo compartido, lo que une y hace sentir iguales a los alumnos, como vía privilegiada para la cohesión social; *versus* las que hacen necesario atender lo que resulta individual, idiosincrático o específico, a tenor de las características de todo proceso de construcción del conocimiento (Coll y Miras, 2001).

En efecto, un análisis de la reflexión crítica de profesionales españoles sobre sus prácticas cotidianas (Sales, 2010), refleja precisamente el dilema referido a la dicotomía entre diversidad e igualdad, pues en muchos casos, diversidad, diferencia y desigualdad se manejan

de forma confusa y ambigua. Así, en función del enfoque ideológico y educativo desde el que se plantea este dilema, la autora propone la siguiente resolución gráfica (Figura 1).

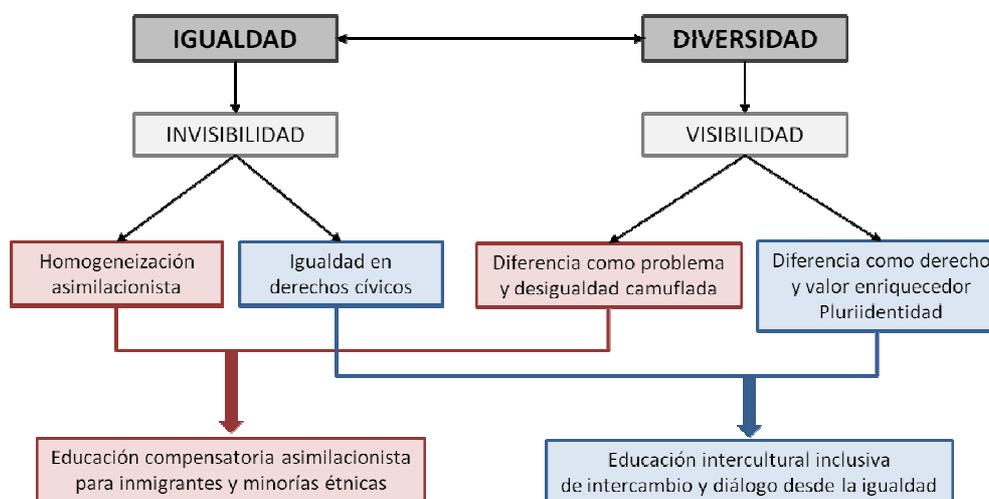


Figura 1. Igualdad y diversidad: entre lo visible y lo invisible. Adaptada de Sales (2010).

De esta manera, Sales (2010) fundamenta que frente a “la invisibilidad” homogeneizante, que se deriva de los enfoques educativos asimilacionistas, se debería favorecer “la invisibilidad” que proporciona el derecho al anonimato, a ser un ciudadano más, sin necesidad de justificación constante. Por otra parte, ante “la visibilidad” etiquetadora de los programas compensatorios, se debería promover “la visibilidad” de la diversidad en todas sus dimensiones socioculturales. Esto, a partir de una libre elección de la identidad cultural de cada persona y comunidad, con posibilidad de ser mostrada y reconocida públicamente, sin sentimientos de humillación o menosprecio. Es decir, conjugar la igualdad de derechos con el derecho a la diferencia, no señalar la diversidad, estereotipándola.

Estas contradicciones hacen que el camino a la inclusión educativa no sea rápido ni lineal, sino más bien lo contrario, estando marcado de procesos fallidos que como reacción pueden producir incluso cierto grado de involución (Echeita et al., 2009). Y es que, como reconocen Escudero y Martínez (2011) al identificar los principales “vectores” que articulan el marco de la inclusión, el *vector ideológico y ético* de la educación inclusiva constituye el más

importante y complejo de este proceso, pues de él dependen los principios éticos y los valores (Escudero, 2006), sin los cuales es difícil encontrar la motivación, la energía y la capacidad de sostener los esfuerzos necesarios para acometer los cambios educativos requeridos de cara a la inclusión. Desde el Index for Inclusion (Booth y Ainscow, 2002) ya se plantea la tarea de analizar de forma sistemática los contenidos y las formas de las culturas, las políticas y las prácticas escolares que pueden ayudar a trasladar los valores inclusivos a la vida cotidiana de los centros escolares. Se requiere llevar a cabo, por tanto, una alfabetización en valores, es decir, conocer cómo se aprenden, enseñan o refuerzan los valores y la ética profesional (Escudero, 2006) para llevarlos a la acción (Booth, 2006).

En España, como apuntan Verdugo y Parrilla (2009), los cambios escolares que exige una educación inclusiva se han desarrollado de manera desigual y sin un avance sostenido de los mismos. El desarrollo de la inclusión educativa, como proceso, no se puede reducir simplemente a una ley o discurso puntual con recorrido temporal limitado; este exige una buena planificación, un desarrollo sostenido y un análisis constante de las prácticas educativas y de los procesos de cambio escolar. Los autores citados afirman que, en toda España, han faltado muchos de estos elementos que son esenciales para facilitar la inclusión y garantizar su éxito a corto plazo.

En particular, el sistema educativo catalán pasa por una situación paradójica en tanto vive en unos principios normativos y legales integradores y comprensivos, y unas prácticas a menudo segregadoras y excluyentes (Gratacós y Ugidos, 2011). De igual manera, un análisis detallado de la enseñanza obligatoria en Cataluña pone de manifiesto que existe, en teoría, un sistema educativo comprensivo y un modelo de escuela inclusiva, pero que en la práctica, este hecho no se da con la intensidad necesaria (Ferrer, 2009).

## **1.4 La educación en clave intercultural**

A raíz de la compleja realidad educativa ya descrita, aparece un creciente interés por la diversidad cultural en el contexto educativo que normalmente se manifiesta cuando surgen conflictos asociados a esta; además, esta diversidad no suele considerarse como un elemento positivo y enriquecedor (Malik, 2003). En la práctica, precisamente, el desconocimiento de formas culturales distintas a la mayoritaria, y las dificultades que comporta trabajar con ellas en una escuela homogeneizadora, hacen que sea preciso tener en cuenta la cultura como un elemento que aporta riqueza y que incide de forma muy significativa en el desarrollo de las personas. En cuanto a la formación del profesorado, a pesar de la presencia significativa de una población escolar cultural y lingüísticamente diversa, llama la atención la poca presencia de acciones formativas que inviten, de modo proactivo y optimista, a desarrollar competencias para un mejor desempeño en entornos sociales que requieren una educación de carácter intercultural y un profesorado culturalmente sensible (Gay, 2002).

Como ya hemos visto, el planteamiento intercultural en educación surge como etapa final en el proceso de aceptación y valoración de las variables culturales, más allá de alternativas asimilacionistas o compensatorias y muy vinculada a formulaciones educativas afines: educación global, educación inclusiva, educación antirracista, educación multicultural (Aguado, 2004). Según plantea esta autora, las diferencias culturales de individuos y grupos se sitúan como foco de la reflexión y la indagación en educación. Es decir, se propone dar respuesta a la diversidad cultural, desde premisas que respetan y/o valoran el pluralismo cultural como algo consustancial a las sociedades actuales, y se contempla como riqueza y recurso educativo.

Llegados a este punto, resulta pertinente considerar la distinción que se plantea entre multiculturalidad e interculturalidad. La primera perspectiva, de origen y uso en el ámbito

anglosajón, está más enfocada en la gestión de una realidad donde coexisten culturas diferentes y en la consecución de igualdad de oportunidades. La segunda, procedente del ámbito francófono, se basa en la construcción de la sociedad emergente, desde la interacción entre culturas y su mutua transformación, y está más centrada en el establecimiento de oportunidades para la igualdad. Como reconoce Essomba (2003), ambas formas de abordar la diversidad cultural proporcionan dos lógicas diferenciadas a la hora de pensar estrategias de atención a la diversidad.

De acuerdo con Essomba, los procesos e instituciones que genera el enfoque multicultural, desde una óptica de la diferencia, se caracterizan por fomentar y programar actividades que favorecen el conocimiento de las características manifiestas de los demás grupos culturales. Es decir, se priorizan los aspectos expresivos de la cultura, en detrimento de los más instrumentales y definitorios. En consecuencia, el proyecto educativo se centra en criterios de selección de contenidos, ya que se reconoce una imposibilidad material y temporal de poder afrontar la enseñanza de todo el universo multicultural propio del entorno.

Por otra parte, Essomba plantea que la perspectiva intercultural incide en los aspectos de desigualdad, por tanto, las actividades educativas van encaminadas a la comprensión de uno mismo como un primer paso hacia la apertura al otro. O sea, se parte de la autoevaluación y del cuestionamiento de lo que es propio, lo cual conduce a un cierto grado de relativismo necesario para acceder a otros criterios y parámetros diferentes a los de uno mismo. Por ello, constituye una dinámica que atiende a los aspectos instrumentales de la cultura, o lo que se considera la “cultura profunda”, y propone una transformación cualitativa del proyecto educativo en lugar de una ampliación cuantitativa.

Puestas en práctica, estas ideas deberían conducir a un proceso continuo de estructuración interior y de apertura al exterior, desde una metodología de interpretación que estimule el

contraste de los diferentes puntos de vista. Además, esta diversidad de criterios no es percibida como una herencia externa que ofrece un grupo, sino como el resultado de una historia particular que surge de la multitud de contactos con diversos contenidos culturales, presentes en la trayectoria única del individuo.

Desde otra perspectiva, partiendo de que las diferencias culturales entre mayoría y minorías no son algo estático e inmutable, sino que son dinámicas y responden a relaciones de poder, Hannoun (1992) establece una distinción a partir de las actitudes del “grupo dominante” ante las diferencias culturales e identifica tres posturas fundamentales. En primer lugar, el *asimilacionismo* revela una actitud mediante la cual se considera que los miembros de grupos minoritarios deben asumir los valores, prácticas y creencias del grupo mayoritario, de manera que no se valora la conservación de las pautas culturales de origen. En segundo lugar, la postura del *multiculturalismo* valora que cada grupo mantenga sus pautas culturales en una convivencia física espacio-temporal, aunque no necesariamente se cree en su integración social y, en cualquier caso, no se contempla que la cultura dominante deba cambiar. En tercer y último lugar, el *interculturalismo* a través del cual se cree que todos los grupos culturales se transforman a través de sus relaciones, incluso el grupo dominante, a partir del reconocimiento, la comprensión y la valoración del otro como diverso.

Tomando en consideración los diferentes abordajes de la diversidad cultural, y en consonancia con Aguado (2004), somos partidarios de la necesidad de una perspectiva intercultural en tanto esta acentúa la interacción, comunicación, negociación y enriquecimiento entre formas culturales diversas. A partir de la idea de que las diferencias culturales están siempre presentes en los contextos educativos, y no sólo cuando existen grupos explícitamente definidos en función de su origen étnico o nacional, se debe adoptar un enfoque intercultural dirigido a la sociedad como un todo y a cada uno de sus miembros en particular. Por tanto, defendemos un enfoque que no pretende aplicar programas específicos a

grupos culturalmente diversos, sino que constituye una perspectiva más amplia que afecta a todas las dimensiones y a todos los participantes del proceso educativo (Aguado et al., 2003).

Más concretamente, este enfoque está basado en el respeto y la valoración de la diversidad cultural, y se dirige a todos y cada uno de los miembros de la sociedad en su conjunto. Implica un modelo de intervención, formal e informal, holístico, integrado, configurador de todas las dimensiones del proceso educativo, a fin de lograr la igualdad de oportunidades / resultados, la superación del racismo en sus diversas manifestaciones, la comunicación y la competencia interculturales (Aguado, 1995).

Pero lo cierto es que la cultura escolar transmite valores socioculturales específicos, excluyendo otros rasgos culturales que no son conformes con ellos. Así, ciertas prácticas educativas mantienen, refuerzan y legitiman desigualdades sociales de ciertos estudiantes al no reconocer y valorar sus diferencias culturales (Aguado et al., 2003). En este sentido, al analizar las prácticas escolares en la enseñanza obligatoria española, las autoras reconocen que los centros educativos, especialmente los públicos, lejos de abordar de forma explícita las diferencias culturales, se muestran incapaces de satisfacer las necesidades de estudiantes de orígenes culturales diversos, negándoles de este modo una igualdad real de oportunidades. Este estudio identifica que el tratamiento dado a la diversidad cultural en los centros públicos de España no es el más adecuado y que, además, está lejos del planteamiento intercultural. Por otra parte, se plantea que los conceptos de diferencia, diversidad y programas interculturales son muy populares en el discurso educativo actual, pero más como elementos retóricos que como prácticas reales. Asimismo, se hace evidente el hecho de que se han adoptado medidas superficiales para resolver lo que muchas personas consideran un “problema”, pero las iniciativas adoptadas no satisfacen adecuadamente los requisitos del alumnado culturalmente diverso.

De manera más específica, Aguado et al. (2003) pudieron constatar que los centros contribuyen a la discriminación de diversos grupos a través de prácticas explícitas (currículum formal) o implícitas (currículum oculto). De esta forma, transmiten una cultura “oficial” que refleja los valores, creencias y visiones del mundo de la cultura general o mayoritaria, sin tener en cuenta la de los grupos minoritarios. Igualmente, resulta preocupante la actitud del profesorado cuando intenta hacer invisible la diferencia cultural, como forma de garantizar o entender la igualdad de oportunidades, asunto que será tratado más adelante.

Y es que las estrategias educativas dependerán, en definitiva, de las interpretaciones implícitas y explícitas acerca de la diversidad cultural. De esta manera, como reconoce Lalueza (2012), existe una representación *esencialista* del concepto de cultura que la entiende como un ámbito al que los sujetos pertenecen, lo que lleva a explicar el conjunto de sus conductas como fruto de esa *pertenencia*. Por tanto, se atribuye a las personas una característica *esencial*, de modo que su trayectoria vital o las circunstancias históricas de su grupo pasan a un segundo plano o, sencillamente, son ignoradas. Así, desde este culturalismo esencialista se asume un enfoque *bipolar* (Giménez, 2009) por el que la relación entre identidades culturales distintas es necesariamente de oposición, de relación *dominante versus débil*, por lo que la diferencia es percibida como una amenaza.

Lalueza (2012) plantea, entonces, que cuando las prácticas educativas se basan, por lo general de manera implícita, en este concepto *esencialista* de cultura, la diversidad cultural en la escuela se entiende como un lastre, un obstáculo para la socialización. Desde esta visión, la asimilación (la pérdida de referentes culturales de los miembros del grupo minoritario y su dilución en el grupo mayoritario) sería la única forma de inclusión en una sociedad que sólo se percibe viable si es homogénea. De esta manera, sostiene, el éxito de los alumnos de los grupos minoritarios residiría en conseguir que dejen en la puerta de entrada a la escuela todo

bagaje cultural que interfiera en el tipo de socialización considerado, por esta, como adecuado.

Gratacós y Ugidos (2011), en base a su estudio en el sistema educativo catalán, apuntan que la escuela ignora el valor de la diversidad cultural presente en las aulas porque no tiene la plasticidad ni la fluidez necesarias para adaptarse a la realidad. Es decir, que su dinámica estática y poco flexible hace que quede oculta la contribución que los estudiantes de minorías étnicas podrían hacer a la construcción colectiva del conocimiento y a los propios centros. Paralelamente, existe una consideración negativa de la diferencia cultural. Esto implica, como consecuencia directa, un trato escolar injusto para algunos estudiantes en la medida que solo se valoran como significativos unos conocimientos determinados, unas habilidades concretas, una manera determinada de entender el mundo, desde una perspectiva etnocentrista y asimilacionista.

Obviamente, esto no da lugar a la inclusión de la diversidad de manifestaciones culturales y a las diferentes formas de conocimiento que trae consigo un alumnado con orígenes culturales diversos; de manera que pueden hallarse ante la exclusión al ser invitados a adaptarse a formas culturales dominantes, sin darles la oportunidad de aportar las suyas de manera constructiva y significativa, más allá del folclore y el exotismo. En términos de los autores, todo ello respondería al interés oculto de mantener, a través de la promoción de una cultura única y dominante, un sistema social y económico desigual y, por tanto, injusto.

Ante esta tendencia, Essomba (2006) plantea que uno de los ejes necesarios a abordar, si se aspira a conseguir aulas culturalmente inclusivas, es combatir el etnocentrismo propio del currículo actual a través de la construcción y revisión permanente de los significados culturales, lo cual implica en términos prácticos no intentar “enseñar la cultura”, sino recibir aportaciones que enriquezcan la construcción compartida de nuevos referentes culturales.

Por otra parte, el reconocimiento de la diversidad es imposible si los centros no se convierten en escenarios dinámicos donde cobre sentido real la educación construida desde los pilares básicos de lo intercultural. Esto supone elegir como destinatarios no sólo al alumnado de origen extranjero, sino al conjunto de la comunidad educativa, incluyendo definitivamente aquellos centros en los que aún no es frecuente la presencia de este alumnado en sus aulas (González, 2008).

Pero lo más importante: los educadores tienen que estar convencidos de que la diversidad enriquece a profesores y alumnos, y que aprender a vivir en comunidades heterogéneas no es sólo un objetivo válido, sino central de la escuela (Susinos, 2002). De esta manera, según Ainscow (1995), los maestros no verían a los alumnos que experimentan dificultades como un problema, sino como un medio de aprender a perfeccionar su práctica, y comenzarían a considerar la mejora de esta práctica como parte de su trabajo. Sin dudas, el planteamiento de que la diversidad *no se ve como un problema* que se debe superar *sino como un recurso* para apoyar el aprendizaje de todos, expresado en el Index of Inclusion (Booth, Ainscow, Black-Kawkins, Vaughan y Shaw, 2000), apunta de forma inevitable a una revisión del concepto y las actitudes que tiene el profesorado hacia la diversidad.

## **1.5 El profesorado frente a la escuela inclusiva e intercultural**

La inclusión en clave intercultural del alumnado de origen extranjero pasa, necesariamente, por una actitud básica positiva y de comprensión por parte de los docentes. Lo que determina, en gran medida, los resultados inclusivos o excluyentes que se conseguirán en la escuela es la voluntad consciente de orientar el trabajo pedagógico hacia una u otra dirección. Así mismo, la manera de encarar, sin etnocentrismos limitadores, las relaciones comunicativas y sociales con estos alumnos, marcará en buena parte el éxito o el fracaso de su trayectoria educativa.

Desde el ya citado “Eix Transversal sobre Educació Intercultural”, propuesto por el Departament d’Ensenyament de la Generalitat de Catalunya (1996) como una de las respuestas del sistema educativo ante la llegada de alumnos de origen inmigrante, se viene señalando la importancia de la actitud del profesorado para que el planteamiento intercultural se convierta en una realidad. Para ello, como responsable directo de su aplicación, se plantea que debe adquirir un compromiso personal y profesional respecto al valor de la diversidad cultural dejando de lado, entre otras cosas, cualquier actitud etnocéntrica.

Pero tal y como advierte Ginè (2001), el progreso del centro hacia la inclusión, así como su consolidación y mantenimiento, responde siempre a procesos lentos, progresivos, no ajenos a las dificultades que supone la toma de conciencia y la responsabilidad de llevar a cabo un conjunto de innovaciones que afectan a todo el centro. Algunos de estos procesos que menciona suponen la implicación, negociación y participación de todo el profesorado en las finalidades que se persiguen, desde una interdependencia positiva y un proyecto de equipo; así como la promoción de la reflexión sobre la práctica, de la crítica responsable y de la necesidad de acuerdos.

Así mismo, en relación al desempeño del profesorado en España en materia intercultural, se viene reconociendo desde hace algún tiempo que la teoría y las políticas van muy por delante de la práctica (Nieto y Santos, 1997). La diversidad cultural, entonces, apenas era considerada si no había presencia de grupos minoritarios en el centro. De esta manera, se pensaba que si no había problemas de integración o no existían minorías no era necesaria la educación intercultural, asociada esta únicamente a los trastornos provocados por gitanos o inmigrantes. Además, los autores identifican una extendida visión humanista y bondadosa, pero negadora del problema: el mismo “no problem here” reactivo de la educación británica en su momento. Díaz-Aguado (2002), por su parte, señala que muchos profesores se encuentran anclados en un pensamiento claramente vinculado a una perspectiva de asimilación de las diferentes

culturas, así como de inhibición o de ocultación de la posible conflictividad existente en sus centros educativos.

Más adelante en el tiempo, un estudio representativo de la escuela ante la diversidad cultural en Cataluña (Garreta, 2004) refleja que, a nivel de modelo y discurso, la mayoría del profesorado de la enseñanza obligatoria, principalmente de la enseñanza primaria y de centros públicos, cree que todos los centros docentes deberían tener como uno de sus referentes la educación intercultural. No obstante, concluye que la traducción del discurso intercultural a la práctica es más bien pobre, ya que entre otras cosas se cree que es un “problema” que sólo atañe a los centros y docentes que cuentan con un alumnado etnoculturalmente diverso.

En su estudio, Garreta (2004) plantea que la práctica educativa es más asimiladora y compensatoria que propiamente intercultural. Constata, además, que cuando se llevan a cabo actuaciones, estas no acaban de responder al modelo intercultural, sino que están más asociadas a principios pedagógicos y organizativos que a la concreción de estos planteamientos en las áreas de conocimiento. Ello permite ver la definición que existe sobre la adaptación a la diversidad cultural, a menudo interpretada de forma aditiva y no necesariamente transversal ni representativa. En definitiva, como reconoce Leiva (2009), existe una concepción light de la educación intercultural que tiende a prácticas puntuales y a la folclorización cultural. Una vez más, los resultados de un estudio, además de indicar que hay un profesorado que cree que no hay que actuar en esta dirección, ponen en evidencia que siguen siendo las aulas sin alumnado etnoculturalmente diverso donde esta percepción es mayor.

En un estudio más reciente, también en Cataluña, Gratacós y Ugidos (2011) analizan la manera en que el profesorado y la escuela reaccionan ante la diferencia cultural, como elemento clave a tener en cuenta a la hora de considerar los procesos de éxito y/o fracaso en

los alumnos de origen extranjero. Así, constatan que, a menudo, las definiciones de habilidad, valor y competencia con que trabajan los maestros son las propias de las clases y “grupos dominantes”. Además, que gran parte de los conflictos éticos interculturales surgen de una interpretación etnocéntrica acerca de acciones de los alumnos que son poco familiares a los docentes. Al mismo tiempo, reafirman que los maestros tienden a tener estereotipos, visiones negativas y expectativas bajas sobre los alumnos etnoculturalmente minoritarios y sobre sus familias.

El estudio, antes citado, también constató reiteradas contradicciones entre las intenciones y las declaraciones de principios, tanto de los proyectos educativos como de la actuación del profesorado. En este sentido, se reconoce que en la mayoría de los centros los discursos y documentos internos valoran la diversidad y la acogida, al mismo tiempo que se dan prácticas segregadoras y folclorizantes, o se establecen jerarquías en el tratamiento de las lenguas que están presentes. De igual manera, mientras los objetivos y las intenciones proponen la superación de barreras y discriminaciones interétnicas, frecuentemente la práctica educativa impide la plena integración y el trato igualitario de las minorías.

Al mismo tiempo, Gratacós y Ugidos reconocen que los profesionales de la educación son, en definitiva, personas cuyas convicciones, ideología privada, vicios y virtudes personales condicionan su labor profesional. De esta manera, a menudo la conciencia de la diversidad cultural se detiene en las formas más estereotipadas y visibles, pasando por alto los elementos menos visibles como las interacciones cotidianas, los valores o las aspiraciones, entre otros.

Como también reconoce Leiva (2009), más allá de cuestiones asociadas a evidentes carencias formativas en materia intercultural del profesorado, existe un escaso conocimiento de la propia idiosincrasia cultural de los alumnos de culturas minoritarias, que afecta la configuración de sus concepciones educativas hacia lo intercultural y la conformación de sus

actitudes ante este alumnado. Además, es usual que las creencias, muchas veces irracionales y no fundamentadas del profesorado, como consecuencia de su formación, de su aprendizaje social o de sus propias experiencias vitales, asuman que la diversidad cultural puede implicar en la práctica una diferencia en el tratamiento educativo, así como en su relación y actitudes previas respecto a los alumnos de origen extranjero o de culturas minoritarias.

En este sentido, Echeita y Domínguez (2011) consideran que las culturas, las políticas y las prácticas más o menos inclusivas y, agregamos, interculturales, se sostienen en las concepciones articuladas del profesorado con respecto a tres dimensiones centrales del quehacer educativo: (i) el papel de las diferencias en el aprendizaje escolar; (ii) la naturaleza del trabajo de los docentes desde el punto de vista organizacional; (iii) los principios y valores educativos y la disposición al cambio. Al respecto, citando a Pozo (2006), los autores plantean que las concepciones asociadas a estas dimensiones no aparecen de forma aleatoria, sino a través de procesos repetidos de aprendizaje *implícito* en determinados contextos de práctica. Por ello, estas no se cambian con el discurso, con la palabra, sino mediante la transformación de esos mismos contextos y la necesidad que se genera de *reconstruir* en ellos concepciones alternativas a las necesidades derivadas, por ejemplo y en el caso que nos ocupa, de una apuesta clara y firme por políticas de educación inclusiva e intercultural.

Sucede entonces que, ante un claro escenario multicultural marcado por la diversidad cultural del alumnado en las escuelas actuales, hay muchos profesores que aún manifiestan actitudes de inhibición o de pasividad ante la misma, lo cual tiene profundas repercusiones en el funcionamiento de una escuela democrática, plural y heterogénea (Leiva, 2009). En un intento por identificar las tendencias actitudinales del profesorado en este sentido, López (2001) destaca que existen tres grandes categorías de docentes en función de su perspectiva o visión sobre la interculturalidad.

En primer lugar, reconoce un profesorado que cree que las culturas minoritarias de los alumnos de origen extranjero suponen un déficit importante, para su propia integración escolar y para un buen desarrollo de sus competencias escolares en el proceso académico habitual. En segundo lugar, identifica un tipo de docentes que perciben con mayor sensibilidad y apertura la existencia de una diversidad cultural en la escuela, pero que no creen que esto suponga grandes cambios para sus propias prácticas profesionales. Por último, en tercer lugar, advierte unos docentes que se muestran receptivos a indagar en los principios de la interculturalidad, respetando el valor de la diferencia como referente importante en sus prácticas pedagógicas, y haciendo un análisis efectivo de las diferentes cuestiones que se ponen en juego cuando un alumno de origen extranjero accede al centro educativo.

Desde una visión más holística, en aras de identificar los distintos escenarios, tendencias y variables que afectan a los docentes y centros educativos con respecto al reto que supone construir una escuela intercultural e inclusiva, Essomba (2006) concibe al docente como un sujeto que integra de forma dinámica cuatro dimensiones en tensión, dispuestas en dos ejes que marcan su contexto. Su comportamiento profesional ante el cambio y la mejora dependerá de su posicionamiento en este cruce de ejes y dimensiones, representado en la Figura 2.

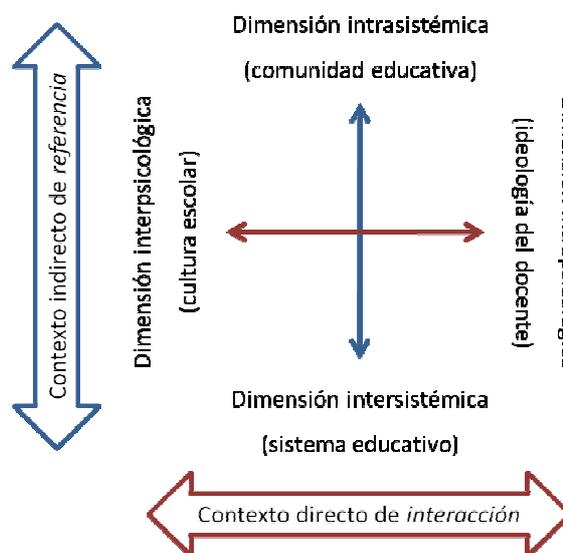


Figura 2. Contexto y dimensiones del docente. Elaboración propia a partir de Essomba (2006).

Poniendo el foco de atención en el contexto de interacción, específicamente en la dimensión ideológica del profesorado, Essomba (2005) identifica cuatro posicionamientos a la hora de tratar al alumnado de familia inmigrada: (1) docentes centrados en los contenidos escolares, que se focalizan en equiparar el nivel de conocimiento de estos con el del resto del alumnado perteneciente a los grupos sociales mayoritarios; (2) docentes centrados en la metodología, orientados a preparar adaptaciones curriculares y materiales de apoyo que faciliten la rápida adaptación de este alumnado al nivel correspondiente; (3) docentes centrados en las competencias personales, cuya acción recae en el desarrollo de competencias transversales, con el objetivo de promover una fácil y rápida inclusión no solo en el aula sino también en su contexto social; y (4) docentes centrados en el crecimiento socioafectivo, focalizados en los aspectos socioafectivos de su inclusión social.

Ante la variedad de actitudes de los docentes en relación a la diversidad cultural, Essomba (2006) confirma que, más allá de la inversión en recursos o la transformación de las estructuras, los procesos innovadores exitosos en términos de interculturalidad e inclusión son aquellos fundamentados en el cambio del profesorado, pues es en este terreno donde triunfan o fracasan los mejores planes, las mejores reformas o los mejores dispositivos formativos. Al respecto, Gratacós y Ugidos (2011) insisten en que el reto del cambio en los comportamientos y las actitudes del profesorado no se puede conseguir solamente estableciendo controles o promulgando normativas, como tampoco se ha demostrado eficaz la formación técnica.

Estos autores argumentan que no es suficiente desarrollar programas y entrenar habilidades, teniendo en cuenta que en la base de las actitudes y comportamientos existen representaciones cognitivas, creencias sobre uno mismo y sobre los demás, así como del funcionamiento normativo de las cosas, que dificultan el cambio. Por tanto, plantean que cambiar o ampliar los modelos mentales no es únicamente una cuestión de aprender, sino también de re-significar. En este orden de análisis, coincidimos con su propuesta de que el proceso de

mejora y cambio de algunos comportamientos y actitudes de los docentes debe comenzar por la observación, la reflexión y la toma de consciencia sobre sus propias concepciones y prácticas. De esta manera, la reflexión puede contribuir a vivenciar de forma diferente sus actuaciones en situaciones educativas que involucran la diversidad cultural (en relación con el alumnado, con las familias...).

En definitiva, para que el éxito educativo del alumnado de origen extranjero repercuta en su inclusión social, se plantea que la gestión formativa de los recursos docentes no debe concentrarse estrictamente en los aspectos técnicos de la profesión sino también en cuestiones éticas. En este sentido, se alerta de lo imprescindible que resulta reconocer al profesorado en su dimensión de ciudadano, en relación a sus estereotipos, sus prejuicios y su actitud a la hora de generar, inconscientemente, mecanismos de preferencia endogrupal que excluyen al alumnado de origen extranjero de las dinámicas generadas y, consecuentemente, construyen un universo simbólico de exclusión implícita dentro de las aulas donde este alumnado tiene presencia (Essomba, 2014).

Se apela, por tanto, a la formación de un pensamiento estratégico en el profesorado orientado no solo a enseñar al alumnado de origen extranjero, sino a hacer que su proceso de aprendizaje le sea significativo. Esto, sobre la base de sistemas de relaciones significativos, cercanos y de clara referencia para este alumnado, así como yendo a la búsqueda de su capital social y cultural, a menudo oculto e invisibilizado. Por otra parte, se expresa la necesidad de facilitar el desarrollo de las escuelas como comunidades profesionales de aprendizaje (Hargreaves, 2003), donde el profesorado pueda disfrutar de condiciones que permitan aprender unos de otros.

Lamentablemente, a partir de un diagnóstico del estado actual de implementación de las políticas de escolarización básica obligatoria del alumnado de origen extranjero en España

(Essomba, 2014), se reitera la necesidad de combatir la frecuente invisibilización y, por ende, la desatención de ciertos perfiles de alumnado de origen extranjero. Específicamente, se hace referencia a aquellos que, por ser nietos o bisnietos de primeros migrantes, quedan invisibilizados en su proceso complejo de construir identificaciones y relaciones sociales al no tener en cuenta su bagaje cultural familiar. También se hace mención de aquellos alumnos de origen extranjero con los que, por encontrarse en territorios con baja presencia de población extranjera, no se llevan a cabo acciones para atenderles y se consuman procesos de asimilación encubierta.

## **1.6 Otras variables contextuales que inciden en la inclusión educativa de la diversidad cultural**

Como ya se ha venido planteando, la puesta en práctica del planteamiento inclusivo e intercultural será relativa o nula si no se producen cambios en el profesorado. Pero esta tampoco sería posible si no se generan cambios, al mismo tiempo, en la estructura institucional de los centros educativos, incluyendo la concepción educativa de los equipos directivos, la participación de las familias, los tiempos y los espacios para prácticas educativas eficaces, entre otros (Leiva, 2009). En esta misma línea, Verdugo y Alonso (2009) apuntan que una educación enfocada en estos planteamientos implica un gran cambio escolar, inmediato y a largo plazo, que requiere de una acción concertada de otros agentes sociales, además del profesorado: administración, familias, organizaciones e investigadores. Por ello, para lograr ese cambio, y su permanencia, se requiere involucrar no solo el microsistema (profesorado, prácticas educativas), sino también el mesosistema (organización, clima y cultura, familias, comunidad) y el macrosistema (políticas educativas).

Por todo ello, resulta válido considerar algunas cuestiones relacionadas con elementos propios del mesosistema en relación al clima del centro, la participación de las familias y la apertura a la comunidad, y su repercusión en la consecución de cambios y mejoras educativas inclusivas

e interculturales. Y es que, como plantean Gairín y Martín (2004), los vertiginosos y profundos cambios sociales, culturales y tecnológicos, así como la necesidad de adaptación de las instituciones educativas, demandan más flexibilidad y apertura en todos los niveles del sistema, pero la falta de flexibilidad en las estructuras y actuaciones dificulta la adaptación al momento actual y a las perspectivas futuras.

### *Clima escolar*

El clima del centro alude al ambiente total de un centro educativo, determinado por todos aquellos factores físicos, estructurales, personales, funcionales y culturales de la institución que, integrados interactivamente en un proceso dinámico específico, confieren un peculiar estilo o tono a la institución educativa (Gairín, 1999). Su carácter relacional resulta significativo en la medida que implica, además, las relaciones de sus miembros entre sí (profesores, administradores y directivos), así como las relaciones mutuas de toda la comunidad educativa (alumnos, padres y profesores) (López y Sánchez, 1997).

Murillo y Becerra (2009) identifican algunos de los principales factores que influyen en el clima de centro. La estructura es uno de los factores con influencia, partiendo de la consideración de que algunas estructuras facilitan la integración y relaciones adecuadas de cooperación entre los docentes, y otras las dificultan. El malestar que experimentan los docentes constituye también un factor que afecta el ambiente cotidiano del centro educativo, por la percepción de sobrecarga y por el agotamiento dada la acumulación de exigencias que sobre ellos recae (preparación, planificación, puesta en práctica, evaluación, orientación, gestión, atención a familias, extraescolares, proyectos, formación, etc.).

Otro factor muy importante de influencia en el clima del centro lo constituye el liderazgo, pues las acciones de quienes lideran los centros educativo dan cuenta del “estilo de organización” que el líder espera contribuir a crear (Martín, 2000). Como señala Louis (2000),

son los líderes los que van a determinar de manera clara y significativa la receptividad de la organización hacia interpretaciones alternativas y hacia propuestas de cambio.

Al respecto, Gairín y Muñoz (2008) también reconocen el papel de los directivos como agentes de cambio para la promoción de la innovación y el desarrollo de una cultura de colaboración en el centro educativo. Consideran que ello supone el desarrollo de una visión global para ser eficaz en contextos multiculturales, caracterizada por el interés, la apreciación, la adaptabilidad, la comunicación y la colaboración culturales; una visión donde las diferencias de origen, culturales y de intereses justifican el trabajo por la asunción de la diversidad como un bien deseable y gestionable. Además, los autores enfatizan la promoción de un *liderazgo transformacional*, que supere la situación de bloqueo que se observa en los centros educativos; así como el considerar a la práctica profesional como el marco adecuado para el aprendizaje experiencial. Se trata de promover la mejora a través de la reflexión sobre la práctica y en la práctica (Shön, 1992).

Pero la actuación del director como agente de cambio no sería efectiva si no se apoya en una cultura de colaboración. Sobre esta idea, Gairín y Muñoz (2008) afirman que fomentar y potenciar proyectos tiene una relación directa con el clima y la cultura institucionales que se consiguen, en la medida que un clima humano positivo y una cultura colaborativa favorecen la concreción, desarrollo y evaluación de los planteamientos institucionales.

### *Participación de las familias*

Más allá de la teoría y en el ámbito de lo posible, Moliner (2008) plantea una serie de condiciones, procesos y circunstancias que permiten avanzar hacia la inclusión, constatados a partir del estudio de una experiencia canadiense. Desde una visión sistémica, reconoce en el trabajo con las familias uno de los factores clave para avanzar en esta dirección, pues el apoyo de los padres es un elemento esencial para que surja una inclusión realmente firme.

En esta línea, se sostiene que el acceso, la permanencia y la integración social del alumnado de origen extranjero como protagonista de su propio proceso educativo, pasa por superar las políticas educativas centradas en la escuela y avanzar en políticas educativas basadas en la comunidad. Esto supone, entre otras cosas, facilitar la participación estratégica de las familias del alumnado de origen extranjero, mediante la creación de un sentido de pertenencia, y el establecimiento de una relación positiva (Essomba, 2014).

Como apunta Martínez (2010), la participación de la familia, desde un marco de responsabilidad mutua, tiene particular importancia entre aquella parte de la población que históricamente ha tenido menos oportunidades de participación o en la que esta ha sido menos visible; dígase la población inmigrante y empobrecida, las minorías étnicas, las diferencias religiosas, culturales y educativas. Pero son los centros educativos, entre otras estructuras sociales y políticas, los responsables de la toma de decisiones respecto a la inversión que se requiere para que las familias se impliquen en la educación y desarrollo positivo de sus hijos.

Sin embargo, Garreta y Llevot (2003) advierten que la incertidumbre y la ansiedad generadas por el contacto diario con alumnos y familias adquieren mayor intensidad para el profesorado en contextos multiculturales. Un estudio llevado a cabo por estos autores sobre la escuela en Cataluña ante la diversidad cultural, pone de manifiesto que existen barreras lingüísticas, socioeconómicas, culturales e institucionales en la relación entre el personal de las escuelas y los padres de comunidades culturales, que determinan la comunicación escuela - familia. Además, constatan que existe la percepción, por parte del profesorado, de que los docentes tienen poca responsabilidad en esta comunicación y que el esfuerzo principal y los cambios los han de hacer las familias.

En relación a la participación/implicación en el centro educativo, el estudio citado revela concepciones diferentes por parte de las familias y de los docentes, que generan discursos

acusadores de unos respecto a los otros, distanciamientos y conflictos. En este sentido, se reconoce que la participación de los padres de origen etnocultural diferente no se debe considerar automáticamente poca o inexistente, ya que presenta una gran diversidad relacionada con el origen social de los progenitores y su facilidad de comunicar su punto de vista al profesorado, director o demás agentes educativos. De hecho, lo que en ocasiones se considera como falta de participación y despreocupación de las familias, no es otra cosa que desconocimiento y “respeto” al contexto escolar (Palaudàrias y Garreta, 2008).

No hay que perder de vista que algunos conflictos escolares vinculados a los alumnos de origen extranjero, también son comunes a las familias y afectan la relación que estas establecen con el centro educativo. Entre otros, Leiva (2009) menciona los relacionados al desconocimiento del idioma; a diferencias religiosas, como el uso del pañuelo islámico o la negación, por parte de algunas familias a sus hijas, a realizar determinadas actividades escolares; así como la escasa implicación de los padres en las labores escolares, debido principalmente al desconocimiento o a sus obligaciones laborales.

Si bien es cierto que los progenitores deber dar pasos y hay que trabajar con ellos para aproximarlos a la escuela, los docentes tendrían que aceptar la parte de responsabilidad que les corresponde (Garreta y Llevot, 2003). En este sentido, resulta difícil que se pueda mejorar la comunicación familia - escuela si no hay un cambio de actitud de los docentes, atendiendo a que la responsabilidad es compartida y no siempre lo que unos entienden como participación idónea es lo que entienden los otros.

### *Apertura a la comunidad*

En un reciente debate de la red SIRIUS<sup>1</sup> en el que participaron una treintena de agentes sociales y profesionales diversos (académicos, responsables de administraciones públicas y de entidades sociales) procedentes todos de tres comunidades autónomas caracterizadas por su diversidad en la aplicación de políticas públicas y por concentrar la gran mayoría del alumnado de origen extranjero de todo el estado (Cataluña, Andalucía y Madrid), se propuso la coordinación de un sistema escolar articulado dentro de una comunidad, en lugar de políticas dirigidas a las escuelas de forma segregada respecto al resto. Al mismo tiempo, se señaló el refuerzo del papel educativo de los grupos y las instituciones de la comunidad de referencia de las escuelas (Essomba, 2014).

Este acuerdo pone de relieve un avance hacia la convivencia intercultural, haciendo patente la necesidad de apostar por el diseño de proyectos educativos comunitarios que atiendan no sólo a la escuela sino también a su entorno social. Pero, como apunta Banks (2008), es la comunidad educativa quien tiene que iniciar el proyecto educativo intercultural con el compromiso de todos sus agentes.

Como constató Moliner (2008) en su análisis de la experiencia canadiense, el clima de convivencia y del sentido de comunidad que se promueve en los centros, así como el nivel de apertura y participación, son factores relevantes para materializar el principio inclusivo e intercultural. De hecho, la mayor parte de los centros educativos observados en su estudio eran realmente abiertos hasta en su aspecto físico, con acceso directo a la calle, sin vallas y con patios de recreo con parque para uso comunitario. Como pudo comprobar, esta apertura no se limita a la participación de los centros en proyectos comunitarios, también implica la

---

<sup>1</sup> El proyecto SIRIUS se enmarca dentro del programa Lifelong Learning de la Comisión Europea. Ref. "EAC/01/2011 – Decision no. 1357/2008/EC of the European Parliament and of the Council". Para más información, véase [www.sirius-migrationeducation.org](http://www.sirius-migrationeducation.org)

participación de la comunidad en los centros: padres que ayudan, asociaciones que colaboran, estudiantes voluntarios, etc.

Sin embargo, el profesorado se mueve a menudo en un sistema de comunicación cerrado con el entorno social del centro educativo debido, en ocasiones, a la inseguridad que le suscita la falta de dominio de algunos temas de sensibilización y formación intercultural. Además, se constata que algunos profesores no aprovechan el potencial didáctico que le ofrecen muchos grupos sociales que podrían colaborar en la transformación intercultural del currículo escolar (Leiva, 2011).

Sucede que la innovación educativa en materia de interculturalidad e inclusión sólo será posible si los docentes y toda la comunidad educativa se hacen conscientes de la necesidad de apostar, de manera clara y firme, por la participación comunitaria como una realidad social y pedagógica. Como afirma Lalueza (2012), sólo en la medida que la escuela abandone la pretensión de sustituir prácticas, lenguajes e identidades, y acepte la colaboración con las comunidades y familias para fijar metas compartidas, es que se podrá hablar de una escuela intercultural.

## **1.7 El desarrollo de la sensibilidad intercultural de los maestros**

La escuela no es sólo la institución dedicada a los aprendizajes, sino también representa un espacio significativo de socialización donde desarrollar las competencias fundamentales de adaptación a una realidad culturalmente cambiante. Y es que la sociedad se transforma y, con ella, lo que se pide y se exige a la escuela y a su profesorado. En materia de diversidad cultural, esto supone considerar la cultura como un elemento que aporta riqueza y que incide de forma muy significativa en el desarrollo de las personas. En este sentido, se le reclama al profesorado la sensibilidad necesaria para reconocer, comprender y valorar las diferencias y similitudes culturales presentes en su quehacer educativo.

Se requiere, por tanto, un perfil de maestro culturalmente sensible (Gay, 2000) capaz de adecuar sus prácticas educativas a la diversidad de conocimientos culturales, experiencias previas y estilos de actuación de sus alumnos. De acuerdo con Han y Thomas (2010), este debe ser consciente de sus propios prejuicios y suposiciones sobre el comportamiento humano, adquirir conocimiento del grupo particular de niños con los que trabaja, y ser capaz de utilizar estrategias culturalmente apropiadas para trabajar con los diversos orígenes culturales en el aula. Sobre la base de estos requerimientos se verá favorecido el desarrollo de una auténtica competencia intercultural que encause, de manera eficiente, la gestión de esta diversidad.

Precisamente, como plantean Bhawuk y Brislin (1992), para ser eficaz en la interacción con otras culturas se precisa estar interesado en ellas, ser lo suficientemente sensible como para notar las diferencias culturales y, luego, estar dispuesto a modificar el comportamiento. De esta manera, una mayor *sensibilidad intercultural* estaría asociada con un mayor potencial para el ejercicio de la *competencia intercultural* (Hammer, Bennett y Wiseman, 2003).

Los conceptos, modelos y enfoques sobre la competencia intercultural son sumamente diversos, en consideración a las disciplinas desde las cuales ha sido estudiada y los propósitos que se han perseguido. No constituye un propósito de este trabajo abordar exhaustivamente las numerosas aproximaciones al término. A efectos prácticos, nos ceñimos a las nociones de competencia intercultural y sensibilidad intercultural desde marcos conceptuales útiles al ámbito educativo y que constituyen objeto de análisis de nuestro trabajo.

Teniendo en cuenta la abundante bibliografía al respecto, consideramos clave la conceptualización que proponen Spitzberg y Changnon (2009) en “The SAGE handbook of intercultural competence”, manual que ofrece una visión global de las últimas teorías e investigaciones sobre la competencia intercultural, basado en contribuciones de destacados expertos y académicos de todo el mundo. Así mismo, en el contexto de España, Sanhueza

(2010) desarrolla una ingente labor de sistematización de este marco de referencia en un estudio exploratorio con alumnado de educación primaria y de secundaria en la provincia de Alicante, a propósito de su tesis doctoral.

El término *competencia intercultural*, tradicionalmente, ha sido aceptado desde el ámbito político y económico, pero no ha logrado tal reconocimiento en el ámbito educativo (Spitzberg y Changnon, 2009). Fue en el año 1935, que la Asociación de Educación Progresiva de la Comisión sobre Educación Intercultural de EE.UU. oficializó el término de competencia intercultural, para describir el trabajo de educadores que procuraban ayudar a estudiantes a reducir el prejuicio social y aumentar su comprensión y apreciación por la diversidad étnica, racial y religiosa (Bank y Banks, 2004).

La literatura sobre competencia intercultural revela la existencia de un extenso trabajo investigativo que refleja un importante desafío conceptual. Por lo general, se trata de enfoques y modelos explicativos centrados, fundamentalmente, en la definición de los componentes de esta competencia (*cognitivo*: conocimientos; *afectivo*: actitudes, sensibilidad, motivación; *comportamental*: habilidades) y las relaciones entre ellos.

Varios autores coinciden en definir la competencia intercultural como una capacidad adaptativa de incluirse e integrarse en un entorno multicultural con interacciones eficientes (Aguado, 2003; Chen y Starosta, 1996; Lévy-Leboyer, 1996; Taylor, 2002). En otros términos, Hains, Lynch y Winton (1997, citado en Rico, 2005) definen la competencia intercultural como la capacidad de relacionarse y comunicarse eficazmente cuando los individuos involucrados en la interacción no comparten la misma cultura, origen étnico, idioma, u otras variables importantes. Por su parte, Alred y Byram (2002) se refieren a ésta como la capacidad de modificar conocimientos, actitudes y comportamientos, con el fin de ser abiertos

a otras culturas y comunicarse de manera efectiva y apropiada en situaciones interculturales (Deardoff, 2008).

Desde un modelo que apunta a la comprensión en la interacción, Byram, Nichols y Stevens (2001) coinciden en identificar tres componentes básicos de la competencia intercultural, complementados por una conciencia crítica acerca de los valores que forman parte de una determinada sociedad y de los diversos grupos sociales de pertenencia. Como se ha indicado anteriormente, estos tres componentes hacen referencia a:

- Los *conocimientos* acerca de los grupos sociales, sus producciones y sus prácticas, así como de los procesos generales de acción social e individual. Esto no se refiere al conocimiento exhaustivo acerca de diversos grupos o de una cultura específica, sino al conocimiento general sobre cómo funcionan y cómo se forman los grupos sociales y sus identidades, tanto los propios como los de otros.
- Las *actitudes* en términos de curiosidad y apertura, aceptando que existen otras culturas igual de válidas que la propia. Esto implica disposición o voluntad para relativizar valores, creencias y comportamientos propios, y no asumir que estos son los únicos posibles o correctos, considerando cómo pueden verse desde la perspectiva de otra persona con una escala de valores, creencias y comportamientos diferentes. Es decir, supone “ponerse en el lugar del otro”.
- Las *habilidades* relacionadas con:
  - *interpretación y relación*: en el sentido de interpretar, desde diversas perspectivas, hechos, ideas o documentos de otras culturas, así como para explicarlos y relacionarlos con los de la propia.
  - *aprendizaje e interacción*: en función de adquirir nuevos conocimientos acerca de otra cultura y sus prácticas, y de poner en práctica estos

conocimientos en situaciones reales de comunicación e interacción en tiempo real.

- *conciencia de evaluación crítica*: orientada a evaluar, de forma crítica y sobre la base de criterios explícitos, las perspectivas, las prácticas y las producciones de la propia cultura y de las demás. Esto implica ser consciente de los *valores* propios y de cómo estos influyen en la percepción de los *valores* de otras personas.

Con atención en la confluencia de estos tres componentes de la competencia intercultural desde el modelo comunicativo, Chen y Starosta (1996, 1997), Rodrigo (1999) y Vilá (2006) precisan que para desarrollar esta competencia se tiene que producir una simbiosis de los ámbitos cognitivo, afectivo y conductual para la producción de un comportamiento intercultural adecuado. En este sentido, se define la competencia intercultural desde cada uno de los componentes que la conforman, de la manera siguiente:

- Competencia intercultural *cognitiva*: relacionada con un alto grado de autoconciencia y de consciencia cultural. Esto implica, en situaciones de interacción entre personas de culturas diferentes, el conocimiento, la comprensión y la consciencia de los elementos culturales y comunicativos, tanto los propios como los de las otras culturas.
- Competencia intercultural *afectiva*: pone el acento en la *sensibilidad cultural*. Entendida como el componente afectivo de la competencia intercultural, esta se define como la capacidad del individuo para desarrollar respuestas emocionales positivas hacia la comprensión y apreciación de las diferencias culturales, que promuevan un comportamiento adecuado y eficaz en la comunicación intercultural. En definitiva, este planteamiento enfatiza en el componente que conduce a la motivación, al interés por conocer y aprender de otras realidades culturales, a la

predisposición adecuada para aprender de los demás y al deseo de reconstruir la propia identidad a partir del contacto intercultural.

- Competencia intercultural *comportamental*: entendida como el conjunto de habilidades verbales y no verbales que evidencian una adaptación favorable de la conducta para comunicarse de forma eficaz en interacciones interculturales. Así, se destacan capacidades como la adaptación al contexto y a la situación comunicativa, la flexibilidad y otras habilidades específicas que favorecen la interacción y la necesaria interdependencia intercultural.

A efectos prácticos, esta precisión de la competencia en términos cognitivos, afectivos y comportamental, resulta útil en tanto que permite comprender cómo intervienen cada uno de estos componentes en el desarrollo de la competencia intercultural. En esta línea, Deardorff (2006) reveló que se comienza con la adquisición de actitudes y, más tarde, se desarrollan las habilidades y los conocimientos. Por su parte, Vilà (2006) destaca la importancia de disponer de competencias afectivas para poder interactuar de manera efectiva en entornos multiculturales. Los hallazgos de estos estudios empíricos afirman que el componente afectivo juega un papel fundamental en el proceso de desarrollo de la competencia intercultural.

Como ya se ha mencionado en el modelo comunicativo de la competencia intercultural, el componente afectivo está representado por la *sensibilidad intercultural* que, básicamente, hace referencia a la motivación de las personas por conocer, comprender, apreciar y aceptar las diferencias entre culturas (De Santos, 2004). Esta visión también se explica, desde una perspectiva evolutiva, en el Modelo de Desarrollo de la Sensibilidad Intercultural (DMIS) (Bennett, 1986, 1993).

Considerado como un modelo de desarrollo que pone la atención en la naturaleza evolutiva de la interacción y las relaciones, el DMIS describe el proceso que conduce al logro de niveles más competentes en la relación intercultural. Desde el reconocimiento de principios propios de la psicología evolutiva, este modelo nos llama la atención pues plantea que, potencialmente, los sujetos son capaces de hacerse más competentes interculturalmente mediante la interacción con otros grupos culturales a través de la experiencia.

De carácter fundamentalmente cognitivo, esta perspectiva teórica se sustenta en la percepción y gestión de la diferencia cultural en situaciones comunicativas. Desde este modelo, se define la *sensibilidad intercultural* como la habilidad para identificar y apreciar las diferencias culturales relevantes (Hammer, Bennett y Wiseman, 2003).

Para una mejor comprensión del DMIS, describimos con más detalles sus principales componentes y características. Como ya se ha avanzado, este modelo fue creado por Milton Bennett (1986, 1993) para explicar las reacciones de las personas en situaciones interculturales. A partir de observaciones del comportamiento ante las diferencias culturales en los ámbitos académico y corporativo, Bennett definió seis etapas progresivas en el desarrollo de la competencia intercultural. El supuesto básico de este modelo es que a medida que la vivencia de la diversidad cultural se hace más compleja y sofisticada, aumenta la competencia para las relaciones interculturales. Así, al identificar la orientación cognitiva subyacente hacia las diferencias culturales, es posible realizar intervenciones educativas para potenciar el desarrollo de esta competencia. Además, permite considerar las implicaciones que esto supone a nivel organizacional (Bennett y Bennett, 2004).

Como muestra la Figura 3, desde este modelo las personas progresan desde concepciones del mundo de carácter etnocentrista, hacia concepciones más diferenciadas, complejas y sofisticadas culturalmente, dígase etnorelativistas (Hammer, Bennett y Wiseman, 2003).

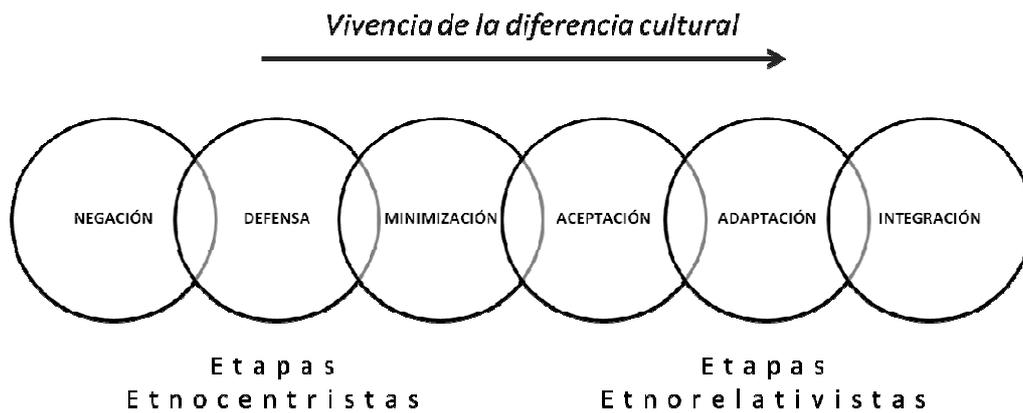


Figura 3. Desarrollo de la Sensibilidad Intercultural. Elaboración propia adaptada de Bennett (1986, 1993)

Para más detalles, comenzamos por describir las tres primeras etapas del DMIS consideradas como *etnocentristas* a partir de las cuales la cultura propia se asume como norma, de manera que se da sentido a las diferencias y similitudes culturales desde los valores y las prácticas culturales propias. Estas etapas se definen como sigue:

1. *Negación* de la diferencia cultural: etapa inicial en la que se experimenta la cultura propia como la única real y se evita la relación con otras culturas. Las personas en esta etapa, generalmente, muestran desinterés por las diferencias culturales y reflejan actitudes que deslegitiman a otras culturas, consideradas como irrelevantes. Esto supone un aislamiento psicológico y/o físico frente a las personas “culturalmente diferentes”.
2. *Defensa* contra la diferencia cultural: etapa en la que se experimenta la cultura de origen (o adoptada) como la única válida y se menosprecia la diferencia cultural. Desde esta orientación, el mundo está organizado en términos de "nosotros y ellos", donde "nosotros" somos superiores y "ellos" son inferiores. Además, aunque implica un grado más de reconocimiento de las diferencias culturales, las personas con esta orientación *polarizada* se sienten amenazadas por estas diferencias, por lo que tienden a ser muy críticas con la otra cultura. Una variación interesante de esta orientación es

cuando se produce una *reversión* o inversión del “nosotros y ellos”, de manera que la cultura de socialización primaria es la que se convierte en el blanco de críticas y estereotipos simplificadores, considerando como válida la cultura previamente menospreciada. A nivel institucional, desde esta orientación, la diferencia cultural es vista como un obstáculo que hay que evitar dentro de la organización, de modo que se evita la incorporación de grupos culturales menos representados ya que esto se considera como algo problemático.

3. *Minimización* de la diferencia cultural: etapa en la que los elementos de la propia visión cultural del mundo se consideran como universales, de manera que otras culturas pueden ser trivializadas o idealizadas en tanto se ignoran importantes y profundas diferencias culturales. Las personas en esta etapa esperan similitudes en el comportamiento de todos, independientemente de su origen cultural, pudiendo llegar a ser insistentes en su intención de corregir el comportamiento de otros para satisfacer sus expectativas. Esta orientación representa la más compleja estrategia de evitación de las diferencias culturales pues, aunque se reconocen diferencias culturales superficiales (folclore, costumbres,...), se hace bajo el supuesto de que "en el fondo, todos somos iguales", mediante la atribución de las mismas necesidades, deseos y valores. De esta manera, la simplificación adquiere un mayor nivel de abstracción, pues se diluyen las diferencias culturales en una visión del mundo personal. En términos de poder, se trata de una orientación poco frecuente en miembros de grupos “no dominantes”, por ser discrepante con la discriminación asociada al prejuicio. En cambio, dado que a este nivel el poder del grupo “dominante” tiende a ser ejercido a través del privilegio institucional, resulta una orientación habitual en instituciones que buscan justificar la asimilación. No obstante, los miembros del grupo “dominante” no son conscientes de esto porque piensan que todas las personas, básicamente similares

en su organización, deben tener igualdad de oportunidades. Además, aunque se ven a sí mismos como portadores de una cultura particular diferente, no advierten que su cultura “dominante” es utilizada como un modelo normativo de éxito en la organización.

Las otras tres etapas del modelo se consideran *etnorelativistas*, en el sentido que la cultura propia se vivencia en el contexto común de otras culturas, desde el reconocimiento y la comprensión profundas de las diferencias y similitudes culturales. Continuando con la descripción, estas etapas se definen de la manera siguiente:

4. *Aceptación* de la diferencia cultural: etapa en la que se vivencia la cultura propia como una más en un conjunto de visiones diversas del mundo, igualmente complejas. Las personas en esta orientación sienten curiosidad por conocer y son respetuosas hacia las diferencias culturales, de modo que se acepta la complejidad, igual pero diferente, de los demás en términos de valores, creencias y comportamientos. Esta aceptación no supone necesariamente acuerdo o agrado. El aspecto más relevante de esta etapa lo constituye la emergencia de un relativismo cultural y contextual. Esto, como punto de partida para la superación del dualismo típico de la *negación* y la *defensa* y el universalismo propio de la *minimización*. Consecuentemente, las organizaciones que se caracterizan por esta orientación reconocen el valor de la diversidad cultural y se esfuerzan por incorporarla de manera sincera, aunque no con toda eficiencia.
5. *Adaptación* a la diferencia cultural: etapa en que la vivencia de otras culturas favorece la percepción y el comportamiento adecuado hacia las mismas. Esta etapa supone una expansión de la visión del mundo propia que admite otras visiones. Las personas en esta orientación son capaces de ser culturalmente empáticos y de cambiar su comportamiento para relacionarse, de manera más eficaz, en contextos y situaciones

que implican la diferencia cultural. El avance a esta etapa se ve favorecido por la necesidad de pensar y actuar fuera del propio marco cultural que surge, usualmente, cuando el contacto con otras culturas se hace más frecuente e intenso. El aspecto más relevante de esta etapa es la autenticidad, tanto del cambio inicial de marco cognitivo como del consecuente cambio de código comportamental. Existe, por tanto, un compromiso con el relativismo cultural, aunque la simple capacidad de adaptación no es generalizable. En el marco institucional, las organizaciones caracterizadas por esta orientación generan un sólido clima de respeto por la diversidad que conduce a su conservación, animan al desarrollo formativo de la competencia intercultural y, de manera rutinaria, conciben las diferencias culturales como recursos.

6. *Integración* de la diferencia cultural: etapa final en la que se expande aún más la experiencia cultural de uno mismo para asimilar el flujo de entrada y salida de cosmovisiones culturales diferentes. A este nivel, el énfasis en el desarrollo gira en torno a la identidad cultural, entendida en este contexto como el mantenimiento de un metanivel que proporcione sentido de coherencia a la propia experiencia cultural. Las personas con esta orientación proyectan identidades biculturales o multiculturales, aunque a menudo deben lidiar con cuestiones relacionadas con su propia “marginalidad cultural” de la manera que, en algunos momentos, su sentido de identidad cultural pierde el vínculo de referencia primaria y necesitan volver a restablecerla para incluir la experiencia o contexto cultural diferente. Esta marginalidad puede ser encausada de manera *encapsulada*, cuando la identidad se encuentra atascada de forma disfuncional entre culturas y la experiencia intercultural es alienante; o bien de manera *constructiva*, cuando la identidad se define también en los márgenes de dos o más culturas, pero se restituye la capacidad de moverse fácilmente dentro y fuera del contexto cultural. A este nivel, las organizaciones son

verdaderamente interculturales y cada política o acción es considerada desde su contexto cultural.

En resumen, en las tres etapas etnocentristas la orientación de las personas tiende a *evitar la diferencia cultural*, ya sea negando su existencia, levantando las defensas contra ella, o minimizando su importancia. En cambio, en las tres etapas etnorelativistas la orientación de las personas tiende a *advertir la diferencia cultural*, ya sea aceptando su importancia, adaptando la perspectiva, o integrando las diferencias en la reconstrucción de su identidad (Bennett y Bennett, 2004).

A pesar de su amplia aceptación, el DMIS no está exento de críticas. Como la mayoría de los modelos, este sugiere un enfoque lineal que, como tal, puede diferir de la experiencia real de los grupos o individuos. En lugar de una progresión a través de etapas, el trayecto evolutivo de una persona puede ser mucho más complejo, dependiendo de sus experiencias. Además, existen tantas variables en la experiencia de vida de una persona que contribuyen a la sensibilidad intercultural, que un modelo con etapas puede ser insuficiente para explicarlo (Shaules, 2007).

En efecto, una crítica común a este tipo de modelos es que ofrecen una imagen simplista de un individuo complejo, mediante una clasificación reduccionista dentro de una cierta visión del mundo; cuando, realmente, las personas pueden tener visiones muy contradictorias. No obstante, se trata de un modelo que aporta gran utilidad al ofrecer un escenario de contrastación, un marco de referencia y un contexto para el debate y la reflexión.

Es importante aclarar entonces que, aunque Bennett utiliza el término “etapas”, el modelo es realmente un continuo de desarrollo (no necesariamente lineal) donde las personas pueden moverse en cualquier dirección, en su intento de construir significado y atribuir sentido a sus experiencias interculturales. Por tanto, el modelo se presenta como adecuado para el trabajo

con profesores que requieren desarrollar su sensibilidad intercultural, ya que les ofrece la oportunidad de reflexionar sobre sus actitudes y comportamientos hacia la diferencia cultural, basados en la experiencia, y modificarlos en consecuencia. Se trata, pues, de generar un proceso de aprendizaje progresivo, en tanto que la experiencia por sí sola no es necesariamente suficiente para modificar las perspectivas y las acciones (Davies, 2010).

También es preciso apuntar que el desarrollo de la competencia intercultural no sigue un curso “natural”, sino que debe ser enseñada intencionalmente para que pueda ser aprendida (Bennett, 1993 y Byram, 1997). En este sentido, para enseñar la competencia intercultural los maestros deben partir de reconocer su importancia y adquirir por ellos mismos los conocimientos, actitudes y habilidades interculturales que la componen. Esto se traduce, por tanto, en mostrar interés por mejorar la comprensión acerca de las perspectivas culturales de sus alumnos y, sobre esta base, realizar un esfuerzo para crear ambientes de aprendizaje que incorporen valores de las culturas patrimoniales de sus alumnos y de sus familias (McAllister e Irvine, 2000). Por esto, la sensibilidad intercultural del profesorado es considerada la condición más importante para responder a las demandas educativas del alumnado de origen diverso. En definitiva, se trata de la condición necesaria para el desarrollo de la competencia intercultural.

Al mismo tiempo reconocemos, en base al DMIS, el valor que se atribuye a las interacciones y la experiencia en el desarrollo de la sensibilidad intercultural, si no como factor determinante al menos sí como condición relevante. Esto, además, si tenemos en cuenta la llamada hipótesis del contacto, la cual sostiene que son las fronteras físicas y sociales existentes entre las vidas cotidianas de grupos "étnicamente diferenciados" lo que promueve la ignorancia mutua. Esta ignorancia alimenta creencias erróneas, reduccionistas y negativas de base irracional y engendra sentimientos de hostilidad entre los grupos en cuestión, al

tiempo que promueve prácticas y discursos de discriminación social y política de los colectivos minorizados (Alegre, 2005).

Otros estudios, relacionados con el desarrollo de la competencia intercultural en el ámbito educativo, avalan también el papel de la experiencia intercultural del profesorado sobre la calidad de su enseñanza en materia intercultural (Göbel y Helmke, 2010), y el hecho de que la construcción continua de relaciones con personas culturalmente diferentes puede aumentar la conciencia acerca de la naturaleza y complejidad de la competencia intercultural (Holmes y O'Neill, 2012). Este último estudio pone de relieve, además, la importancia de las experiencias interculturales para cambiar la visión acerca de las diferencias culturales, transitando de una evaluación externa del “otro” a una valoración interna de la propia competencia.

Además, Holmes y O'Neill advierten que el desarrollo de la competencia intercultural incluye procesos relacionados con el reconocimiento de reticencias y miedos, la consideración y el cuestionamiento de estereotipos, la identificación de sentimientos y emociones, así como el lidiar con la confusión y la complejidad de las relaciones entre personas con culturas diferentes. En esta línea, los resultados obtenidos por DeJaeghere y Cao (2009) al evaluar la posibilidad de cambio de la competencia intercultural en maestros de enseñanza primaria, sugieren que esta se puede desarrollar a través de intervenciones profesionales que favorezcan la reflexión y el aprendizaje del profesorado.

En definitiva, como señala De Santos (2004), la competencia intercultural favorece el autoconocimiento y el conocimiento del otro, mientras que la sensibilidad intercultural promueve el respeto, el aprecio, la empatía y la aceptación de otras culturas, así como rechaza el etnocentrismo y el prejuicio, como punto de partida para la interacción.

Así, a los efectos del presente estudio y en consonancia con todo lo anteriormente expuesto, consideramos la *competencia intercultural* como la capacidad de cambiar la perspectiva cultural y adaptar el comportamiento ante las diferencias culturales. Al mismo tiempo, atribuimos especial relevancia a la *sensibilidad intercultural* como componente (afectivo) principal, para una predisposición favorable a conocer y comportarse de manera eficaz en la interacción intercultural. Además, se debe tener en cuenta que el desarrollo de la competencia intercultural está estrechamente relacionado con la experiencia y que, su aprendizaje, supone un esfuerzo intencional.

Investigaciones recientes en Cataluña han evidenciado falta de competencia y sensibilidad intercultural, tanto por parte del profesorado (Gratacós y Ugidos, 2010) como del alumnado (Vilà, 2010). Esto resulta preocupante si se tiene en cuenta que, como demuestran otros estudios (Medina y Domínguez; 2006 Soriano, 2001), los alumnos captan inmediatamente la actitud del profesor, ya sea de rechazo o de acogida, ante las diferencias culturales. Es por ello que, en consonancia con Aguado (2004), la investigación relativa al desarrollo de la competencia intercultural del profesorado debe estar orientada por el supuesto de que este puede y debe eliminar prácticas discriminatorias mediante su identificación. Esto, a partir de generar procesos de reflexión sobre sus prácticas y experiencias en un contexto de colaboración.



# **CAPÍTULO 2**

## **MÉTODO**



## 2.1 Pregunta y objetivos de la investigación

A partir de los antecedentes y referentes teóricos expuestos, emerge la siguiente *pregunta de investigación* que orienta nuestro estudio:

¿La presencia de alumnado de origen extranjero en la escuela influye en la sensibilidad de los maestros para dar respuestas educativas inclusivas a la diversidad cultural?

En función de este cuestionamiento, el *objetivo general* de esta tesis doctoral fue indagar acerca del nivel de sensibilidad intercultural de los maestros en educación primaria, en función del índice de matrícula de alumnado de origen extranjero presente en la escuela. Para esto, se plantearon los siguientes *objetivos específicos*:

1. Evaluar el nivel de sensibilidad intercultural de grupos de maestros pertenecientes a dos centros de educación primaria con claras diferencias de concentración de alumnado de origen extranjero (<30% y >50%).
2. Contrastar los resultados del nivel de sensibilidad intercultural de cada grupo de maestros con las reflexiones que hacen acerca de sus experiencias educativas ante la diversidad cultural en sus respectivos centros.

## 2.2 Enfoque y diseño de investigación

El estudio de casos se presenta como una estrategia de diseño de investigación adecuada para el propósito de este estudio, en tanto permite ganar conocimiento y comprensión acerca de fenómenos significativos y contextuales sobre un individuo, grupo, organización, institución, acontecimiento social o político (Yin 2003). Considerado útil para el análisis de situaciones complejas, situadas en tiempo y espacio reales, se caracteriza además por su adecuación y pertinencia al estudio de la realidad socioeducativa (Stake, 1998). Específicamente, en función del propósito de este trabajo, se adopta la modalidad de *estudio instrumental de casos*

(Stake, 1998, 2000), en la cual el caso juega un papel secundario en tanto la finalidad no radica en la comprensión del caso en sí mismo. De esta manera, el estudio de casos es un instrumento para obtener mayor comprensión sobre una temática mediante la búsqueda de respuestas a cuestiones descriptivas y explicativas (Yin, 2003; Flick, 2009).

Una investigación de este tipo tiene límites específicos que pueden conllevar a restringir la recogida de datos. Así, los límites del caso se establecen de manera explícita por parte del investigador a través de la descripción del lugar, la cultura, el grupo o institución (Ragin, 1992; Stake, 2000). A efectos del presente estudio, los casos representan a dos centros de educación primaria con claras diferencias de concentración de alumnado de origen extranjero, ubicados en un mismo contexto social significativamente multicultural.

Por otra parte, el estudio de casos permite el uso de diversas fuentes, tipos de datos y métodos de investigación, con el fin de examinar las relaciones y procesos que son de interés para el estudio en cuestión (Denscombe, 2003). Esta característica dota de flexibilidad la metodología planteada; por ello, para este trabajo, se utilizó una combinación de técnicas propias de la metodología cuantitativa (cuestionario) y cualitativa (grupo de discusión y observación selectiva no participante), así como la contrastación de datos procedentes de fuentes diversas (análisis de documentos).

En coherencia con los objetivos de la investigación, esta complementariedad metodológica cuantitativa y cualitativa (Albert, 2007) nos permite abordar la cuestión de la sensibilidad intercultural de los maestros desde miradas epistemológicas diferentes, que se enriquecen mutuamente y aportan una mejor comprensión del objeto de estudio. Además, como señala Bisquerra (2004), la complementariedad metodológica posibilita atender a los distintos objetivos que pueden darse en una misma investigación, proporcionando puntos de vista

distintos que no podrían ofrecerse utilizando un solo enfoque y permitiendo el contraste de resultados posiblemente divergentes que obligan a nuevas formas de razonamiento.

En esta línea, se ha optado por un diseño descriptivo de carácter cuantitativo para nuestro primer objetivo de evaluar el nivel de sensibilidad intercultural de los grupos de maestros pertenecientes a los dos centros de educación primaria, casos de nuestro estudio. Esto, considerando que este tipo de diseño es más apropiado cuando la investigación se desarrolla en escenarios educativos naturales y lo que se pretende es conocer o descubrir una realidad (Lozada y López, 2003). Además, es un diseño que suele emplearse en las primeras etapas de una investigación, dado que proporciona datos que sientan las bases para intervenciones posteriores, en tanto describen de manera cuidadosa la realidad educativa abordada (Bisquerra, 2004).

A efectos del segundo objetivo de contrastar los resultados del nivel de sensibilidad intercultural de cada grupo de maestros con las reflexiones que hacen acerca de sus experiencias educativas ante la diversidad cultural, consideramos pertinente la complementariedad metodológica del diseño descriptivo anterior de carácter cuantitativo, con un diseño interpretativo de carácter cualitativo (Sandín, 2003). De esta manera, la generación de espacios de reflexión acerca de las experiencias educativas ante la diversidad cultural de los grupos de maestros, en cada centro, permitirá complementar y profundizar en cuestiones relativas al nivel de sensibilidad intercultural previamente evaluado.

### **2.3 Contexto del estudio**

El estudio tuvo lugar en Terrassa, municipio de la provincia de Barcelona que desde finales de los años noventa ha experimentado un acelerado crecimiento demográfico, ubicándose como la cuarta ciudad de Cataluña en términos poblacionales. Este crecimiento se explica, en gran

medida, por la llegada de población inmigrante que, en tan sólo una década, pasó de representar menos del 3% de la población a representar casi el 14%.

Esta población proviene mayoritariamente del norte de África y del Magreb, en particular de Marruecos. En 2013, los marroquíes representan el 6.3% de la población total de Terrassa, y el 46.16% de todos los extranjeros presentes en la ciudad. Otras dos nacionalidades siguen a la marroquí en cuanto a presencia significativa: los ecuatorianos, que son el 0.84 % del total de la población de Terrassa y el 6.15 % de la población extranjera; y los senegaleses, que son el 0.68% y el 4.97 % respectivamente. Le siguen Rumania, Colombia y China (Ayuntamiento de Terrassa, 2013).

El territorio de Terrassa está dividido en 6 distritos compuestos, cada uno, por numerosos barrios. La distribución territorial de la población extranjera, si bien está presente en prácticamente todos los distritos y barrios de la ciudad, manifiesta una fuerte tendencia a concentrarse en el distrito II (31 %). Además, algunos de los barrios de este distrito son los que tienen los porcentajes más altos de esta población de toda la ciudad: el barrio Montserrat concentra un 51.7 % y Ca n'Anglada un 37.9%. Así mismo, le sigue el distrito III con una concentración del 14.8% de la población extranjera, mayormente en los barrios Can Palet y P.I. Santa Eulàlia que concentran el 36.4% i el 39.5% de esta población, respectivamente (Ayuntamiento de Terrassa, 2013).

Considerando que la población escolar ha seguido la misma tendencia que el conjunto de la población, los datos anteriores son indicadores de una segregación territorial con consecuencias previsibles sobre la segregación escolar (Bonal, 2012). Esta última, entendida como la distribución desigual de diferentes grupos sociales entre los centros educativos de un mismo territorio (Síndic de Greuges, 2008).

Aunque los participantes en el estudio se describen más adelante es oportuno, para facilitar la comprensión de esta distribución territorial y justificar así la selección de los casos de estudio, señalar la ubicación de los dos centros educativos objetos de nuestra investigación en este contexto. Así, el Centro 1 (bajo índice de matrícula de alumnado extranjero), aunque pertenece al distrito I, es limítrofe con Ca n'Anglada y Can Palet, los dos barrios con mayor concentración de población extranjera en los distritos II y III, respectivamente. Por su parte, el Centro 2 (alto índice de matrícula de alumnado extranjero) pertenece, precisamente, al barrio Can Palet del distrito III. Las Figura 4 muestra la organización de Terrassa por distritos y barrios, anteriormente descrita, con los correspondientes índices de concentración de población extranjera, así como la ubicación de los centros objeto de estudio.

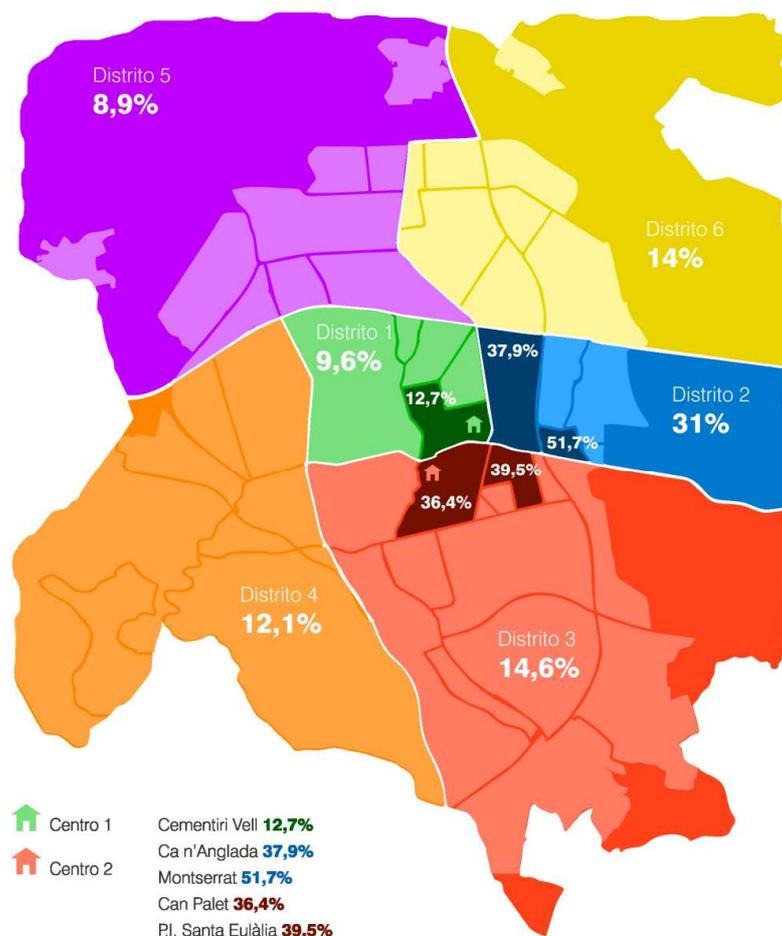


Figura 4. Distribuci3n de poblaci3n extranjera por distritos y barrios en Terrassa, Barcelona. Elaboraci3n propia a partir de datos del Informe de poblaci3n de Terrassa (Ayuntamiento de Terrassa, 2013).

Para ahondar en la descripción y comprensión del contexto de nuestro trabajo, tomamos como referencia el estudio de Bonals (2012) acerca de la segregación escolar en Cataluña. En este trabajo, el autor analiza y describe la experiencia de seis municipios en materia de políticas educativas locales ante la problemática de concentración de determinados grupos sociales en algunas escuelas. Nos centramos, por tanto, en el caso de Terrassa y su concentración de alumnado de origen extranjero.

Partimos de considerar que, para dar respuesta a las presiones demográficas derivadas del fuerte crecimiento poblacional antes mencionado, la red educativa de Terrassa se ha ido transformando en los últimos años, no solo creando nuevas escuelas sino también aumentando el número de líneas en algunos centros o llevando a cabo procesos generalizados de ampliación de ratios de alumnos por aula. No obstante, en términos de segregación escolar según la titularidad del centro, el índice de equidad de Terrassa se sitúa en una posición intermedia respecto al resto de municipios catalanes. Es decir, no se encuentra entre los municipios con mayor desigualdad en lo que respecta el acceso de población inmigrada, pero tampoco se encuentra entre las mejores prácticas destacadas y destacables en este campo.

Por otra parte, cabe identificar la existencia de determinados centros donde hay concentraciones especialmente significativas de alumnado de origen inmigrante, independientemente de su titularidad. Igualmente, en lo que respecta la concentración de alumnado de origen extranjero en las escuelas públicas, resulta especialmente significativo la existencia de diferencias entre escuelas públicas que, a pesar de estar tan cerca las unas de las otras, escolarizan a un porcentaje muy diferente de este alumnado. Tal es el caso de los centros objeto de estudio.

También hay que tener en cuenta que, históricamente, Terrassa ha funcionado con un modelo de zonificación escolar en el que cada centro tenía su propia zona o barrio de referencia y que,

además, la red pública y la concertada funcionaban de forma independiente. De esta manera, por una parte, la oferta educativa para las familias era muy desigual en función del barrio de residencia, tanto en número como en calidad. Por otra parte, esto dificultaba los flujos de población entre diferentes centros y barrios, lo cual propiciaba que algunas escuelas concentrasen las mayores problemáticas socioeconómicas de la ciudad, mientras que otras quedaban al margen. Este contexto generaba, al mismo tiempo, una fuerte competencia entre los mismos centros educativos que “luchaban” por mantener las adscripciones escuela-barrio y no perder su público de referencia.

Ante esta situación, en el curso 2007-2008, el Ayuntamiento de Terrassa modificó el modelo de zonificación escolar a partir de dos grandes cambios respecto al anterior: 1) escuela pública y concertada pasaron a formar parte de la misma zonificación, y 2) la ciudad se organizó en cuatro grandes zonas educativas que, partiendo del centro, la dividieron en forma radial y rompieron con la vieja dinámica de adscripción “una escuela-un barrio”. Este nuevo modelo, por tanto, se basa en el criterio fundamental de asegurar la heterogeneidad social dentro de las escuelas. De esta manera, no habría ninguna zona educativa que se correspondiese estrictamente con la división de los distritos de la ciudad mostrados anteriormente en la Figura 4. Además, se garantiza que la zona del centro quede dividida entre las cuatro áreas de influencia de los centros educativos. También, en materia de buenas prácticas, hay que destacar que desde el 2004 Terrassa dispone de un Plan Educativo de Entorno que comprende la mitad de la ciudad (distritos 2, 3 y 6). Este programa ha sido crucial para vertebrar y cohesionar la comunidad educativa de Terrassa, aunque los recortes presupuestarios que ha sufrido en los últimos años ponen en duda su continuidad.

Es importante señalar que el nuevo modelo de zonificación escolar generó una fuerte oposición de aquellos sectores que, históricamente, se habían beneficiado de modelo anterior basado en “una escuela-un barrio”. Tal es el caso de algunas escuelas del centro de la ciudad

que se opusieron explícitamente al nuevo mapa escolar y presionaron para no perder los beneficios que les suponía el antiguo modelo de zonificación. Así, la división que se generó ante la nueva propuesta no fue únicamente entre escuelas públicas y escuelas concertadas, sino sobre todo entre “escuelas del centro” y “escuelas de la periferia”, independientemente de la titularidad. De esta manera, escuelas públicas que históricamente habían escolarizado alumnos de clase media y que, por tanto, estaban muy alejadas de las problemáticas del alumnado proveniente de contextos más desfavorecidos, también se opusieron al nuevo mapa escolar. Siendo esto, pues, otro indicador de que la segregación escolar va más allá de la titularidad del centro.

A partir de esta nueva distribución, el Centro 1 de nuestro estudio pasó a formar parte de la misma zona escolar del Centro 2.

## **2.4 Participantes**

*Centro educativo 1: Grupo de 8 docentes de una escuela primaria con bajo índice de matrícula de alumnado de origen extranjero (<30%), ubicada en Terrassa.*

Escuela de titularidad pública, ubicada en un barrio (y distrito) limítrofe con dos barrios pertenecientes a los dos distritos que concentran el mayor índice de población extranjera de la ciudad, como se ha mencionado en el apartado anterior.

En el momento del estudio (curso 2013-2014) la escuela tenía una matrícula total de 498 alumnos, de los cuales sólo un 7.1% eran alumnos de origen extranjero. La mayoría de este alumnado era de origen marroquí, aunque también existían alumnos de otros orígenes como Ecuador, Bulgaria, Italia, Guinea, China, Honduras, Bolivia, Argentina y Haití (datos

aportados por la dirección de la escuela)<sup>2</sup>. El proyecto educativo de la escuela contaba con un plan de atención a la diversidad cultural que no estaba implementado porque, según la dirección, la composición de la matrícula de la escuela no justificaba esta decisión. Igualmente, se reportó que no participaba en el Plan Educativo de Entorno implementado en Terrassa.

La participación fue voluntaria, en respuesta a la convocatoria de una actividad de evaluación y reflexión sobre la sensibilidad intercultural del maestro y la práctica educativa ante la diversidad cultural. De entrada se inscribieron 9 maestros, uno de ellos declinó su colaboración después de haberse informado sobre el procedimiento. Finalmente el grupo del Centro 1 quedó compuesto por 8 participantes, representantes en su mayoría de los diferentes ciclos educativos de Educación Infantil y Primaria de la escuela. Todos los maestros eran de nacionalidad española, con grado universitario, 7 mujeres y un hombre. Sólo uno había participado anteriormente en algún programa relacionado con la diversidad cultural y la inclusión. La Tabla 2 resume otros datos sociodemográficos de los participantes de interés para el estudio.

Tabla 2  
*Datos sociodemográficos de los participantes (Centro 1)*

Ciclo (Maestro)	Edad	Años en el puesto	Años en el centro	Tiempo en otro país
Infantil	51-60	1-5	2-3	3-6 meses
Infantil	41-50	>10	4-6	3-5 años
Infantil	31-40	1-5	4-6	3-6 meses
Infantil	41-50	>10	>10	1-2 años
Medio	22-30	6-10	4-6	0
Medio	22-30	1-5	4-6	<3 meses
Superior	31-40	6-10	2-3	0
Lengua Extranjera	41-50	>10	4-6	1-2 años

<sup>2</sup> De manera directa (encuentro inicial) e indirecta (correo electrónico), se solicitó a la dirección de la escuela mayor detalle sobre las variables sociodemográficas de la matrícula. Los datos aportados fueron exclusivamente los que se exponen.

Llama la atención que el mayor número de participantes fueron maestros del ciclo educativo Infantil. Esto puede estar relacionado con una ampliación de la matrícula en este nivel<sup>3</sup>, en respuesta a la creciente demanda de inscripción de alumnado de origen extranjero a este centro.

*Centro educativo 2: Grupo de 5 docentes de una escuela primaria con alto índice de matrícula de alumnado de origen extranjero (>50%), ubicada en Terrassa.*

Escuela de titularidad pública, ubicada en uno de los barrios y distritos que concentran el mayor índice de población extranjera de la ciudad, como ya se ha mencionado.

En el momento del estudio (curso 2013-2014) la escuela tenía una matrícula total de 383 alumnos, de los cuales más de la mitad (59%) eran alumnos de origen extranjero. Según su origen, este alumnado estaba representado en su mayoría por un 45% de marroquíes. El resto estaba constituido, en general, por un 6.3% de origen africano, un 3.9% de origen sudamericano, un 2.4% de origen asiático, y un 1.4% de origen europeo (datos aportados por la dirección de la escuela)<sup>4</sup>. El centro reportó su participación en el Plan Educativo de Entorno, desde los inicios de la implementación de este programa en Terrassa.

Al igual que en el caso del Centro 1, la participación en el estudio fue de carácter voluntario en respuesta a la convocatoria de una actividad de evaluación y reflexión sobre la sensibilidad intercultural del maestro y la práctica educativa ante la diversidad cultural. En total, el grupo estuvo compuesto por 5 participantes: 4 maestros en representación de los 4 ciclos educativos y, a diferencia del caso anterior, también se contó con la participación voluntaria de la directora del centro. Todos eran de nacionalidad española, con grado universitario, 4 mujeres y un hombre. Sólo un maestro había participado anteriormente en algún programa relacionado

---

<sup>3</sup> En el curso 2012-2013 se creó una nueva línea para el ciclo de Educación Infantil, grupo que daba acceso a mayor cantidad de alumnos al centro.

<sup>4</sup> Idem Nota pie de página anterior.

con la diversidad cultural y la inclusión. La Tabla 3 resume otros datos sociodemográficos de los participantes de interés para el estudio.

Tabla 3  
*Datos sociodemográficos de los participantes (Centro 2)*

Ciclo (Maestro)	Edad	Años en el puesto	Años en el centro	Tiempo en otro país
Infantil	51-60	>10	>10	0
Inicial	51-60	>10	>10	0
Medio	31-40	6-10	6-8	0
Superior	22-30	1-5	2-3	<3 meses
Dirección	31-40	6-10	6-8	0

## 2.5 Instrumentos de recogida de datos

### 2.5.1 Inventario de Desarrollo Intercultural (IDI)

Utilizado como instrumento base de nuestro estudio, el IDI consiste en un cuestionario que ofrece una medida empírica, estadísticamente fiable y transculturalmente válida, del nivel de sensibilidad intercultural (alpha de Cronbach 0,80 a 0,84) (Hammer, Bennett y Wiseman, 2003; Hammer, 2011). Desarrollado por Hammer y Bennett (2001) sobre la base teórica del Modelo de Desarrollo de la Sensibilidad Intercultural (DMIS) (Bennett, 1986, 1993), el IDI facilita un perfil gráfico, individual o grupal, de la orientación hacia las diferencias culturales.

El cuestionario, de extendido uso tanto en el ámbito corporativo como en el ámbito educativo que nos ocupa, se compone de 50 ítems a evaluar en una escala tipo Likert de cinco puntos (1: en desacuerdo, 2: algo más en desacuerdo que de acuerdo, 3: algo en desacuerdo y algo de acuerdo, 4: algo más de acuerdo que en desacuerdo y 5: de acuerdo) y siete preguntas sobre las características demográficas de los participantes. Los enunciados, por ejemplo, son del siguiente tipo: *"Puedo cambiar mi comportamiento para adaptarme a otras culturas"*, *"La gente es la misma; tenemos las mismas necesidades, intereses y metas en la vida"*, *"Demasiada diversidad cultural está llevando a conflictos divisorios"* o *"Las similitudes*

*merecen más atención que las diferencias culturales*". Se responde online en aproximadamente 30 minutos y un software genera informes individuales y de grupo, que gestiona el técnico especializado que lo administra.

Para este estudio se implementó la versión actual del IDI (v.3)<sup>5</sup>. A partir de esta, y en adaptación al modelo teórico de base, los resultados hacen referencia a las orientaciones hacia las diferencias y similitudes culturales, definidas en un *continuo de desarrollo*<sup>6</sup> de la siguiente manera:

- *Negación*: Orientación que probablemente reconoce las diferencias culturales más observables (ej. alimentos) pero no puede percibir diferencias culturales más profundas (ej. estilos de resolución de conflictos), y puede evitar o alejarse de las diferencias culturales.
- *Polarización*: Orientación crítica que considera las diferencias culturales en términos de "nosotros" y "ellos". Puede tomar la forma de: Defensa (visión acrítica hacia los valores y prácticas culturales propias y demasiado crítica hacia otros valores y prácticas culturales) o Reversión (visión demasiado crítica hacia los valores y prácticas culturales propias y acrítica hacia otros valores y prácticas culturales).
- *Minimización*: Orientación que destaca la similitud cultural, valores y principios universales, que pueden ocultar el reconocimiento y apreciación más profunda de las diferencias culturales.

---

<sup>5</sup> La versión 3 del IDI actualiza la estructura factorial y analítica de las versiones anteriores (v.1 y v.2), con mayores niveles de fiabilidad estadística y validez transcultural. Para una revisión detallada del desarrollo de esta versión ver Hammer (2007) y para el caso de las versiones anteriores ver Hammer, Bennett y Wiseman (2003).

<sup>6</sup> Este continuo de desarrollo intercultural y las orientaciones hacia las diferencias culturales asociadas son una adaptación avanzada del DMIS de Bennett (1986,1993, 2004). La orientación denominada "integración", identificada inicialmente por Bennett (1986), hace referencia a la construcción de una identidad intercultural. Sin embargo, esta orientación no está conceptualmente relacionada con el desarrollo de una mayor competencia intercultural (Bennett, 2004). Además, la versión 3 del IDI también evalúa la Desvinculación Cultural como una dimensión separada que se encuentra conceptualmente (y empíricamente verificado) fuera del continuo de desarrollo (Hammer, 2009).

- *Aceptación*: Orientación que reconoce y valora patrones de diferencia y similitud cultural en la cultura propia y en las demás.
- *Adaptación*: Orientación que es capaz de adaptar la perspectiva cultural y cambiar el comportamiento, de manera culturalmente adecuada y auténtica.
- *Desvinculación Cultural*: No es propiamente una orientación del continuo de desarrollo de la competencia intercultural, sino que es una dimensión que indica el sentido de desconexión o desapego al grupo cultural primario.

Así, los resultados generados y su interpretación responden a la información siguiente:

- *Orientación Percibida (OP)*: refleja donde *se ubica* el grupo a lo largo del continuo de desarrollo intercultural.
- *Orientación del Desarrollo (OD)*: indica la orientación principal del grupo hacia las diferencias y similitudes culturales a lo largo del continuo *según la evaluación del IDI*.
- *Brecha de Orientación (BO)*: es la diferencia, a lo largo del continuo, entre la Orientación Percibida y la Orientación del Desarrollo. Una puntuación de *siete puntos o más* indica una diferencia significativa: una OP de siete puntos o más respecto a la OD indica una *sobreestimación* de la competencia intercultural del grupo; por el contrario, una OD de siete puntos o más respecto a la OP indica una *subestimación* de la competencia intercultural del grupo.
- *Orientaciones de Arrastre (OA)*: son aquellas orientaciones que están por detrás de la Orientación del Desarrollo (OD) del grupo en el continuo intercultural, *que no están "resueltas"* y pueden emerger en momentos concretos, en torno a ciertos temas, o en situaciones específicas ante las diferencias culturales. Las puntuaciones inferiores a cuatro puntos indican una Orientación de Arrastre para el grupo.

- *Desvinculación Cultural (DC)*: indica cuán conectado o desconectado se siente el grupo hacia su propia comunidad cultural según lo definido por cada individuo dentro del grupo.

En consonancia con los objetivos de nuestro estudio, hemos considerado particularmente útil este instrumento en tanto proporciona un retrato acerca de la orientación primaria hacia las diferencias culturales de un grupo o individuo. Esta imagen descriptiva, a su vez, permite generar un espacio conversacional que los involucra en un diálogo auténtico y profundo alrededor de aspectos relacionados con la diversidad cultural. De esta manera, constituye un punto de partida para generar influencia, asesoramiento y apoyo, individual o grupal, en el desarrollo de una mayor competencia intercultural (Hammer, 2009).

### *2.5.2 Grupo de discusión*

Definido como una conversación cuidadosamente planeada, esta técnica permite obtener información de un área definida de interés en un ambiente permisivo, no directivo. Generalmente se lleva a cabo con un aproximado de entre cinco a diez personas, guiadas por un moderador experto. La discusión que se genera suele ser relajada, confortable y a menudo satisfactoria para los participantes, ya que exponen sus ideas y comentarios en común. De esta manera, los miembros del grupo se influyen mutuamente puesto que responden a las ideas y comentarios que surgen en la discusión (Krueger, 1991).

Como señalan Actis, De la Prada y Pereda (2007), los grupos de discusión recogen un conjunto de saberes privados, la construcción del sentido social de la conducta individual o del grupo de referencia de ese individuo. Por otra parte, según Bisquerra (2004), los grupos de discusión aportan grandes ventajas en tanto (a) son socialmente orientados y sitúan a los participantes en situaciones reales y naturales, (b) el formato de las discusiones es de tipo no estructurado y ello le ofrece al moderador la flexibilidad necesaria para explorar diferentes asuntos, (c) las discusiones grupales poseen una alta validez subjetiva, y (d) permiten

profundizar en resultados y análisis preliminares. Por todo ello, este se presenta como un instrumento metodológico apropiado para nuestro estudio.

Hernández, Fernández y Baptista 2010), indican que el número de grupos y sesiones, así como su formato y naturaleza, depende de las características de los participantes, del planteamiento del problema de investigación y de los objetivos del estudio. En este sentido, es posible tener un grupo con una sesión única, varios grupos que participen en una sesión cada uno, un grupo que participe en dos o más sesiones, o varios grupos que participen en múltiples sesiones.

Precisamente, para este estudio se conformaron dos grupos de discusión de una sesión, en cada uno de los centros educativos participantes. Los grupos de discusión se realizaron con el propósito de tratar dos cuestiones esenciales: los resultados de la evaluación de la sensibilidad intercultural a través del IDI (feedback del perfil grupal) y las experiencias educativas de los participantes ante la diversidad cultural. Las discusiones tuvieron dos horas de duración aproximada.

### *2.5.3 Análisis de documentos*

Técnica cualitativa de producción de datos que permite analizar y sistematizar contenido proveniente de todo tipo de documentos (textos, imágenes, audio, vídeo, etc.) y de naturaleza diversa (individual, grupal, público, privado, organizacional, etc.). En función de estas características se le atribuyen considerables ventajas, especialmente por el valor de historicidad que aportan al análisis (Vallés, 1999).

A efectos de nuestro trabajo, esto resulta particularmente adecuado para el análisis de textos de naturaleza pública y organizacional, en tanto que la información extraída de estos documentos permite el contraste y la complementación de datos previos obtenidos con otras técnicas, en concreto, con los grupos de discusión.

#### *2.5.4 Observación selectiva no participante*

Algunos de los propósitos esenciales de la observación en la inducción cualitativa, entre otros, están dirigidos a explorar ambientes, contextos, comunidades; comprender procesos y vínculos entre personas en los propios contextos sociales y culturales donde ocurren; así como identificar problemas (Hernández et al., 2010). En específico, este tipo de observación es considerado como el que menos riesgos presenta para el investigador, tanto de comportamiento como de conversión, en el sentido que este mantiene su libertad de movimientos y su distancia del fenómeno observado. Este mayor grado de libertad para el investigador radica, además, en que focaliza estratégicamente su observación y es capaz de desenvolverse en el entorno captando elementos afines para el estudio (Ruiz, 2012).

En este sentido, se presenta como una técnica adecuada para nuestro estudio por el valor complementario que aporta la observación de aspectos de interés como el ambiente físico, social y humano de los centros. Esto, considerando nuestra presencia en el centro como una oportunidad para recabar información y que, en términos de observación, las impresiones del investigador son un elemento muy importante a considerar (Hernández et al., 2010).

## **2.6 Procedimiento**

### *2.6.1 Procedimiento para la selección de los casos y los participantes*

Este trabajo parte de la coordinación con el Centro de Recursos Pedagógicos (CRP) del Servicio Educativo del Vallès Occidental en Terrassa, encargado de gestionar la capacitación de los maestros de este municipio. En concreto, teniendo en cuenta las características de este territorio en materia de multiculturalidad anteriormente descritas, se propuso convocar una actividad de evaluación y reflexión sobre la competencia intercultural del maestro y la práctica educativa ante la diversidad cultural. Como señala Mertens (2005), en estudios de carácter cualitativo es usual comenzar con la identificación de ambientes propicios, luego de grupos y, finalmente, de individuos.

En un primer momento la respuesta a la convocatoria fue reducida, pues solo se presentaron 4 maestros pertenecientes a tres centros diferentes. A partir de una sesión informativa en el CRP de Terrassa con estos, se optó por definir los dos casos de estudio según la matrícula relativa al alumnado de origen extranjero y la ubicación territorial de los centros a los que pertenecían los participantes. En búsqueda de una mayor participación, se hizo extensiva la convocatoria al resto del profesorado de los dos centros seleccionados, quedando así definidos los participantes según pertenencia al mismo centro y distribución por ciclos educativos. En función de estos criterios estratégicos, solo una maestra perteneciente al centro descartado, quedó pendiente para potenciales convocatorias futuras.

Metodológicamente, de acuerdo con Creswell (2005), el nuestro ha sido un muestreo cualitativo propositivo sujeto a la evolución del proceso inductivo. Miles y Huberman (1994) plantean que los casos pueden llegar a definirse de manera fortuita o simplemente por conveniencia, si son a los que se tiene acceso.

Una vez definidos los casos y constituidos los grupos de maestros participantes, tuvo lugar una primera sesión informativa, en cada centro, donde se explicaron detalladamente los propósitos y las acciones planificadas. El punto de partida fue la administración del IDI para la evaluación de la sensibilidad intercultural. Posteriormente, en cada centro y en horario reservado para actividades formativas, se desarrolló un grupo de discusión para reflexionar sobre los resultados de la evaluación (feedback grupal) y para valorar las experiencias educativas de los participantes ante la diversidad cultural.

### *2.6.2 Procedimiento para evaluar el nivel de sensibilidad intercultural a través del IDI*

Inicialmente, para la administración del IDI se solicitaron los cuestionarios al IDI, LLC<sup>7</sup>. Dicha entidad ofrece el servicio de evaluación por mediación de técnicos acreditados. Uno de ellos forma parte de nuestro equipo de investigación y estuvo encargado de este proceso: confirmación de cuentas de correo de los participantes, información sobre las instrucciones y los datos de usuario necesarios para acceder al cuestionario online (<https://v3.idiassessment.com/>) y recepción de los informes de evaluación generados por el IDI, LLC. La respuesta a los cuestionarios tuvo lugar en el plazo de dos semanas.

### *2.6.3 Procedimiento para el desarrollo y análisis de los grupos de discusión*

Luego de analizar los resultados de los informes de evaluación se planificó la sesión de los grupos de discusión, que tuvo como punto de partida el feedback del perfil grupal del IDI a través de una presentación gráfica de los resultados. Durante la presentación se explicaron los conceptos clave necesarios para su comprensión, específicamente los relacionados con las orientaciones hacia las diferencias y similitudes culturales distribuidas en el continuo de desarrollo, adaptado por Hammer (2009) en base al Modelo de Desarrollo de la Sensibilidad Intercultural de Bennett (1986, 1993). Seguidamente, se desarrolló la discusión centrada en estos resultados y en las experiencias educativas de los participantes ante la diversidad cultural.

El tratamiento de la información aportada en los grupos de discusión se llevó a cabo mediante la transcripción no literal de los mismos. Para el caso del Centro 1 se registró en grabadora digital y se transcribió mediante el uso del SoundScriber, programa para Windows que facilita la transcripción de archivos de sonido digitalizados. Para el caso del Centro 2 se hizo un

---

<sup>7</sup> La administración de IDI es privativa del IDI, LLC (<http://idiinventory.com/>). Su uso está supeditado a una debida acreditación de la institución educativa objeto de evaluación; declaración de finalidad de la evaluación; vinculación con técnico habilitado para su gestión; así como el correspondiente pago de las tasas establecidas según la modalidad y las condiciones de la evaluación solicitada.

registro literal manuscrito<sup>8</sup> (un investigador tomaba apuntes de las intervenciones). Por último, se realizó un análisis de contenido que se contrastó con los resultados de la evaluación de la sensibilidad intercultural a través del IDI.

Con el propósito de estructurar los datos que emergieron de las expresiones verbales registradas (Patton, 2002), el análisis de contenido de los grupos de discusión estuvo orientado por un proceso inductivo – deductivo que llevó a organizar unidades, categorías y temas de análisis (Hernández et al., 2010). Como plantea Bisquerra (2004), este proceso de búsqueda y sistematización de los datos puede realizarse a través de la combinación de una lógica inductiva, sumergiéndose literalmente en un documento o situación para identificar los temas o las dimensiones más relevantes; y una lógica deductiva, recurriendo a una teoría e intentando verificar supuestos *a priori* y proposiciones universales, ajustando los datos a sus elementos centrales. En este sentido, no se trató de un análisis preconfigurado y lineal, sino que estuvo caracterizado por un constante “ir y venir” entre los datos recolectados y los planteamientos teóricos, en función de la interpretación y la búsqueda de significados y relaciones.

De esta manera, a la luz de la revisión de los datos (transcripciones), se comenzó por elegir como unidades de análisis las *intervenciones* de los participantes que contenían una idea completa; esto es, segmentos altamente representativos con un significado muy vinculado al objetivo del estudio. A partir de aquí, se definieron categorías en base a un procedimiento constante de comparación y significación (en términos del objetivo del estudio, de la representatividad de lo que expresaron los participantes, y/o de la importancia a juicio del investigador). Como menciona Esterberg (2002), las categorías pueden emerger de las preguntas y reflexiones del investigador o reflejar los eventos críticos de las narraciones de

---

<sup>8</sup> En el Centro 2 no se obtuvo consentimiento para registrar en audio. La directora alegó que se trataba de una normativa del Departament d'Ensenyament.

los participantes. Cada categoría fue descrita en términos de su significado e ilustrada con ejemplos representativos a partir de la recuperación de unidades de análisis. Posteriormente, estas categorías fueron agrupadas por temas, de manera que se fueron comparando y "conectando conceptualmente", generando, así, un sentido de entendimiento en relación al planteamiento del problema de investigación.

Como se ha señalado, este proceso de estructuración es tentativo en su comienzo y se encuentra sujeto a cambios, de aquí que las categorías también pueden cambiar su estatus (llegar a ser irrelevantes de acuerdo con el planteamiento o eliminarse, por ejemplo, por ser redundantes) (Hernández et al., 2010). En nuestro caso, algunas categorías se desestimaron y otras se reagruparon. Por último, se acotaron conceptualmente con base en la teoría.

Llegado a este punto, se hizo una prueba de codificación con una porción de los datos (un caso), para asegurar la inclusión de todas las categorías posibles relevantes para el estudio. Básicamente, nos "detuvimos" cuando al revisar los datos ya no encontramos categorías nuevas (significados diferentes); o bien, tales datos "encajaban" fácilmente dentro de nuestro esquema de categorías (Coleman y Unrau, 2005). Es decir, cuando se produjo una saturación de categorías, de la manera que los datos se iban repitiendo y los análisis confirmaban lo que se había fundamentado. El resultado de este proceso se discutió con un experto<sup>9</sup>, con el propósito de validación y para eliminar la vaguedad e incertidumbre que generaban algunas categorías.

Finalmente, el sistema de categorías con que se realizó el análisis de contenido fue el que se presenta en la Tabla 4. Este análisis de datos cualitativos se llevó a cabo con soporte informático mediante el programa ATLAS.ti v6.2, un software que facilita la selección, la

---

<sup>9</sup> Investigadora de la UAB con reconocida experiencia en estudios etnográficos.

codificación y la visualización de la información, así como la realización de anotaciones, relaciones y comparaciones.

Tabla 4  
*Sistema de categorías*

<b>Concepción de la educación</b>	
Ideas, creencias, juicios relativos al tratamiento de la diversidad cultural en el proceso educativo.	
<b>Categorías</b>	<b>Definición / Segmentos</b>
Asimilación	<p>Posicionamiento de los maestros hacia la diversidad cultural como un obstáculo para el proceso educativo, desde el cual se considera que los alumnos pertenecientes a grupos minoritarios deben asumir los valores, prácticas y creencias del grupo mayoritario, y no se valora la conservación de sus pautas culturales de origen.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>...a l'escola pública d'aquí doncs és intentar "adaptar" a la societat d'aquí, a la realitat d'aquí...</i></li> <li>- <i>...expressament la seva cultura? Per què? Si treballem la nostra, amb coses culturals, tradicions ...</i></li> </ul>
Inclusión	<p>Reconocimiento y valoración de la diversidad de pautas culturales, necesidades, intereses... del alumnado, así como su incorporación al proceso educativo para garantizar la participación de todos en la vida cotidiana del centro escolar.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>A veces no lo tienes previsto y salen sus ideas y se aprovechan, se les da la vuelta para comentar sobre su cultura y sobre su identidad.</i></li> <li>- <i>La escuela tiene que ser inclusiva, es inclusión, porque tú tienes que hacer cosas para todos, no pensando: voy a hacer esto, pero como estos no van a poder voy a tener que buscar estrategias para que lo puedan hacer. No, lo que yo haga que lo puedan hacer todos y esto lo hemos aprendido gracias a los niños que tenemos ahora.</i></li> </ul>
Multicultural	<p>Aceptación de la coexistencia de culturas diferentes sin comprometer la transformación de la cultura mayoritaria. Desde este punto de vista, los maestros están centrados en desarrollar actividades que priorizan los aspectos más visibles y expresivos de la cultura, en detrimento de los más instrumentales y definitorios.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>...quan treballes el tema de tradicions treballes el Tió, però també treballes altres i aprofites per demanar-li als nens: i tu que fas, quines tradicions, quines festes fas? I explica'm el Tió i ara el corder. Clar, això ho fas, només dedicar-li una estona...</i></li> <li>- <i>...pero no profundizas, se queda en lo que se ve, en la cultura que se ve y no en lo que está debajo...</i></li> </ul>
Intercultural	<p>Valoración de la diversidad cultural como algo consustancial a las sociedades actuales, como riqueza y como recurso. Las actividades educativas, dirigidas no solo a los grupos minoritarios sino a todos los participantes del proceso, promueven la interacción entre culturas y se asume la mutua transformación.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Hemos llegado a un punto tal en que sus demandas provocan cambios en nuestra organización: horarios, actividades...</i></li> <li>- <i>Todas las escuelas deberían trabajar así, es la sociedad, están viviendo lo que se encontrarán, se están acostumbrando a la vida, preparando para el futuro, para convivir con la diferencia, aprender de la diferencia, considerarla como un valor, para respetarla.</i></li> </ul>
<b>Actitudes frente a la diferencia cultural</b>	
Predisposiciones, orientaciones de valor y posicionamientos en interacciones entre personas de culturas diferentes.	
<b>Categorías</b>	<b>Definición / Segmentos</b>
Etnocentrismo	<p>Evitación de las diferencias culturales de los alumnos, ya sea <i>negando</i> su existencia, levantando las <i>defensas</i> contra ella, o <i>minimizando</i> su importancia, desde una consideración de la cultura propia como normativa.</p>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ...encara que tots els nens siguin espanyols, ja ho fem, no els mirem com individus sinó com a iguals.</li> <li>- ...existen las diferencias, pero que no nos fijamos tanto en ellas. No hay espacio para atender a todas las diferencias.</li> </ul>
Etnorelativismo	<p>Reconocimiento de las diferencias culturales de los alumnos, ya sea <i>aceptando</i> su importancia o <i>adaptando</i> la perspectiva, desde una relativización de la cultura propia (de los maestros) en el contexto común con otras culturas (de los alumnos).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ...nosaltres tenim la veritat absoluta? No, ells també tenen la seva, llavors posa't en les seves sabates i pensa, i llavors potser entendrem...</li> <li>- ...cuando la Fiesta del Cordero intentamos no planificar actividades para ese día pues no vienen y así no tienen que considerarlo como una ausencia. Como son mayoría se les deja su espacio, por respeto a su cultura.</li> </ul>
Distanciamiento del conflicto cultural	<p>Proyección de estrategias de negación y/o evitación, para gestionar conflictos escolares que involucran al alumnado de origen extranjero.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ...una nena avui, per primera vegada m'ha vingut amb un mocador al cap, amb "el mocador"... Jo he anat a la direcció hi he preguntat que s'havia de fer, perquè clar, tots els altres nens preguntaven...</li> <li>- ...hem estat mirant normatives i coses d'aquestes...</li> </ul>
Afrontamiento del conflicto cultural	<p>Proyección de estrategias de negociación, para gestionar conflictos escolares que involucran al alumnado de origen extranjero.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Con las familias sobrellevas las diferencias, alguna cosa se siente más, pero no tiene que ver con que son de fuera, lo mismo puede ser con una catalana. Tienes que aprender a conocerlos, sobrellevarlos, respetarlos, si ves algo que no te gusta o fuera de todo lo intentas rebajar con un tono de broma... Llevamos tantos años que ya estás acostumbrado a esto, es parte de nuestra rutina, es una manera de hacer.</li> </ul>

#### **Relación comunidad – familia – escuela**

Referido a la flexibilidad y apertura estratégica del centro educativo a otros niveles del sistema educativo (mesosistema)

<b>Categorías</b>	<b>Definición / Segmentos</b>
Participación en proyectos	<p>Vinculación del centro con proyectos de carácter comunitario, así como el fomento y la potenciación de proyectos propios con sentido de comunidad.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Los proyectos que se hacen en la escuela parten de las ideas de los niños, cada curso los proyectos dependen de los alumnos y se fomenta la responsabilidad, además acaban siendo proyectos abiertos a la comunidad, sobre la base de la voluntariedad, la solidaridad. Por ejemplo, estamos en el proyecto ILEC, el CROMA, el Esplai diario, todos con monitores voluntarios. También siempre hemos sido miembros del Plan Educativo de Entorno.</li> </ul>
Participación de familias	<p>Promoción del acceso y contribución de las familias del alumnado de origen extranjero a las actividades educativas del centro escolar.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ...hay padres que te ayudan y colaboran y otros no, y eso pasa también con los de aquí. Es verdad que cada vez ayudan más, se apuntan a todo lo que pueden. Por ejemplo, si les decimos de ayudar a leer se apuntan los que pueden hacerlo, los que dominan el catalán, los que no te ayudan en el día a día del aula. Casi siempre partimos de sus iniciativas, de su disposición y de sus posibilidades, se valoran sus ideas.</li> <li>- Aquí los padres se sienten parte de la escuela, en confianza, entran a la escuela hasta el aula a buscar a los niños, tienen diferentes accesos y también lo pueden hacer en diferentes horarios si se pacta con antelación para ayudar con faenas del aula. Yo tengo una madre que viene a veces y está dentro del aula conmigo para dar apoyo en lectura, organizar material escolar.</li> </ul>
Comunicación familia-maestro	<p>Promoción de la comunicación con las familias del alumnado de origen extranjero presentes en el centro educativo.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Cambiamos al castellano a inicio del curso, pues hay niños que no entienden catalán; también lo hacemos con los padres, si hay que ponerles notas en la agenda le preguntamos a los niños que idioma entienden sus padres y si es castellano lo escribimos en castellano, si es árabe buscamos a la mediadora.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>...ahora estamos preparándonos para ir de colonias y se han realizado muchas tutorías con las familias, se les ha explicado todo, se han atendido a sus preocupaciones, han hecho las preguntas que han querido y explicas, explicas, horas y horas, en cualquier momento. Intentas pactarlo todo...</i></li> </ul>
Desvinculación	<p>No se contempla comunicación abierta ni participación activa de los diferentes agentes educativos de la comunidad.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>...és cert que tens gent a la classe, famílies d'altres cultures i a vegades dius: bueno, però és que no sé com arribar-te, no sé com arribar-te.</i></li> <li>- <i>...plans d'entorn? ... No, nosaltres no ... Nosaltres no fem això ... Hi ha escoles a Terrassa que sí que estan en un pla d'entorn, nosaltres no participem encara.</i></li> </ul>
<b>Clima escolar</b>	
Referido a las relaciones entre los miembros del centro educativo (maestros y directivos) que le confieren un determinado estilo relacional.	
<b>Categorías</b>	<b>Definición / Segmentos</b>
Cooperación docente	<p>Estructuras o dinámicas relacionales que facilitan la integración y la cooperación entre los docentes, para la toma de decisiones y la gestión de la diversidad.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Aquí todo se hace en equipo, de manera consensuada.</i></li> <li>- <i>Hay días que hay hasta tres reuniones para valorar como participamos en las propuestas.</i></li> </ul>
Individualismo docente	<p>Estructuras o dinámicas relacionales que restringen la cooperación entre los docentes, para la toma de decisiones y la gestión de la diversidad.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>...estàs com a part individual d'una dinàmica... tenim una estratègia col·lectiva? No, no la tenim.</i></li> <li>- <i>No anem tots a una, no, aquí cada uno va a lo suyo, cada maestrillo con su librillo.</i></li> </ul>
Liderazgo transformacional	<p>Directivo como agente de cambio para influir en la innovación y el desarrollo de una cultura de colaboración docente en el centro educativo.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Es que estoy viendo cosas, claro, ahora desde la dirección, veo otras cosas que antes no veía y me gustan, depende de lo que vamos trabajando y va repercutiendo, y dices: ¡¿ves?!</i></li> <li>- <i>...cuando viene alguien y te habla mal del colegio le decimos: pues no, pues está cambiando mucho y está muy bien, pues pruébalo...</i></li> </ul>
Liderazgo estático	<p>Directivo enfocado al mantenimiento de estructuras y dinámicas tradicionales de funcionamiento, inhibidor de la innovación y de la colaboración docente.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>...hi ha la bona voluntat però de vegades et dius, o moltes vegades: no hi ha marge d'acció.</i></li> <li>- <i>...pensant en aquesta escola... imaginant-me proposant aquesta idea en un claustre, imagineu-vos ho... Surt que no, per molt que n'hi hagi 6, adéu!</i></li> </ul>

#### 2.6.4 Procedimiento para el análisis de documentos

A raíz de una cuestión emergente en un grupo de discusión, relacionada con un aumento de matrícula de alumnado de origen inmigrante, se realizó una búsqueda de información en internet con la intención de indagar al respecto. De manera fortuita, nos encontramos con que existía información online acerca de una polémica vinculada con este tema que, por demás, incluía a los dos centros del estudio. A partir de aquí, se realizó una búsqueda más exhaustiva para agotar resultados y descartar fuentes poco fiables.

Al mismo tiempo, se accedió a la web de cada centro para obtener información identitaria de los mismos. A modo de resumen, en la Tabla 5 se muestran los documentos que fueron objeto de análisis.

Tabla 5  
*Documentos analizados*

<b>Texto público</b>	<b>Texto organizacional</b>
Publicaciones realizadas por medios de comunicación en Internet (periódicos locales):	Declaración del ideario educativo publicado en la web de cada centro:
- <a href="http://www.elpuntavui.cat">www.elpuntavui.cat</a>	- <a href="https://sites.google.com/a/xtec.cat/ceip-CENTRO1-terrassa/trets-d-identitat">https://sites.google.com/a/xtec.cat/ceip-CENTRO1-terrassa/trets-d-identitat</a>
- <a href="http://www.elpunt.cat">www.elpunt.cat</a>	- <a href="http://CENTRO2.blogspot.com.es/p/onsom.html">http://CENTRO2.blogspot.com.es/p/onsom.html</a>
- <a href="http://www.terrassadigital.cat">www.terrassadigital.cat</a>	

Una vez seleccionadas las informaciones más relevantes, se llevó a cabo una lectura en profundidad para rastrear, inventariar y seleccionar aquellos elementos considerados importantes y pertinentes para el análisis (Blaxter, Hughes y Tight, 2000; Quintana, 2006). Esto requirió prestar atención a la autoría y confiabilidad de la fuente, las tendencias y posicionamientos respecto al tema tratado, así como la existencia real de vinculación con el problema objeto de estudio. De esta manera, se tomaron como unidades de análisis algunas líneas o párrafos y se establecieron vínculos con las cuestiones teóricas del estudio, así como con las categorías y temas identificados en el análisis de los grupos de discusión. Esto, con la intención de contrastar y complementar información ya recabada y de integrarlo al material previo de análisis.

#### *2.6.5 Procedimiento para la observación selectiva no participante*

Considerando nuestra presencia en los centros, al margen de los grupos de discusión, llevamos a cabo una observación selectiva no participante con la intención de complementar

resultados previos. Como se muestra en la Tabla 6, esta estuvo focalizada en elementos referidos al ambiente físico y al ambiente social y humano, considerados unidades de análisis.

Tabla 6  
*Elementos de observación (unidades de análisis)*

<b>Contexto de observación</b>	<b>Elementos del ambiente físico</b>	<b>Elementos del ambiente social y humano</b>
Momento de espera y recogida de los hijos, por parte de los familiares, a la hora de salida	- Accesos a las instalaciones del centro	- Patrones de relación maestros - familias
Momento de desarrollo de la actividad en el salón de reuniones (sala de maestros)	- Ubicación y acceso	- Patrones de relación (maestros - maestros y maestros - dirección)

Con la atención focalizada en estas cuestiones y en un proceso de reflexión permanente, se realizaron notas de campo en función de establecer posibles vínculos con la problemática central del estudio. El análisis de esta información permitió, además, complementar datos obtenidos en la evaluación de la sensibilidad cultural y en el desarrollo de los grupos de discusión.



# **CAPÍTULO 3**

## **RESULTADOS**



A continuación se muestran, en primer lugar, los resultados de la evaluación del nivel de Sensibilidad Intercultural de los dos grupos de maestros, pertenecientes a los dos centros educativos casos de nuestro estudio. En segundo lugar, partiendo del sistema de categorías establecido, se presentan los resultados del análisis de contenido de los grupos de discusión, acerca de los resultados de la evaluación y sus experiencias educativas ante la diversidad cultural en sus respectivos centros.

### 3.1 La Sensibilidad Intercultural de los maestros

En aras de la comprensión, conviene recordar que la Sensibilidad Intercultural se evalúa a través del IDI y los resultados informan acerca de orientaciones hacia las diferencias y similitudes culturales que pueden calificarse como: Negación, Polarización, Minimización, Aceptación y Adaptación. El reporte de la evaluación de la Sensibilidad Intercultural hace referencia a cada uno de los siguientes aspectos: Orientación Percibida (OP), Orientación del Desarrollo (OD), Brecha de Orientación (BO), Orientaciones de Arrastre (OA) y Desvinculación Cultural (DC).

#### Centro educativo 1

##### *Orientación Percibida: ¿cómo percibe el grupo de maestros su Sensibilidad Intercultural?*

La puntuación que obtuvo el grupo de maestros (121.18 puntos), representada en la Figura 5, indica que su Orientación Percibida se ubica dentro de Aceptación. Esto refleja una orientación desde la cual se reconocen y valoran patrones de diferencia cultural, en la cultura propia y en las demás, en cuanto a valores, percepciones y comportamientos.



Figura 5. Orientación Percibida (Centro 1): Aceptación

Desde el punto de vista de los maestros, esta autoevaluación responde a una representación ideal, a una convicción que tiene el grupo de su capacidad para entender y adaptarse a las diferencias culturales.

***Orientación de Desarrollo: ¿cuál es el nivel real de desarrollo de la Sensibilidad Intercultural del grupo de maestros?***

La puntuación de Orientación de Desarrollo (94.49 puntos), representada en la Figura 6, indica que la orientación principal del grupo de maestros hacia las diferencias culturales se ubicada dentro de Minimización (por debajo del eje medio del continuo). Esto refleja una tendencia a resaltar similitudes en todas las culturas que pueden ocultar importantes diferencias culturales en cuanto a valores, percepciones y comportamientos.



Figura 6. Orientación de Desarrollo (Centro 1): Minimización

Según el resultado de la evaluación del IDI, esta sería la tendencia real del grupo de maestros ante situaciones en la práctica donde emerge la diferencia cultural.

***Brecha de Orientación: ¿cuál es la diferencia entre el nivel idealizado de Sensibilidad Intercultural del grupo de maestros y su nivel de desarrollo real?***

Existe una diferencia significativa de 26.69 puntos entre la Orientación Percibida del grupo y su Orientación del Desarrollo, la primera superior a la segunda (Figura 7). Ello se traduce en que el grupo de maestros, en este reporte, ha sobreestimado considerablemente su nivel de Sensibilidad Intercultural.

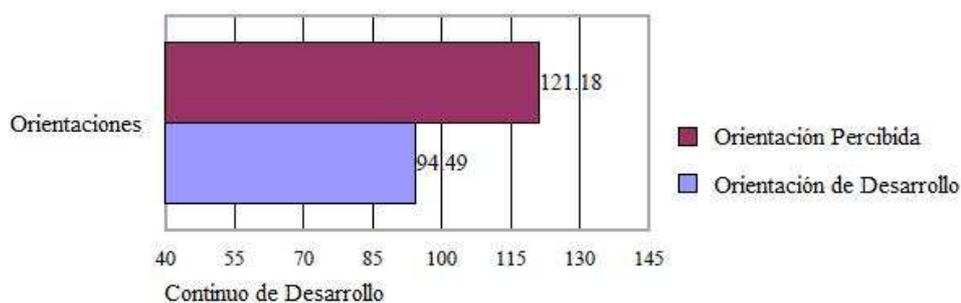


Figura 7. Brecha de Orientación (Centro 1): Sobreestimación

***Orientaciones de Arrastre: una discontinuidad en el desarrollo de la Sensibilidad Intercultural del grupo de maestros***

Los resultados del IDI identifican el nivel de resolución que el grupo ha alcanzado respecto a posibles Orientaciones de Arrastre. En este caso, la Orientación de Arrastre que parece aún no resuelta por el grupo de maestros es la Polarización, en su versión de Reversión (Figura 8). En otras palabras, esto refleja que hay ciertos momentos, temas o situaciones en que el grupo considera las diferencias culturales en términos de “nosotros y ellos”, con una visión demasiado crítica hacia los valores y prácticas culturales propias y acrítica hacia los valores y prácticas culturales ajenas.

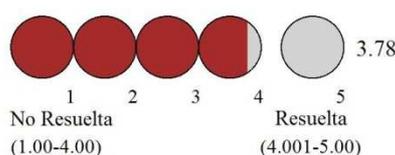


Figura 8. Orientación de Arrastre (Centro 1): Polarización

Contrario a lo que se podría esperar según la Orientación de Desarrollo del grupo, esta Polarización constituye una tendencia previa emergente que puede ser utilizada para dar sentido a las diferencias culturales, en lugar de la orientación que aparentemente caracteriza al grupo de forma predominante (Minimización).

### ***Desvinculación Cultural: distancia del grupo de maestros con su cultura de origen***

Como se representa en la Figura 9, el grupo obtuvo una alta puntuación en este indicador (4.58 puntos). Esto refleja que el grupo de maestros no reportó ningún tipo de desconexión con su grupo cultural primario, lo cual se traduce en una fuerte sensación de apego a la cultura propia, en este caso, la catalana.

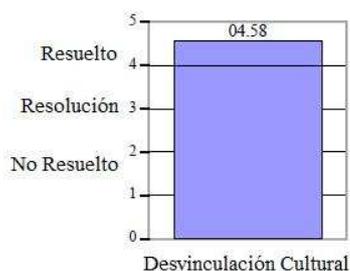


Figura 9. Desvinculación cultural (Centro 1)

Por una parte, este es el reflejo de una cultura muy valorada, fortalecida y que aporta seguridad, lo cual favorece el potencial desarrollo de la competencia intercultural a partir de la autoconciencia cultural. Pero, por otra parte, este vínculo puede llegar a constituir un factor de riesgo en tanto favorece la tendencia al cierre, al etnocentrismo y a posturas asimilacionistas.

### **Centro educativo 2**

#### ***Orientación Percibida: ¿cómo percibe el grupo de maestros su Sensibilidad Intercultural?***

Coincidentemente con el caso anterior, según la puntuación obtenida (123.42 puntos) que se representa en la Figura 10, la Orientación Percibida por este grupo de maestros está ubicada dentro de Aceptación. Esto informa de la manera en que el grupo se representa su capacidad de reconocer y valorar las diferencias culturales, en la cultura propia y la de los demás.



Figura 10. Orientación Percibida (Centro 2): Aceptación

***Orientación de Desarrollo: ¿cuál es el nivel real de desarrollo de la Sensibilidad Intercultural del grupo de maestros?***

La puntuación de Orientación del Desarrollo obtenida por el grupo de maestros (101.24 puntos) indica que su orientación principal hacia las diferencias culturales se ubica dentro de Minimización. Es decir, el grupo tiende a resaltar semejanzas en detrimento de las diferencias culturales, aunque para este caso, como se muestra en la Figura 11, la medida está por encima del eje medio del continuo.

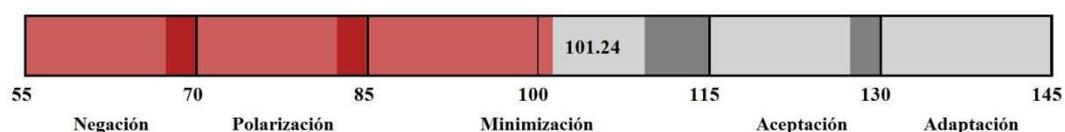


Figura 11. Orientación de Desarrollo (Centro 2): Minimización

***Brecha de Orientación: ¿cuál es la diferencia entre el nivel idealizado de Sensibilidad Intercultural del grupo de maestros y su nivel de desarrollo real?***

Existe una diferencia significativa de 22.18 puntos entre la Orientación Percibida del grupo y su Orientación del Desarrollo, la primera superior a la segunda (Figura 12). Según estos resultados, se puede decir que el grupo ha sobreestimado considerablemente su nivel de Sensibilidad Intercultural, según los resultados.

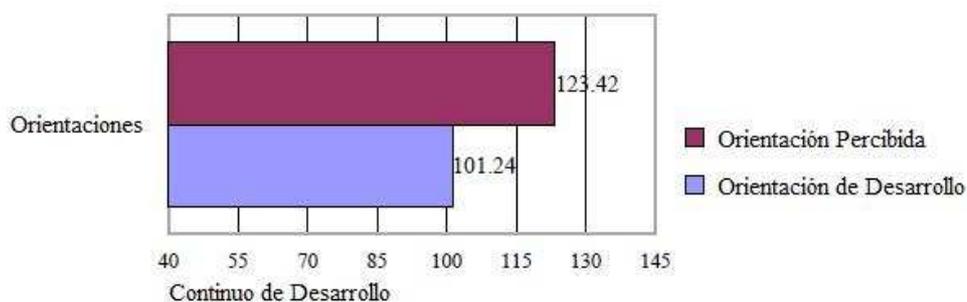


Figura 12. Brecha de Orientación (Centro 2): Sobreestimación

***Orientaciones de Arrastre: una discontinuidad en el desarrollo de la Sensibilidad Intercultural del grupo de maestros***

No se identificó ninguna Orientación de Arrastre en este grupo de maestros.

***Desvinculación Cultural: distancia del grupo de maestros con su cultura de origen***

Se vuelve a notar, para el caso de este grupo de maestros, una fuerte sensación de apego a la cultura propia, la catalana. Así lo confirma la puntuación obtenida en este indicador (4.24 puntos), como se muestra en la Figura 13.

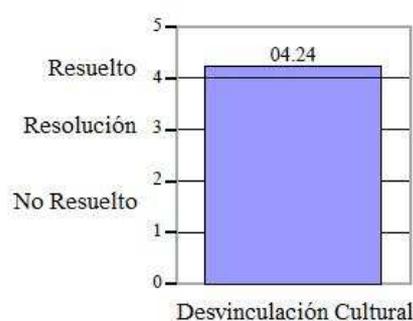


Figura 13. Desvinculación cultural (Centro 2)

### **3.2 Discusión grupal sobre los resultados del IDI y las experiencias educativas de los maestros ante la diversidad cultural**

Los resultados del análisis de contenido de los grupos de discusión se presentan en función del sistema de categorías establecido. Conviene recordar, por tanto, los temas de análisis y sus categorías asociadas, definidos de la siguiente manera: Concepción de la educación (Asimilación, Inclusión, Multicultural, Intercultural), Actitudes frente a la diferencia cultural (Etnocentrismo, Etnorelativismo, Distanciamiento del conflicto cultural, Afrontamiento del conflicto cultural), Relación comunidad - familia - escuela (Participación en proyectos, Participación de familias, Comunicación familia - maestro, Desvinculación) y Clima escolar (Cooperación docente, Individualismo docente, Liderazgo transformacional, Liderazgo estático).

## Centro educativo 1

### *Concepción de la educación*

En relación a las intervenciones del grupo de maestros relativas al tratamiento de la diversidad cultural en el proceso educativo se encontraron, de manera reiterada, segmentos codificados como Asimilación (Figura 14). En otras palabras, se constató una tendencia significativa de posicionamientos hacia la diversidad cultural como un obstáculo para el proceso educativo, desde los cuales se considera que los alumnos pertenecientes a grupos minoritarios deben asumir los valores, prácticas y creencias del grupo mayoritario, y no se valora la conservación de sus pautas culturales de origen.

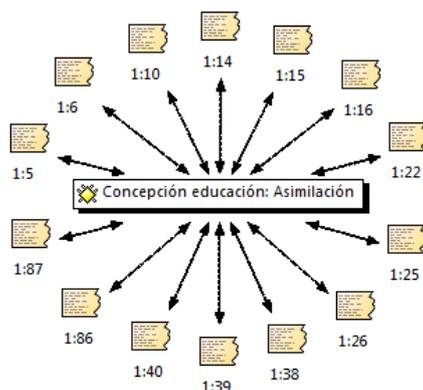


Figura 14. Concepción de la educación: Asimilación (Centro 1)

Algunas de las intervenciones más representativas de esta tendencia fueron las siguientes:

[1:10][74]<sup>10</sup> “...a l’escola pública d’aquí doncs és intentar “adaptar” a la societat d’aquí, a la realitat d’aquí...”

[1:16][121] “...nosaltres no tenim un alumnat tan divers que ens faci plantejar-nos aquestes situacions de diferència, en general són un grup bastant homogeni...”

[1:22][142] Moderador: “...encara que sigui una minoria, treballen la cultura d’aquest nen a l’aula?”

<sup>10</sup> [N1:N2][N3]: El primer número (N1) hace referencia al documento primario, que en nuestro caso corresponde a la transcripción del grupo de discusión de cada centro; el segundo número (N2) es el número de orden de la cita en ese documento; y el último número (N3) es el párrafo en el que se ubica la cita.

[151]<sup>11</sup> “No, jo faig algunes coses implícites en alguns moments puntuals del dia, dic 4 o 5 exemples, però expressament la seva cultura? Per què? Si treballem la nostra, amb coses culturals, tradicions...”

[152] “...al menys nosaltres, quan fem classe, la cultura, la de aquí, evidentment, és que ho fas sense donar-te en compte, lo que nosaltres comuniquem és la de aquí. Clar, les nostres festes...”

[1:38][425] “...quan tu te’n vas a un altre país t’integres amb una llengua, la llengua és cultura, una manera de viure, de pensar la vida, estàs renunciant també a les teves arrels, una mica a la teva identitat per integrar-te a una cultura diferent... Llavors fas el Nadal com el fan els altres, fas les festes com les fan els altres, i potser t’enyores de com ho feies tu abans i potser t’has de maquillar també una mica per poder formar part de la nova societat, i això passa.”

[1:40][534] (haciendo una analogía) “...en les relacions dels nens tú juegas conmigo pero no se te ocurra dir-me ni això, i fas el que jo et dic, i et deixo jugar amb mi perquè tu fas el que jo et dic, i això els hi passa cada dia als nens, perquè hi ha un altre que mana i sinó pues te quedas sin jugar i no formes part de la nostra societat, et fem de banda.”

[1:87][824] (en referencia a las diferencias culturales) “...ara mateix, al dia a dia és una dificultat. Perquè a mi em costa posar-me a les sabates de l’altre...”

Por otra parte, aunque en menor medida, se identificaron intervenciones relacionadas con lo Multicultural. Esto es, la referencia al desarrollo de actividades que priorizan los aspectos más visibles y expresivos de la cultura, en detrimento de los más instrumentales y definitorios, en aras de la coexistencia de culturas sin contemplar la transformación de la cultura mayoritaria. En este sentido, como parte de un diálogo sobre sus prácticas educativas generado a partir de una pregunta del Moderador, anteriormente citada, se manifestó lo siguiente:

[1:22][151] “Hi ha coses multiculturals.”

[153] “Fem Nadal, fem cantades de nadales... fem el Tió, que és d’aquí, és a dir, nosaltres treballem la nostra cultura.”

[157] “Sí, però bueno, quan treballes el tema de tradicions treballes el Tió, però també treballes altres i aprofites per demanar-li als nens: i tu que fas, quines tradicions, quines festes fas? I explica’m el Tió i ara el Corder. Clar, això ho fas, només dedicar-li una estona...”

[159] “...pero no profundizas, se queda en lo que se ve, en la cultura que se ve y no en lo que está debajo...”

---

<sup>11</sup> En los casos de segmentos en que solo aparece [N3], se refiere a que forman parte de un mismo diálogo.

[160] *“Això es anecdòtic lo que es fa.”*

[161] *“Exacte, amb esperit com a que de festa.”*

[165] *“...implícitament ja estàs treballant, no? No estàs dient que veurem diferents cultures, sinó que intentes com que homogeneïtzar el grup, cohesionar el grup.”*

Por su parte, las categorías Inclusión e Intercultural no fueron significativas, puesto que en el análisis del contenido de la discusión no se identificaron intervenciones asociadas a estas.

Por último, como complemento de este análisis, cabe señalar que el contenido declarado públicamente en el sitio web de este centro, respecto a la concepción de la educación, confirma las inferencias realizadas en el análisis del contenido del discurso de los maestros. Formalmente, se trata de un texto titulado “Ideari de l’Escola” de 241 palabras que, en nuestra opinión, contiene algunas contradicciones. Por ejemplo:

*“Partint del pluralisme ideològic, religiós, filosòfic i polític del món que ens envolta, l'escola respecta totes les opcions...”*

*“Tampoc es discrimina cap alumne en raó de la seva procedència social i cultural. La diversitat social es té present en els aspectes curriculars que calgui adoptar...”*

Estas ideas reflejan un posicionamiento aparentemente inclusivo. Sin embargo, seguidamente, se enuncian ideas que no concuerdan con esta concepción:

*“...la integració i l'arrelament al medi de tots els alumnes es fa seguint els mateixos criteris.”*

*“D'acord amb els principis d'igualtat de drets i no discriminació que defineixen l'esperit de l'escola, l'ensenyament que es dona als nens i nenes és igual...”*

Nótese el uso del término “integración” como parte del discurso habitual y la alusión a la “igualdad” que, como se confirma en el próximo tema de análisis, sugiere homogeneización en detrimento de las diferencias.

### *Actitudes frente a la diferencia cultural*

En cuanto a las actitudes que emergen en las interacciones con personas de culturas diferentes, las intervenciones más recurrentes de los maestros quedaron agrupadas en la categoría Etnocentrismo (Figura 15). Esto se traduce en la expresión de una tendencia a evitar las diferencias culturales de los alumnos, ya sea negando su existencia, levantando las defensas contra ellas, o minimizando su importancia, desde una consideración de la cultura propia como normativa.

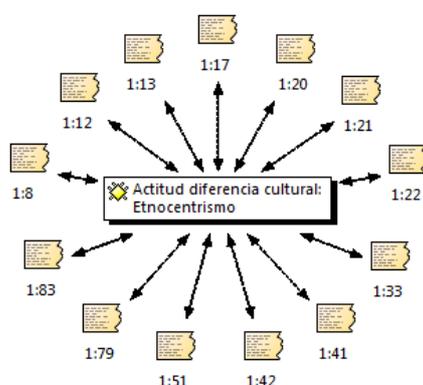


Figura 15. Actitudes frente a la diferencia cultural: Etnocentrismo (Centro 1)

Algunos segmentos reflejan esta tendencia de manera significativa. Entre ellos, identificamos los siguientes:

[1:8][47] (en referencia a un conflicto por una alumna que vino con hijab) *“En Occidente se descubren, los caballeros aquí, en Europa, los caballeros ante las damas y en los lugares públicos se descubren. És una norma que tenim nosaltres com a cultura. Llavors no vas ni amb el cap cobert ni amb una caputxa, perquè te estàs, estàs amagant la teva identitat i per a la nostra cultura no està ben vist.”*

[1:12][89] *“...encara que tots els nens siguin espanyols, ja ho fem, no els mirem com a individus sinó com a iguals. Ja ho fem, ets com els altres, no et dedico més atenció que a Fulanito perquè tu ets un nen normal com els altres...”*

[1:13][91] *“...aquí tothom rep una atenció similar. Perquè si són 28 no puc dedicar-me amb u en contra de 27, llavors el missatge que dones als nens és que tothom és igual...”*

[1:22][162] “...hi ha un temari, hi ha un currículum, i hem de seguir un currículum i he d’arribar al final del currículum i se li dona una prioritat a algunes coses.”

[1:33][318] (refiriéndose a sus alumnos) “...jo el problema que tinc és que tinc 23 catalans que... no tenen cap percepció de pensar que som diferents.”

[1:41][507] (refiriéndose a personas culturalmente diversas) “...Acceptar-los per a nosaltres és molta renúncia.”

[1:42][545] “...la majoria de la gent no vol fer l’esforç de admetre a l’altre i dir: te quiero como eres. Pasa, en tu casa, en tu familia...”

[1:79][102] “...som tots iguals. El que no es permet és el jo, jo, jo. Pues això.”

Aunque en menor medida, aparecieron indicadores de Etnorelativismo y Distanciamiento del conflicto cultural por parte de los maestros (Figura 16).

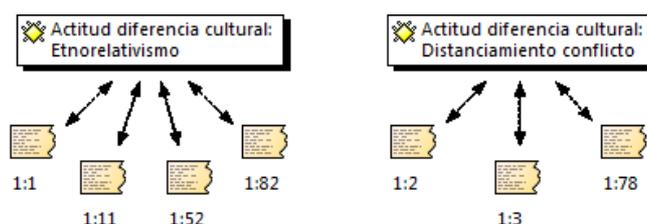


Figura 16. Actitudes frente a la diferencia cultural: Etnorelativismo y Distanciamiento del conflicto (Centro 1)

Por una parte, respecto al Etnorelativismo, se refiere a expresiones de una propensión al reconocimiento de las diferencias culturales de los alumnos, ya sea aceptando su importancia o adaptando la perspectiva, desde una relativización de la cultura propia en el contexto común con otras culturas. Concretamente, los segmentos siguientes hacen alusión a ello:

[1:1][5] “... jo puc “acceptar” algunes coses d’altres cultures, però hi ha moltes vegades que dius: jo no em puc “adaptar”. Penso en aquell nen que tenia aquella Festa del Corder, i em diu: no, es que demà tinc la Festa del Corder i no vindré a l’escola. Jo ho accepto, entenc que és la seva festa i entenc que al dia següent que ell no vingui. Però jo estic en la obligació de dir-li (da dos golpes en la mesa): tu has de venir a l’escola, perquè venir a l’escola és obligat. Jo puc acceptar-ho. Adaptar-me?”

[1:52][820] “...nosaltres tenim la veritat absoluta? No, ells també tenen la seva, llavors posa’t en les seves sabates i pensa, i llavors potser entendrem...”

[1:82][268] (en referencia al conflicto de la alumna que vino con hijab) *“Potser per a la família no era necessari, dic potser, per a ells no era necessari venir a anticipar una situació, perquè culturalment ja ni s’ho plantegen, no? Cal una explicació perquè per nosaltres es algo...”*

Por otra parte, en cuanto a la gestión de conflictos escolares que involucran al alumnado de origen extranjero, las declaraciones estuvieron marcadas por el caso de una alumna que vino a la escuela con hijab y, básicamente, se proyectaron estrategias propias de la categoría Distanciamiento del conflicto cultural. Esto quedó reflejado, de manera focalizada, en los segmentos siguientes:

[1:2][11] *“...una nena avui, per primera vegada m’ha vingut amb un mocador al cap, amb “el mocador”... Jo he anat a la direcció i he preguntat que s’havia de fer, perquè clar, tots els altres nens preguntaven...”*

[1:3][20] *“...hem estat mirant normatives i coses d’aquestes...”*

[1:78][38] *“Jo què he fet? Anar a la direcció... jo no sé i abans d’actuar me’n vaig portar la nena.”*

Finalmente, en el análisis del contenido de la discusión no se identificaron intervenciones asociadas a la categoría Afrontamiento del conflicto cultural.

### ***Relación comunidad – familia – escuela***

En referencia a la flexibilidad y apertura estratégica del centro educativo a otros niveles del sistema, resulta particularmente significativo el grado de Desvinculación del centro. Esto se hace evidente por el número de intervenciones asociadas a esta categoría (Figura 17), en las que no se contempla comunicación abierta ni participación activa de los diferentes agentes educativos de la comunidad.

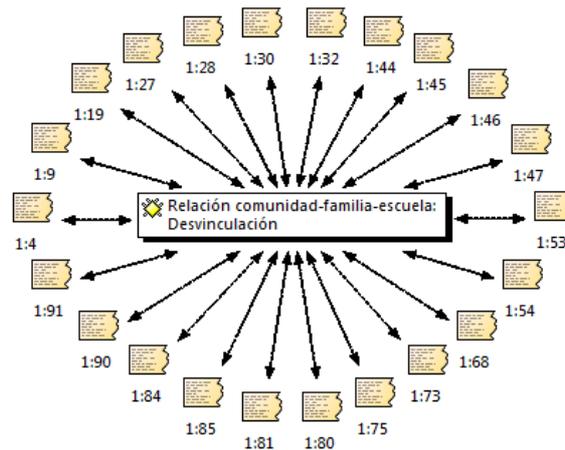


Figura 17. Relación comunidad – familia – escuela: Desvinculación (Centro 1)

Los segmentos identificados reflejan de manera explícita la tendencia a la flexibilidad y apertura estratégica del centro educativo a otros niveles del sistema, particularmente los siguientes:

[1:4][24] (en referencia al conflicto de la alumna que vino con hijab) *“Aquests pares no han vingut aquí a dir: escolta, mira, tinc una filla que li ha baixat la regla, ja és una dona i la meva religió diu que ha de portar mocador. No han vingut aquí a dir això. Directament, t’ho han plantat i ala, apanya’t! Es una imposició!... a mi m’han de venir els pares i explicar, i parlar... si no m’ho diuen els pares com ho sé jo?”*

[1:19][136] *“... que les famílies es senten integrades a l’escola, com a família? Això no ho sabem.”*

[1:30][162] *“... em preocupa que potser demà vinguin els pares a dir: com és que a la meva filla no li han deixat posar el mocador?”*

[163] (Imitando con burla) *“¿Qué ha pasa’o? ¿Qué ha pasa’o?”*

[164] *“No, no, li diràs: és que com jo no sabia res...”*

[1:53][826] *“... és cert que tens gent a la classe, famílies d’altres cultures i a vegades dius: bueno, però és que no sé com arribar-te, no sé com arribar-te.”*

[1:54][827] *“Moltes vegades ho fas tot de corre cuita i tens problemes perquè vas corrent, i no pots parar-te i dir: bueno, d’acord, parlem, ho fem. No tens temps moltes vegades de fer això, la parada aquesta, i fas ja per solucionar problemes sobre la marxa...”*

[1:73][1073] *“I aquí fem Plans d’entorn?”*

[1075] *“No, nosaltres no.”*

[1076] *“Nosaltres no fem això.”*

[1077] *“Hi ha escoles a Terrassa que sí que estan en un Pla d’entorn, nosaltres no participem encara.”*

[1:75][1115] *“...hi ha molts reacis a lo que ha sortit aquí, per fins a quin punt impliqués la família...”*

[1118] *“...perquè la gent té por, té por d’això.”*

[1:84][282] Moderador: *“Jo veig que estem parlant del què pensem, jo penso que... jo crec que... en realitat sabem? Heu parlat amb un pare per saber si la seva versió és la meva.”*

[283] (A coro) *“No.”*

[1:90][945] (En referencia al acceso y participación de padres en el aula) *“El primer dia deixes que es quedin, després ja no.”*

[946] *“A vegades és un cobrir un expedient.”*

[947] *“Cobrir l’expedient, i el primer dia escrius, que quedi escrit que ho fem.”*

En cuanto a las categorías Participación en proyectos, Participación de familias y Comunicación familia-maestro, no se identificaron intervenciones asociadas a estas.

Por último, en relación a este tema, cabe señalar que la hora de salida – recogida de los alumnos por parte de las familias fue un indicador complementario y confirmatorio de estos resultados. En este sentido, se pudo observar que las familias no acceden al centro, sino que esperan fuera, mientras los alumnos van saliendo desde la puerta poco a poco guiados por los maestros que, solo unos pocos, salen a petición de alguna familia para tratar algún tema en particular.

### ***Clima escolar***

Centrándonos en el aspecto relacional entre los miembros del centro educativo (maestros y directivos) y el estilo que, en este sentido, le confiere a este último, las intervenciones más significativas de los maestros quedaron agrupadas en las categorías Individualismo docente y Liderazgo estático (Figura 18).

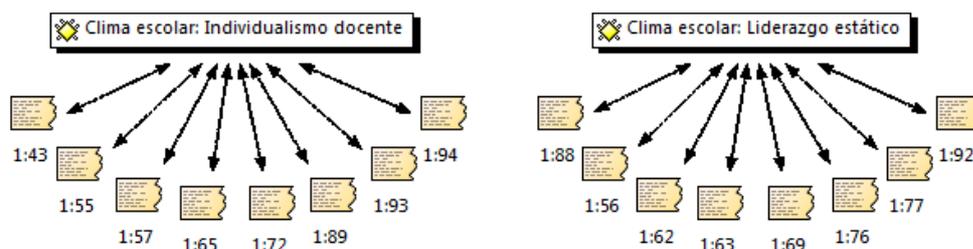


Figura 18. Clima escolar: Individualismo docente y Liderazgo estático (Centro 1)

Por una parte, la tendencia al Individualismo docente se hizo patente a través de segmentos que aluden a estructuras o dinámicas relacionales que restringen la cooperación entre los docentes, para la toma de decisiones y para la gestión de la diversidad. Algunos de estos segmentos son los siguientes:

[1:43][590] “... nosaltres com a claustre, per exemple, o tiba algú i ens recondueix algú, o cadascú té unes experiències, cadascú té una educació...”

[1:55][830] “... estàs com a part individual d’una dinàmica, llavors penso que el punt de referència d’això és... crec, eh? Tenim una estratègia col·lectiva?”

[831] “No, no la tenim.”

[832] “No la tenim, però és clar, podem omplir papers i podem tenir les interpretacions personals, començant pel concepte que ja he fet la meva acció i he acabat... Pot haver hi una coincidència personal, d’empatia, de proximitat, però hi ha una vesant de dir que aquesta escola no és comunitat d’aprenentatge...”

[1:57][838] “A veure, que anem tots a una, això és una utopia com que s’acabarà aquest any la Sagrada Família.”

[1:65][869] “...no pots aguantar aquesta pressió, d’anar sempre a contracorrent si ets tu sol...”

[1:93][1141] “...hi ha gent en aquesta escola que tenen més pes que altres... perquè aquí hi ha opinions que tenen més pes que altres, y punto, y se queda así.”

[1:94][837] “No anem tots a una, no, aquí cada uno va a lo suyo, cada maestrillo con su librillo.”

Por otra parte, la presencia de un Liderazgo estático, enfocado al mantenimiento de estructuras y dinámicas tradicionales de funcionamiento, inhibidor de la innovación y de la colaboración docente, se hizo explícita en segmentos como los siguientes:

[1:56][834] “...hi ha la bona voluntat però de vegades et dius, o moltes vegades: no hi ha marge d’acció.”

[1:62][864] “...aquests discursos de vegades tecnòcrates, que segurament que podem ser d’una altra manera, però, topen amb la realitat i las circumstàncies...”

[1:69][927] (en referencia a llevar a cabo iniciativas) “Clar, però és que això ja falla des de dalt. [928] “Ja falla des de dalt, això.”

[929] “Sí, bueno, no entraré ara a parlar d’això, però que aquí ja falla.”

[1:76][1123] “Com un claustre proposaran això, però segurament hi haurà algú que dirà: ui, vigileu de passar a totes les famílies a dintre de l’escola, eh? Hi ha molts d’aquestos.”

[1:77][1132] “...pensant en aquesta escola... imaginant-me proposant aquesta idea en un claustre, imagineu-vos ho.”

[1133] “No, no, surt que no.”

[1134] “Surt que no.”

[1135] “Surt que no, per molt que n’hi hagi 6, adéu!”

[1136] “Si coses molt més petites, lo dels apadrinaments per exemple, tan fàcil, i això no...”

[1:92][1094] “...crec que ens aniria molt bé, si hagués un projecte d’escola on els pares poguessin intervenir ens ajudarien moltíssim, amb moltes coses.”

[1095] Moderador: “I ho veus com a possibilitat real i possible de fer-lo?”

[1096] “Aquí, no.”

[1097] “Aquí, en aquest centre? No.”

Resulta pertinente señalar, a los efectos de estos resultados, que la dirección del centro se mantuvo al margen de nuestro trabajo en el mismo. Pese a que tuvo lugar en un espacio cerrado y apartado, no se observó ningún tipo de acercamiento ni interés de su parte ni de ningún otro miembro del centro.

Siguiendo con el análisis, se identificaron, en menor medida, intervenciones relativas a Cooperación docente, aunque estas estuvieron caracterizadas por un matiz de “lo deseable” en algunos diálogos al respecto:

[1:66][872] “Sí, però algú no, alguns... ha de ser alguns. Tot i que el que dona la cara és algú, eh?”

[873] “Però depèn de la fortalesa que tingui cadascú...”

[874] “Sí, però depèn del teu camí a dintre del centre no iniciés res, te’n vas del centre directament.”

[875] “No potser una persona sola. Ha de tenir el recolzament de la resta.”

[1:67][890] “La raó la pot tenir qualsevol, però tots ens hem d’implicar, tots.”

[1:71][989] “Però clar, per aquestes coses cal tenir un projecte d’escola perquè...”

[990] “No ho faràs tu sola.”

[991] “Fas aquestes coses, però si no és un projecte d’escola va caient tot en la misèria.”

En el análisis no se identificaron intervenciones asociadas a la categoría Liderazgo transformacional.

## Centro educativo 2

### Concepción de la educación

Las concepciones de este grupo, relativas al tratamiento de la diversidad cultural en el proceso educativo, estuvieron significativamente asociadas a las categorías Inclusión e Intercultural (Figura 19).

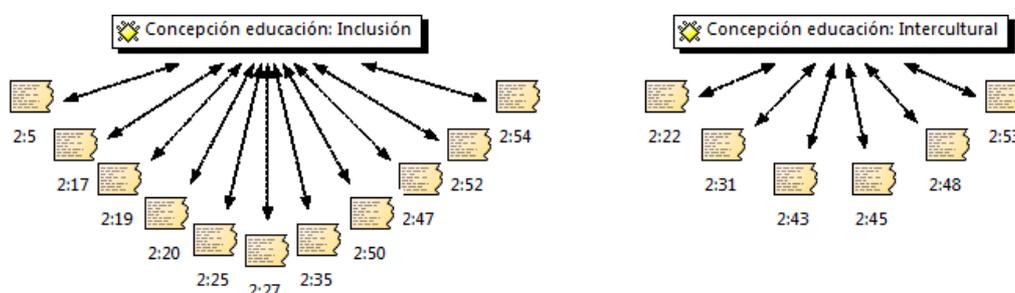


Figura 19. Concepción de la educación: Inclusión e Intercultural (Centro 2)

Este resultado refleja, en primer lugar, una propensión al reconocimiento y valoración de la diversidad de pautas culturales, necesidades, intereses... del alumnado, así como su incorporación al proceso educativo para garantizar la participación de todos en la vida cotidiana del centro escolar. Así lo confirman, explícitamente, los siguientes segmentos identificados:

[2:5][26] *“...con el Nadal buscamos canciones de todas las culturas para esta época del año, para que todos se sientan representados. En esta escuela no se hace el Pesebre, como señal de respeto. Cambiamos al castellano a inicio del curso, pues aun hay niños que no entienden catalán; también lo hacemos siempre con los padres, si hay que ponerles notas en la agenda le preguntamos a los niños que idioma entienden sus padres y si es castellano lo escribimos en castellano, si es árabe buscamos a la mediadora.”*

[2:17][36] *“Hasta hace poco éramos más de libros pero ahora no, ahora solo libros para mates y catalán, el resto de las materias las trabajamos a partir de las competencias, comprensión lectora y expresión escrita. En los contenidos pueden entrar las experiencias, las cosas cotidianas de la comunidad, lo que saben los alumnos, lo que les interesa, noticias.”*

[2:20][38] *“A veces no lo tienes previsto y salen sus ideas y se aprovechan, se les da la vuelta para comentar sobre su cultura y sobre su identidad. Por ejemplo, yo estaba leyendo un cuento sobre un circo ambulante y una niña, cuando vio la lámina con la carpa dijo: ¡viven en haimas! Entonces yo aproveche la oportunidad y expliqué que no era una casa, como la haima, pero que se parecía por su forma, y así los demás alumnos también conocieron un detalle cultural de manera natural.”*

[2:25][41] *“No hacemos cosas especiales para una cultura, un grupo, hacemos actividades útiles para todos, que se adapten a todos, respetándolos y teniéndolos en cuenta... no hay que trabajar así porque te llegue la hora, no hay que trabajar estas cosas en dependencia de la composición de la matrícula de la escuela.”*

[2:35][48] *“...si tú como maestro das la oportunidad a que se expresen, esto los hace sentir protagonistas, se sienten parte de algo, se desinhiben y participan mucho más, tanto los niños como las familias. Todo eso recompensa, hace sentir muy bien.”*

[2:47][92] *“Lo que tienes que hacer es que, con lo que tienes, haz todo lo posible para que todos participen de todo, y ya está, y se enriquece todo el mundo. Es eso, te centras en la*

*diferencia pero si haces para todos. La integración es poner cuñas, a este necesita esto, pues esto. No, haz algo que todos puedan hacer.”*

[2:52][79] *“...nosotros entendemos que tiene una función social el colegio, y que tiene que acoger a los alumnos de la zona.”*

[2:54][92] *“La escuela tiene que ser inclusiva, es inclusión, porque tú tienes que hacer cosas para todos, no pensando: voy a hacer esto, pero como estos no van a poder voy a tener que buscar estrategias para que lo puedan hacer. No, lo que yo haga que lo puedan hacer todos y esto lo hemos aprendido gracias a los niños que tenemos ahora.”*

En segundo lugar, la perspectiva Intercultural se hace evidente en intervenciones que expresan una valoración de la diversidad cultural como algo consustancial a las sociedades actuales, como riqueza y como recurso. Así mismo, se declaran actividades educativas dirigidas no solo a los grupos minoritarios sino a todos los participantes del proceso, que promueven la interacción entre culturas, al tiempo que se asume la mutua transformación. Los siguientes segmentos dan muestra de ello:

[2:22][40] *“Todas las escuelas deberían trabajar así, es la sociedad, están viviendo lo que se encontrarán, se están acostumbrando a la vida, preparando para el futuro, para convivir con la diferencia, aprender de la diferencia, considerarla como un valor, para respetarla.”*

[2:31][46] *“Cuando haces eso los niños se emocionan, lo valoran. Cuando dices: ¡va a venir la mamá de Fulanito a enseñarnos un baile! Eso crea expectativa entre ellos y se interrelacionan mejor.”*

[2:43][80] *“Tiene que ser un reflejo de la sociedad, y si en el barrio hay mucha inmigración pues es normal. Es que a veces ha venido alguna madre autóctona a quejarse y dice: es que en la clase de mi hijo hay 13 que son de fuera. Y le digo yo: vale, pero es que tú no vives en Pedralbes, tú vives en Can Palet. Y a veces se ofenden, pero yo se lo digo con mucha gracia y les digo: si vivieras en Pedralbes no tendrías ninguna inmigración, pero como vives en Can Palet pues tienes. Y entonces se quedan así y se van como diciendo: pues sí, vaya, tienes razón. Más vale que se acostumbren a relacionarse, porque los niños no tienen ningún problema en relacionarse con los que son diferentes, ninguno.”*

[2:48][23] *“Hemos llegado a un punto tal en que sus demandas provocan cambios en nuestra organización: horarios, actividades...”*

[2:53][92] “Yo no entiendo esas reticencias de algunas escuelas, es que el mundo va a eso...”

Por último, las categorías Asimilación y Multicultural no fueron significativas, puesto que no se identificaron intervenciones asociadas a las mismas en el análisis del contenido de la discusión en este centro.

De manera complementaria, en relación a la concepción de la educación, la declaración pública hecha por el centro en su sitio web se titula “Trets d’identitat” y confirma los resultados del análisis del discurso de los maestros en el grupo de discusión. En este caso, se trata de un texto muy concreto que, en 100 palabras, corrobora algunas de las declaraciones del grupo de maestros en términos explícitos de inclusión, atención a la diversidad y apertura a la innovación educativa. Los siguientes enunciados así lo confirman:

*“En els seus trets d’identitat, aquest centre es defineix com una escola inclusiva.”*

*“La línia metodològica del centre va dirigida a **respectar la varietat de processos i ritmes d’aprenentatge** dels i de les alumnes, garantint un equilibri entre la diversitat de l’alumnat i l’acció educativa.”*

*“Com a escola oberta, sempre està disposada a incorporar les innovacions científiques, tecnològiques i didàctiques que puguin enriquir la comunitat escolar...”*

Estos enunciados, en su conjunto, muestran una idea coherente con la concepción de la educación inclusiva e intercultural.

Los siguientes apartados presentan resultados que permiten confirmar, desde otros temas, estas concepciones educativas.

### ***Actitudes frente a la diferencia cultural***

Respecto a las predisposiciones, orientaciones de valor y posicionamientos en las interacciones entre personas de culturas diferentes, las intervenciones del grupo de maestros

de este centro permiten distinguir una propensión al Etnorelativismo (Figura 20). Esto hace referencia a una relativización de la cultura propia en el contexto común con otras culturas, que favorece el reconocimiento de las diferencias culturales de los alumnos, ya sea aceptando su importancia o adaptando la perspectiva cultural.

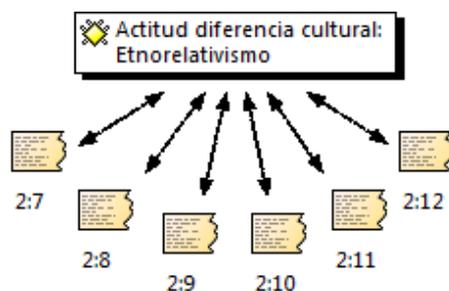


Figura 20. Actitud frente a la diferencia cultural: Etnorelativismo (Centro 2)

Los siguientes segmentos corroboran esta predisposición:

[2:7][27] “...cuando la Fiesta del Cordero intentamos no planificar actividades para ese día pues no vienen y así no tienen que considerarlo como una ausencia. Como son mayoría se les deja su espacio, por respeto a su cultura.”

[2:8][29] “La normalidad de la escuela es la diferencia, no tienes opción. Estamos tan acostumbrados que no vemos la diferencia, puede que eso sea un problema ahora que lo pienso. Sientes otra lengua y no te sorprendes...”

[2:11][32] “No te sorprendes, sencillamente ellos explican su cotidianidad, lo mismo te cuentan lo del cinturón (símbolo de protección en la cultura senegalesa), como que ha habido una discusión en casa o una novedad familiar, que un viaje, que un casamiento muy tradicional como el caso de los gitanos con lo del pañuelo, las relaciones entre ellos, y no lo miras como algo exótico, no te sorprendes, sino como que es su cotidianidad y los escuchamos. También lo de las niñas que cuidan a las hermanas, eso no es maltrato, ya sabemos que eso es normal, no es motivo de escándalo, si en lugar de la madre o el padre hay una hermana mayor, que esta eduque, cuide, o venga a las tutorías de la escuela, eso no se mira con extrañeza.”

[2:12][33] “Las diferencias no están tanto entre las etnias, sino dentro del mismo grupo, te encuentras si son de zonas rurales o urbanas, si están alfabetizados o no, el estatus socioeconómico que tienen...”

No obstante, aunque en menor medida, se identificaron intervenciones puntuales que indican Etnocentrismo. En este sentido, algunas intervenciones expresan evitación de las diferencias culturales de los alumnos, ya sea negando su existencia, levantando las defensas contra ella, o minimizando su importancia, desde una consideración de la cultura propia como normativa. Los dos segmentos asociados a dicha categoría así lo confirman:

[2:3][24] *“...existen las diferencias, pero que no nos fijamos tanto en ellas. No hay espacio para atender a todas las diferencias.”*

[2:4][25] *“...te vienen con pañuelo y eso hemos conseguido neutralizarlo. No es porque sea de la cultura musulmana, sino porque llama la atención de las otras niñas y crea una diferencia, es para cuidarlas a ellas mismas que lo hacemos, para no marcar la diferencia.”*

Además, como se muestra a continuación, se identificó una intervención que hizo alusión al uso de estrategias para gestionar conflictos escolares que involucran al alumnado de origen extranjero, propias de la categoría Afrontamiento del conflicto cultural:

[2:29][43] *“Con las familias sobrellevas las diferencias, alguna cosa se siente más, pero no tiene que ver con que son de fuera, lo mismo puede ser con una catalana. Tienes que aprender a conocerlos, sobrellevarlos, respetarlos, si ves algo que no te gusta o fuera de todo lo intentas rebajar con un tono de broma... Llevamos tantos años que ya estás acostumbrado a esto, es parte de nuestra rutina, es una manera de hacer.”*

Finalmente, no se identificaron intervenciones asociadas a la categoría Distanciamiento del conflicto cultural.

### ***Relación comunidad – familia – escuela***

Según las intervenciones identificadas, se pudo constatar la flexibilidad y apertura estratégica del centro educativo a otros niveles del sistema educativo. En el análisis del contenido de la discusión, respecto a este tema prevalecieron las categorías Comunicación familia – maestro, Participación de familias y Participación en proyectos (Figura 21).



Figura 21. Relación comunidad – familia – escuela: Comunicación familia-maestro, Participación de familias y Participación en proyectos (Centro 2)

En primer lugar, la promoción de la comunicación con las familias del alumnado de origen extranjero, presentes en el centro educativo, quedó reflejada en los siguientes segmentos:

[2:2][22] *“Son mayoría, no pienso que no sean escuchados. Es al revés, hay días que te enfadas porque los escuchas demasiado. Por ejemplo, ahora estamos preparándonos para ir de colonias y se han realizado muchas tutorías con las familias, se les ha explicado todo, se han atendido a sus preocupaciones, han hecho las preguntas que han querido y explicas, explicas, horas y horas, en cualquier momento. Intentas pactarlo todo...”*

[2:6][26] *“Cambiamos al castellano a inicio del curso, pues aun hay niños que no entienden catalán; también lo hacemos siempre con los padres, si hay que ponerles notas en la agenda le preguntamos a los niños que idioma entienden sus padres y si es castellano lo escribimos en castellano, si es árabe buscamos a la mediadora.”*

[2:28][42] *En esta escuela hay muy buen rollo, entre los alumnos, los profesores, las familias, entre las familias y la escuela.*

En segundo lugar, la promoción del acceso y contribución de las familias del alumnado de origen extranjero a las actividades educativas del centro escolar, quedó explícita de la siguiente manera:

[2:13][33] *“...hay padres que te ayudan y colaboran y otros no, y eso pasa también con los de aquí. Es verdad que cada vez ayudan más, se apuntan a todo lo que pueden. Por ejemplo, si les decimos de ayudar a leer se apuntan los que pueden hacerlo, los que dominan el catalán, los que no te ayudan en el día a día del aula. Casi siempre partimos de sus iniciativas, de su disposición y de sus posibilidades, se valoran sus ideas.”*

[2:30][44] *“Aquí los padres se sienten parte de la escuela, en confianza, entran a la escuela hasta el aula a buscar a los niños, tienen diferentes accesos y también lo pueden hacer en*

*diferentes horarios si se pacta con antelación para ayudar con faenas del aula. Yo tengo una madre que viene a veces y está dentro del aula conmigo para dar apoyo en lectura, organizar material escolar.”*

De manera complementaria y confirmatoria de estas declaraciones, cabe destacar que se pudo observar el alto nivel de accesibilidad de las familias al centro durante la hora de salida – recogida de los alumnos; así como la comunicación informal que surgía entre estas y los maestros.

En tercer lugar, se identificó una intervención que permitió constatar la vinculación del centro con proyectos de carácter comunitario, así como el fomento y potenciación de proyectos propios con sentido de comunidad:

[2:14][34] *“Los proyectos que se hacen en la escuela parten de las ideas de los niños, cada curso los proyectos dependen de los alumnos y se fomenta la responsabilidad, además acaban siendo proyectos abiertos a la comunidad, sobre la base de la voluntariedad, la solidaridad. Por ejemplo, estamos en el proyecto ILEC, el CROMA, el Esplai diario, todos con monitores voluntarios. También siempre hemos sido miembros del Plan Educativo de Entorno.”*

Por último, no se identificaron intervenciones asociadas a la categoría *Desvinculación*.

### ***Clima escolar***

En lo que respecta a las relaciones entre los miembros del centro educativo (profesores y directivos), elemento del clima escolar en el que centramos nuestra atención, se pudo constatar una predisposición a la Cooperación docente (Figura 22) a partir de segmentos que lo explicitan, tal como se muestra a continuación:

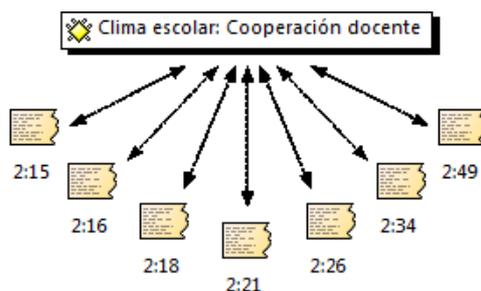


Figura 22. Clima escolar: Cooperación docente (Centro 2)

[2:15][34] *“Hay días que hay hasta tres reuniones para valorar como participamos en las propuestas.”*

[2:16][29] *“Aquí todo se hace en equipo, de manera consensuada.”*

[2:18][37] *“...utilizamos textos que seleccionamos cuidadosamente entre todos, teniendo en cuenta el contenido...”*

[2:34][47] *“...nosotros vamos compartiendo ideas que a alguien se le ocurre o escuchó. Esto es muy bueno, pues motiva a los niños, aprenden a esforzarse, y va más allá delo que tú te propones en un inicio.”*

[2:49][42] *“Nos implicamos porque lo sentimos.”*

Por otra parte, de manera puntual, se identificaron intervenciones asociadas a la categoría Liderazgo transformacional. Esto, en referencia al papel de la dirección como agente de cambio para influir en la innovación y el desarrollo de una cultura de colaboración docente en el centro educativo. Cabe recordar que en este centro se contó con la participación voluntaria de la directora en nuestro trabajo, y que incluso fue ella la responsable de gestionar la convocatoria del grupo de discusión. Los siguientes segmentos dan muestra de su compromiso con el liderazgo de su equipo en la dirección apuntada arriba:

[2:38][68] *“...yo creo que a la larga esto se va a mezclar todo, y me resulta muy curioso que, separados por una rotonda, haya una escuela sin inmigración y otra que está desbordada, cuando podían mezclar, porque es que están cerca, claro es que si dijeras que una está en Terrassa y otra en Ullastrell, pero no.”*

[2:51][70] *“...cuando viene alguien y te habla mal del colegio le decimos: pues no, pues está cambiando mucho y está muy bien, pues pruébalo...”*

[2:55][92] *Es que estoy viendo cosas, claro, ahora desde la dirección, veo otras cosas que antes no veía y me gustan, depende de lo que vamos trabajando y va repercutiendo, y dices: ¡¿ves?!*

En este sentido, como información complementaria, cabe señalar que se observó el interés que despertó la reunión con el grupo de maestros participantes en el profesorado ajeno a la convocatoria. El grupo de discusión se realizó en un espacio de la sala de reuniones de los

maestros, con plena accesibilidad a otros espacios del centro. Así, aquellos que atravesaban la sala de reuniones se acercaban al grupo y algunos, incluso, se involucraron espontáneamente en la discusión.

Por último, en este análisis no se identificaron intervenciones asociadas a las categorías Individualismo docente y Liderazgo estático.

Curiosamente, el contraste que hemos venido exponiendo durante el análisis de los resultados de los dos centros, lo encontramos reflejado en noticias de la prensa local. Estas hacían referencia a una polémica entre ambas escuelas y las autoridades gubernamentales (Departament d'Ensenyament) sobre un aumento de matrícula que implicaba alumnado y familias de origen inmigrante.

Aunque los dos centros fueron reacios a la admisión de la nueva matrícula, el Centro 1 fue tajante en el rechazo:

*“L'AMPA del centre s'hi havia tancat la nit anterior i al matí van tallar el carrer per protestar contra la «massificació» de l'escola.”* (elpuntavui.cat, 10/04/10).

En cambio, el Centro 2 promovió una negociación que implicaba reformas. De fondo, el AMPA de este centro dejó ver mayor sensibilidad con la presencia de alumnos y familias inmigrantes en el entorno de la escuela. El siguiente extracto ilustra esta postura:

*“Que s'han de portar més nens que no volen altres col·legis perquè és immigració? Molt bé, cap problema. Ja tenim el 60% d'immigració. És igual, porteu els nens però adequieu l'escola.”* (terrassadigital.cat, 12/04/2010).

Frente a esta polémica, las autoridades gubernamentales aceptaron las condiciones presentadas en la negociación por el Centro 2, en el que finalmente se admitió incrementar la matrícula con estos alumnos, tal y como se muestra en el siguiente extracto de noticia:

*“El Centro 2 és l'escola de Terrassa que acollirà l'excés d'alumnes de P3 que havien demanat anar com a primera opció al Centro 1. Després de descartar l'aula bolet –un grup de 25 alumnes per un*

*any– al Centro 1 a causa de les protestes dels pares, el director dels serveis territorials d'Educació, J.Ll.D., va assegurar que les famílies es repartirien en diversos centres. Ahir, però, va aconseguir que el Centro 2 acceptés la nova línia a canvi de fer obres i adequacions al centre. Aquest nou grup ha de donar cabuda a 17 alumnes que no han entrat al Centro 1, segons les llistes.”* (elpunt.cat, 13/04/10). (Aparecen omitidos intencionalmente los nombres de las escuelas y personas implicadas).



# **CAPÍTULO 4**

## **DISCUSIÓN**



La finalidad de este trabajo ha sido indagar acerca del nivel de sensibilidad intercultural de los maestros en educación primaria, en función del índice de matrícula de alumnado de origen extranjero presente en la escuela. Esto, partiendo de cuestionarnos si la presencia de este alumnado influye en la sensibilidad de los maestros para dar respuestas educativas inclusivas a la diversidad cultural.

La estrategia para abordar este objetivo consistió, en primer lugar, en evaluar el nivel de sensibilidad intercultural de grupos de maestros pertenecientes a dos centros de educación primaria con claras diferencias de concentración de alumnado de origen extranjero. Los centros, a pesar de estar ubicados en un contexto territorial caracterizado por la alta concentración de población extranjera, contaban con índices de matrícula de este alumnado muy diferentes: uno muy bajo (7.1%) y otro muy alto (59%). En segundo lugar, nos propusimos contrastar los resultados de las evaluaciones con las reflexiones de los maestros acerca de sus experiencias educativas ante la diversidad cultural en sus respectivos centros.

Llegados a este apartado y para facilitar la discusión, conviene sintetizar los principales resultados obtenidos. Así mismo, recordar que los resultados referidos a la evaluación de la Sensibilidad Intercultural informaban acerca de orientaciones hacia las diferencias y similitudes culturales (Negación, Polarización, Minimización, Aceptación y Adaptación), a partir de aspectos concretos (Orientación Percibida, Orientación del Desarrollo, Brecha de Orientación, Orientaciones de Arrastre y Desvinculación Cultural).

En principio, a pesar de las diferencias de matrícula de alumnado de origen extranjero, la evaluación de la Sensibilidad Intercultural de los grupos de maestros no arrojó diferencias importantes entre los dos centros. Sin embargo, se observaron diferencias específicas en cuanto a Orientación de Desarrollo y Orientaciones de Arrastre, que suponen un indicador de mayor Sensibilidad Intercultural por parte del Centro 2 en relación al Centro 1. Como

veremos más adelante, puede ser que estas diferencias expliquen, teóricamente, el hecho de que los grupos de maestros gestionen de manera diferente la diversidad cultural en la práctica.

Como hemos podido comprobar, en cuanto a la convicción (ideal) de su capacidad para entender y adaptarse a las diferencias culturales (Orientación Percibida), los maestros de ambos centros se posicionan al mismo nivel en el continuo de desarrollo de la Sensibilidad Intercultural: Aceptación. Por una parte, esto pudiera dejar ver la efectividad de las políticas educativas, a nivel estatal y autonómico, orientadas hacia la adecuación del sistema educativo a la diversidad de la población escolar y la gestión adecuada de dicha diversidad, incorporando la perspectiva inclusiva e intercultural al discurso institucional. Por otra parte, como ya había advertido Garreta (2004), esto da cuenta de que la mayoría del profesorado de la enseñanza obligatoria en Cataluña, sobre todo en centros públicos de primaria, asumen principios de la educación intercultural como referentes, pero sólo a nivel de modelo y discurso.

Es en la proyección real de su Sensibilidad Intercultural (Orientación del Desarrollo) y en la resolución de posibles Orientaciones de Arrastre donde se notan las diferencias específicas entre ambos centros. A pesar de quedar ubicados dentro de Minimización, por su tendencia a resaltar las semejanzas en detrimento de las diferencias culturales, el Centro 2 queda por encima del eje medio en el continuo de desarrollo de la Sensibilidad Intercultural y no muestra la emergencia de ninguna Orientación de Arrastre. Por su parte, el Centro 1 queda por debajo del eje medio del continuo y muestra una Orientación de Arrastre aún no resuelta (Polarización) que, aparentemente, emerge en determinadas situaciones ante la diferencia cultural. Todo esto nos permite aludir a dos cuestiones teóricas fundamentales: el carácter paradójico y dilemático de la inclusión educativa, referida en nuestro caso a la diversidad cultural, y el papel de la experiencia en el desarrollo de la sensibilidad intercultural y en la gestión eficaz de la diversidad cultural.

En primer lugar, se constata ese espacio de incoherencia señalado por Echeita et al. (2009) entre las aspiraciones y la realidad. Así mismo, está presente la dicotomía entre diversidad e igualdad por parte de los maestros, ya confirmada por Sales (2010), que hace emerger el complejo dilema de las diferencias (Coll y Miras, 2001; Dyson, 2001; Dyson y Milward, 2000; Norwich, 2008). En este sentido, aparentemente, los maestros apelan a priorizar lo que es común y hace sentir iguales a los alumnos, en aras de la cohesión y la homogeneidad; a expensas de desatender cuestiones individuales y específicas, en términos culturales, importantes para el proceso de desarrollo y aprendizaje constructivo de los alumnos. En definitiva, parece que persiste la actitud del profesorado, advertida como preocupante por Aguado et al. (2003) y Essomba (2014), de intentar invisibilizar la diferencia cultural, como forma de garantizar o entender la igualdad de oportunidades.

En segundo lugar, atendiendo a los contrastes observados en ambos centros, es posible reconocer el valor que se le atribuye, desde el Modelo de Desarrollo de la Sensibilidad Intercultural (Bennett, 1986, 1993), a las interacciones y la experiencia en el desarrollo de la Sensibilidad Intercultural, si no como factor determinante al menos sí como condición relevante. Esto, teniendo en cuenta la marcada diferencia de matrícula de alumnado de origen extranjero entre ambos centros que, al parecer, ha repercutido en la orientación de sus respectivas prácticas hacia trayectorias más o menos inclusivas e interculturales, tema que será tratado en detalle más adelante una vez se discuta la reflexión sobre la práctica. No obstante, como bien apuntan Shaules (2007) y Davies (2010), estamos de acuerdo con la multiplicidad de variables que contribuye al desarrollo de la sensibilidad intercultural más allá de la experiencia. De cualquier manera, la experiencia estaría en la base que explica el hecho de que un centro tenga orientaciones anteriores a su Orientación de Desarrollo aún no resueltas, y otro esté más próximo a alcanzar una orientación superior en el continuo de

desarrollo de la Sensibilidad Intercultural, independientemente de las semejanzas constatadas en la evaluación (ambos centros están en Minimización).

Por último, en relación a la evaluación de la Sensibilidad Intercultural, cabe destacar el alto nivel de resolución sobre la Desvinculación Cultural observado en ambos centros. Como ya se había avanzado, esto es un indicador de un fuerte apego a la cultura propia, en este caso la catalana, que favorecería el desarrollo de la competencia intercultural a partir de la autoconciencia cultural (Chen y Starosta, 1996, 1997; Rodrigo, 1999 y Vilá, 2006) y el autoconocimiento como un primer paso hacia la apertura al otro (Essomba, 2003). Al mismo tiempo, paradójicamente, este vínculo podría devenir en actitudes etnocentristas y asimiladoras, con el riesgo potencial de constituirse en concepciones sobre la educación y la diversidad cultural y ser llevadas a la práctica educativa. En definitiva, como advierte Lalueza (2012), las estrategias educativas dependerán de las interpretaciones implícitas y explícitas acerca de la diversidad cultural.

Para abordar más en detalle esta y otras cuestiones importantes que permiten responder a la pregunta planteada en este trabajo, pasamos a discutir el contenido de las reflexiones de los grupos de maestros sobre sus prácticas con la diversidad cultural, en función del sistema de categorías previamente establecido.

Enfocados en la práctica desde una visión cualitativa se confirma, sobre todo, la repercusión de la experiencia en el desarrollo de la Sensibilidad Intercultural y en la gestión eficaz de la diversidad cultural. Nos referimos, concretamente, a la experiencia educativa con la diversidad cultural, en el marco de interacciones con alumnado y familias de origen extranjero. En un intento de desarrollar esta idea, se propone la siguiente representación gráfica:

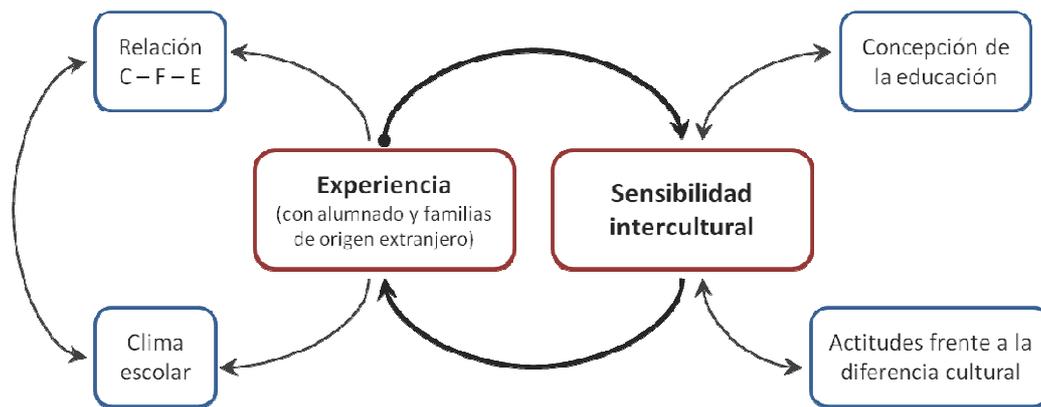


Figura 23. Relación de elementos de análisis y discusión (elaboración propia)

Nuestros resultados ponen de manifiesto una relación directamente proporcional entre la experiencia educativa y el nivel de Sensibilidad Intercultural. Tomando como punto de partida la calidad del clima escolar y de las relaciones comunidad – familia – escuela (C-F-E) que genera la experiencia del centro con la diversidad cultural, se puede entender su impacto en la concepción de la educación y en las actitudes de los maestros frente a la diferencia cultural; en nuestra opinión, pilares fundamentales en el desarrollo de la Sensibilidad Intercultural.

Esta idea permite explicar el hecho de que, más allá de la medida de la evaluación, la mayor experiencia educativa del Centro 2 con la diversidad cultural lo habría dotado de una mayor flexibilidad y apertura estratégica a otros niveles del sistema educativo. Esto, sobre la base de un liderazgo por parte de la dirección, que promueve la innovación y el desarrollo de una cultura de colaboración y cooperación docente. De esta manera, se evidenció el importante papel de los directivos como agentes de cambio al que aluden Gairín y Muñoz (2008), Louis (2000) y Martín (2000); así como la relevancia del clima de convivencia, del sentido de comunidad y del nivel de apertura y participación, constatada por Moliner (2008), como factores clave para materializar propuestas inclusivas e interculturales. Todo ello, como advierte Ginè (2001), desde un proyecto de equipo que supone la implicación, la negociación y la participación de todo el profesorado en el proceso.

Precisamente, las concepciones educativas de este centro, relativas al tratamiento de la diversidad cultural, apuntaron hacia planteamientos inclusivos e interculturales. Así, continuando nuestra lógica explicativa, la inevitable experiencia con alumnos y familias de origen extranjero parece favorecer una predisposición al relativismo cultural (Essomba, 2003) y, consecuentemente, para el desarrollo de una mayor Sensibilidad Intercultural. En definitiva, hablamos de la constatación de actitudes etnorelativistas que, a pesar de las posibles contradicciones propias de su formación, de su aprendizaje social o de sus propias experiencias vitales como individuos (Leiva, 2009; Gratacós y Ugidos, 2011), hacen que los maestros de este centro apuesten por “visibilizar” la diversidad (Sales, 2010) y responder a ella desde su valoración como elemento consustancial a las sociedades actuales, como riqueza y como recurso educativo (Aguado, 2004).

Por el contrario, la aproximación cualitativa a la práctica educativa del Centro 1, caracterizado por una escasa experiencia con la diversidad cultural, dejó entrever limitaciones en su gestión, aparentemente asociadas a carencias explícitas de Sensibilidad Intercultural. Pudiera decirse, volviendo a Gratacós y Ugidos (2011), que esta “supuesta” homogeneidad cultural del centro hace prevalecer cuestiones personales que condicionan la labor profesional, de manera que la conciencia de la diversidad cultural se detiene en sus formas más estereotipadas y visibles.

Sobre estos presupuestos, consideramos que emerge la notable desvinculación de este centro con otros niveles del sistema educativo, particularmente familias y comunidad. Retomando a Garreta y Llevot (2003), coincidimos en que existen barreras lingüísticas, socioeconómicas, culturales e institucionales que determinan la comunicación escuela-familia. No obstante, se pudo constatar que los maestros se eximen de esta responsabilidad, atribuyéndosela a las familias, lo cual sólo contribuye al distanciamiento y al conflicto potencial (Palaudàrias y Garreta, 2008). De esta manera, como advierte Leiva (2011), se desaprovecha el potencial didáctico de grupos sociales, en aras de la inclusión y la interculturalidad; al tiempo que el

centro perpetúa un sistema de comunicación cerrado con su entorno social, asociado quizás a sus carencias formativas y de Sensibilidad Intercultural.

Cabe considerar, ante semejante bloqueo, que se trata de un centro donde no prevalecen relaciones de cooperación entre sus miembros, más bien se dificultan por una estructura relacional aparentemente vertical e individualista; y donde no existe un liderazgo capaz de promover el cambio y la innovación educativa. Por tanto, alertamos sobre la vigencia del planteamiento citado por Essomba (2006), acerca de la existencia de culturas escolares que anulan la diversidad, mantienen el *statu quo*, e inhiben, entre otras cosas, la participación, el riesgo y la colaboración. En definitiva, hace referencia a esa dinámica estática y poco flexible constatada por Gratacós y Ugidos (2011) en algunas escuelas del sistema educativo catalán, que oculta y obstaculiza importantes aportaciones culturales de algunos alumnos al conocimiento y al desarrollo de toda la comunidad educativa.

Como ya se venía avanzando, tales prácticas convergen en la configuración de concepciones educativas tendentes a la asimilación y en la emergencia de actitudes etnocentristas que orientan la gestión de la diversidad cultural por parte del centro. Así, nos encontramos ante la permanencia de un enfoque educativo homogeneizante e “invisibilizador” de la diferencia cultural (Díaz-Aguado, 2002 y Sales, 2010), que prioriza una socialización a partir de referentes culturales mayoritarios (de los maestros) y del menoscabo de aquellos minoritarios (de los alumnos de origen extranjero). Desafortunadamente, lejos de construir nuevos referentes culturales compartidos, subsiste una propensión a “enseñar la cultura” (Essomba, 2006) diluyendo todo bagaje interferente como única forma de inclusión posible (Lalueza, 2012), en nuestra opinión una tendencia errónea y no siempre implícita.

La indagación acerca de la Sensibilidad Intercultural en ambos centros nos permite apuntar, por tanto, hacia una relación entre este elemento y la presencia de alumnado de origen

extranjero. Y es que, como ya hemos mencionado, los presupuestos teóricos advierten de esta premisa. No obstante, esto nos conduce a reflexionar sobre cuestiones paradójicas y/o contradictorias entre sí que pasamos a discutir.

Por una parte, desde las políticas educativas (Departament d'Ensenyament, 1996) se le requiere a los maestros el desarrollo de competencias que permitan incorporar los planteamientos inclusivos e interculturales, dirigidos no sólo a los alumnos culturalmente diferentes, sino a todo el alumnado, centro y aula (Aguado et al., 2003). Por otra parte, el desarrollo de la competencia intercultural supone, como condición necesaria, la sensibilidad para reconocer, comprender y valorar las diferencias y similitudes culturales presentes en el quehacer educativo, esto es la Sensibilidad Intercultural como componente afectivo que conduce a la motivación para gestionar efectivamente esta diversidad (Bhawuk y Brislin, 1992; Deardorff, 2006; De Santos, 2004; Hammer, Bennett y Wiseman, 2003 y Vilà, 2006). Al mismo tiempo, como ya se ha señalado antes, esta sensibilidad se ve potencialmente favorecida por las interacciones y la experiencia con la diversidad cultural (Bennett, 1986, 1993). Y por último, estos planteamientos educativos continúan siendo asociados, de manera exclusiva y problemática, a aquellos centros o maestros que cuentan con la presencia de alumnado de origen extranjero (Nieto y Santos, 1997; Garreta, 2004; 2011 y 2014; Essomba, 2014).

En definitiva, la perspectiva inclusiva e intercultural trasciende cuestiones teóricas y marcos legales puesto que es en la experiencia con la diversidad cultural, que conduce a la práctica situada, donde se ve favorecida la Sensibilidad Intercultural de los maestros y donde se materializa dicha perspectiva. Esto nos permite aportar dos ideas fundamentales: (1) presumiblemente, la práctica es “reactiva” en tanto tiene lugar si el centro cuenta con una diversidad cultural considerable y sostenida en el tiempo, de manera que los maestros se “sensibilizan” con las diferencias culturales; y (2) esta experiencia práctica se manifiesta,

sobre todo, en concepciones y actitudes que favorecen un clima escolar promotor de la innovación y de la apertura hacia las familias y la comunidad.

Sobre esto último, queremos enfatizar en la idea acerca de la apertura de los centros a otros agentes educativos. Consideramos que la relación con las familias y la comunidad constituyen un factor clave en el desarrollo de la Sensibilidad Intercultural, como potencial desencadenante del cambio del profesorado hacia la gestión adecuada de la diversidad cultural. Este espacio relacional constituye el marco experiencial de intercambio por excelencia. Como subrayan Echeita y Domínguez (2011), las concepciones asociadas a estas cuestiones no aparecen de forma aleatoria, sino a través de procesos repetidos de aprendizaje implícito en contextos de práctica.

Hablamos, por tanto, de facilitar la participación de las familias del alumnado de origen extranjero, en aras de generar sentido de pertenencia y establecer relaciones positivas (Essomba, 2014); así como de promover la participación en proyectos conjuntos con otros agentes comunitarios, como factores clave para avanzar en la dirección inclusiva (Moliner, 2008). Sobre todo, como destaca González (2008), con el foco puesto en el conjunto de la comunidad educativa, incluyendo definitivamente aquellos centros en los que aún no es frecuente la presencia de este alumnado en sus aulas.

En esencia, apelamos a una progresiva sensibilización intercultural por parte de los maestros que, de acuerdo con Lalueza (2012), aboque en una colaboración con la comunidad y se aleje de prácticas homogeneizantes, como auténtica vía hacia el planteamiento educativo intercultural. Subrayamos el valor de la sensibilidad intercultural de los maestros como premisa para la motivación hacia este planteamiento, pues ellos son, en definitiva, los máximos responsables de tomar decisiones que apuesten por la participación comunitaria y, consecuentemente, por la innovación educativa en materia de interculturalidad e inclusión.



# **CAPÍTULO 5**

## **CONCLUSIONES**



En este último apartado nos proponemos responder a la pregunta inicial que ha dado sentido a este estudio, de manera concreta, a partir de presentar las principales conclusiones a las que hemos llegado. Recordemos, entonces, que partimos de preguntarnos si la presencia de alumnado de origen extranjero en la escuela influye en la sensibilidad de los maestros para dar respuestas educativas inclusivas a la diversidad cultural.

Los presupuestos teóricos que guiaron nuestro trabajo estuvieron enfocados, básicamente, en: (1) el desarrollo de políticas educativas ante la diversidad cultural en el ámbito escolar; (2) precisiones acerca de los planteamientos inclusivos e interculturales en el contexto educativo; (3) las actitudes del profesorado hacia la diversidad cultural del alumnado y el reflejo de su gestión educativa en elementos asociados al clima del centro, la participación de las familias y la apertura a la comunidad; y (4) puntualizaciones conceptuales acerca de la sensibilidad intercultural como componente afectivo y esencial en el desarrollo de la competencia intercultural.

Primero, como cuestión básica, mencionamos que las políticas educativas en materia de diversidad cultural han estado orientadas hacia la superación progresiva de planteamientos compensatorios, por demás discriminatorios y segregacionistas. Esto, mediante la promulgación de propuestas educativas inclusivas y la incorporación de la perspectiva intercultural al discurso institucional. No obstante, se abre el cuestionamiento acerca de la efectividad de su implementación o su limitación a meras propuestas declaratorias de carácter administrativo.

En segundo lugar, no cabe duda acerca del imperativo de una educación inclusiva e intercultural, ante la diversidad cultural existente en la sociedad y en la escuela. Y es que más allá de su carácter paradójico (Ainscow, 2001) y dilemático (Dyson y Milward, 2000; Dyson, 2001 y Norwich, 2008), la inclusión apela a la calidad educativa y a la participación sin

barreras de todo el alumnado como un derecho (Booth, 2000, Ainscow, Booth y Dyson, 2006; Ainscow y Miles, 2009). Sin embargo, se advierten discrepancias recurrentes entre un sistema educativo con propuestas legales comprensivas y unas prácticas alejadas de la pretendida inclusión educativa de la diversidad cultural (Gratacós y Ugidos, 2011). Otro tanto sucede en términos de interculturalidad, donde prevalece una perspectiva etnocentrista y asimilacionista (Aguado et al., 2003; Gratacós y Ugidos, 2011 y Lalueza, 2012), en lugar de la propuesta educativa que apela al respeto y a la valoración de la diversidad cultural como riqueza y recurso educativo, a partir de la interacción entre culturas y su mutua transformación (Aguado, 2004 y Essomba, 2003). En principio, se trata de un enfoque que afecta a todas las dimensiones y a todos los participantes del proceso educativo (Aguado et al., 2003), pero que con frecuencia se vincula de manera exclusiva a aquellos centros y docentes que cuentan con alumnado etnoculturalmente diverso (Garreta, 2004).

En tercer orden, desde la teoría aludimos a la importancia de la actitud del profesorado para que el planteamiento inclusivo e intercultural se convierta en una realidad. Esto, partiendo de referentes que vienen constatando la reducción de estos presupuestos al plano discursivo y la presencia de prácticas asimilacionistas orientadas por concepciones etnocentristas y problemáticas acerca de la diversidad cultural, que sólo contribuyen a su invisibilización (Garreta, 2004; Gratacós y Ugidos, 2011 y Essomba, 2014). Así mismo, desde una visión sistémica, mencionamos el requerimiento y la contribución de otros elementos en la consecución de cambios y mejoras educativas, inclusivas e interculturales (Gairín y Martín, 2004; Leiva, 2009 y Verdugo y Alonso, 2009).

Por una parte, en cuestiones asociadas al clima escolar, nos referimos al valor de determinadas estructuras relacionales y liderazgos que favorecen o entorpecen la cooperación docente y la innovación educativa (Murillo y Becerra, 2009; Martín, 2000; Gairín y Muñoz, 2008). Consideramos, además, el papel educativo de las familias y demás agentes de la

comunidad como factores clave para avanzar hacia una dirección inclusiva en clave intercultural (Moliner, 2008; Martínez et al., 2010; Lalueza, 2012 y Essomba, 2014); aunque no siempre se apunta, por parte de los centros educativos, hacia la necesaria apertura y participación de estos agentes educativos (Garreta y Llevot, 2003; Palaudàrias y Garreta, 2008 y Leiva, 2009, 2011).

Por último, nos referimos a la necesaria sensibilidad que se le requiere al profesorado para reconocer, comprender y valorar las diferencias y similitudes culturales presentes en su quehacer educativo (Gay, 2000; Han y Thomas, 2010). Específicamente, hablamos de la sensibilidad intercultural (Chen y Starosta, 1996, 1997 y Bennett, 1986, 1993), componente afectivo de la competencia intercultural (Spitzberg y Changnon, 2009) cuyo desarrollo se asocia a un mayor potencial para el ejercicio de dicha competencia (Hammer, Bennett y Wiseman, 2003) y, consecuentemente, para la adecuada gestión educativa de la diversidad cultural. Esto, considerando las carencias asociadas a estos elementos detectadas en profesores y alumnos catalanes (Gratacós y Ugidos, 2010 y Vilà, 2010).

Desde este prisma conceptual, los resultados obtenidos nos permiten enunciar las conclusiones siguientes:

- ✓ Independientemente de la presencia de alumnado de origen extranjero en los centros educativos, los maestros participantes en el estudio sobreestiman su nivel de Sensibilidad Intercultural. Lejos del nivel ideal de Aceptación en que consideran estar, su nivel real de desarrollo de la Sensibilidad Intercultural se muestra como Minimización. En otras palabras, en lugar de reconocer y valorar patrones de diferencia cultural en la cultura propia y en las demás, en cuanto a valores, percepciones y comportamientos (Aceptación), los maestros tienden principalmente a

resaltar similitudes en todas las culturas, que pueden ocultar diferencias culturales significativas (Minimización).

- ✓ Con proyección a su práctica, los maestros enfatizan lo que es común y hace sentir iguales a los alumnos, para defender la necesidad de la homogeneidad como “garantía” de cohesión y de equidad social. No se percatan que este razonamiento invisibiliza y, consecuentemente, desatiende las individuales y las necesidades específicas, en términos culturales, imprescindibles para la implementación de una educación inclusiva de carácter intercultural.
- ✓ A su vez, los maestros manifiestan un fuerte apego a la cultura propia, en este caso, la catalana. Esto pudiera contribuir, potencialmente, al desarrollo de la competencia intercultural desde el autoconocimiento y la autoconciencia cultural. Sin embargo, conlleva el riesgo asociado de asumir concepciones etnocentristas respecto a las diferencias culturales, generadoras de prácticas educativas asimilacionistas que priorizan y favorecen la primacía de la adaptación a la cultura y a la lengua oficial mayoritarias.

Adicionalmente, profundizando en el análisis, este estudio nos permitió descubrir algunas variables en las actuaciones educativas de los maestros que vinculan el desarrollo de la Sensibilidad Intercultural con la mayor o menor exposición a la diversidad cultural en la escuela. En concreto:

- ✓ La experiencia educativa con la diversidad cultural, en el marco de interacciones con alumnado y familias de origen extranjero, se manifiesta como un factor que repercute en el desarrollo de la Sensibilidad Intercultural de los maestros y, aparentemente, en la orientación de sus prácticas educativas por trayectorias más o menos inclusivas e interculturales.

- ✓ La flexibilidad y la apertura estratégica de la escuela a otros agentes del sistema educativo, sobre todo a las familias y a la comunidad, constituyen un factor clave en el desarrollo de la Sensibilidad Intercultural. Este desarrollo se ve favorecido cuando las interacciones con estos agentes generan:
  - i. Vinculación del centro con proyectos de carácter comunitario, así como el fomento y potenciación de proyectos propios con sentido de comunidad.
  - ii. Promoción del acceso y contribución de las familias del alumnado de origen extranjero a las actividades educativas del centro escolar.
  - iii. Promoción de la comunicación con las familias del alumnado de origen extranjero presentes en el centro educativo.
- ✓ El clima escolar de los centros con presencia de alumnado de origen extranjero mejora con un liderazgo que promueve la innovación y el desarrollo de una cultura de colaboración y cooperación docente. Esta circunstancia impacta positivamente en el desarrollo de la Sensibilidad Intercultural de los maestros y, consecuentemente, en la gestión efectiva de la diversidad cultural. Por el contrario, cuando el liderazgo mantiene estructuras organizativas y dinámicas relacionales individualistas, se inhibe la innovación y la colaboración docente. Semejante clima limita las posibilidades de atención a la diversidad cultural, en detrimento de la adquisición de experiencias que favorecerían el desarrollo de la Sensibilidad Intercultural de los maestros.

En síntesis, este estudio apunta a que la calidad de la experiencia de los centros con la diversidad cultural repercute en el nivel de Sensibilidad Intercultural de sus maestros y en la efectividad de la gestión educativa de esta diversidad. En este sentido, las prácticas educativas estarían orientadas por las concepciones educativas y las actitudes hacia la diferencia cultural que, de manera más o menos implícita, manifiestan los maestros. Además, en función del

nivel de apertura del centro educativo hacia las familias y hacia la comunidad, así como del clima relacional que se genera en la institución.

## **5.1 Limitaciones y perspectivas**

En términos generales, los resultados de este estudio ofrecen algunas pistas sobre cuestiones asociadas al desarrollo de la sensibilidad intercultural de los maestros, que permiten una mejor comprensión de sus prácticas educativas en un contexto culturalmente diverso y complejo, como es el caso de Cataluña. No obstante, las conclusiones no son definitivas, al contrario, abren nuevas preguntas que advierten sobre la necesidad de continuar la indagación.

De entrada, existen limitaciones propias de la metodología de estudio de caso, ya que los resultados se refieren únicamente a dos centros educativos que se deciden estudiar en su funcionamiento auténtico. Esta opción metodológica afecta la cantidad y la calidad de los datos a recabar.

En este sentido, es conveniente replicar esta investigación en centros educativos con características similares a las presentadas. Un estudio más amplio permitiría abundar en evidencias acerca del vínculo entre la sensibilidad intercultural del maestro y la presencia de alumnado de origen extranjero en la escuela, en las líneas de análisis apuntadas en nuestras conclusiones.

Por otra parte, es importante tener en cuenta la singularidad del contexto bicultural de Cataluña, el cual puede estar mediando en las concepciones y en las actitudes que subyacen en las prácticas educativas de estos docentes.

A nivel instrumental, si bien el IDI ofrece garantías de fiabilidad y validez para evaluar el desarrollo de la sensibilidad intercultural, la interpretación de los resultados que ofrece no está

exenta de sesgos debido a la transferencia de sus enunciados y conceptos si no se atiende a las particularidades del contexto donde se administra (Landis, Bennett y Bennett, 2004). De igual modo, Shaules (2007) critica el instrumento por su enfoque lineal, la abstracción del modelo y las potenciales dificultades de comprensión para los participantes. No obstante, como refleja este estudio, su aplicación trasciende la medida en tanto deviene un potente catalizador del desarrollo de la sensibilidad intercultural. Como afirma Hammer (2009), la devolución de los resultados en clave de imagen descriptiva que retrata la orientación primaria hacia las diferencias culturales del grupo, genera una oportunidad extraordinaria de diálogo comprometido y profundo alrededor de aspectos relacionados con la diversidad cultural.

Este enfoque supone una alternativa a la tradicional capacitación en materia de interculturalidad basada en el análisis de experiencias alejadas del contexto de los maestros. La reflexión y la mirada hacia la propia práctica contribuyen a tomar conciencia de limitaciones y potencialidades para gestionar la diversidad cultural en su quehacer profesional. Así, se genera una predisposición favorable al cambio de actitudes en las relaciones interculturales, aumentando la propia conciencia de las diferencias culturales y su gestión educativa. Al mismo tiempo, esto puede convertirse en un punto de partida de la intervención y el asesoramiento individual o grupal, orientado al desarrollo de la competencia intercultural.

Sucede que la interculturalidad no es solamente un discurso, es una práctica que no se construye en lo abstracto, sino en lo concreto (Essomba, 2009, 2014). 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). Así, la intención de este trabajo no ha sido redundar en un discurso moralista, sino de hacer un aporte reflexivo al debate en torno a la cuestión intercultural en la educación y a los actores encargados de materializarla, más allá de discursos y representatividades.



## **REFERENCIAS**



- Actis, W., De la Prada, M. y Pereda, C. (2007). *Inmigración y género y escuela. Exploración de los discursos del profesorado y del alumnado*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, CIDE.
- Aguado, A. (2004). Investigación en Educación intercultural. *Educatio*, 22, 39-57.
- Aguado, M. T. (2004). Investigación en educación intercultural. *Educación Siglo XXI*, 22, 39-58.
- Aguado, M.T. (1995). Investigación en Educación Multicultural: limitaciones y perspectivas. En *Actas del II Congreso Internacional de Educación Intercultural para la Paz*. UNED/Ayuntamiento de Ceuta.
- Aguado, M.T. (2003). *Pedagogía intercultural*. Madrid: McGraw Hill.
- Aguado, T., Ballesteros, B. y Sánchez, M. (2003). Educación intercultural en la enseñanza obligatoria: prácticas escolares; actitudes y opiniones de padres, alumnos y profesores; resultados académicos de los estudiantes de diversos grupos culturales. *Revista de Investigación Educativa*, 21 (2), 323-348
- Ainscow, M. (1995). *Necesidades especiales en el aula*. Madrid, Narcea.
- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas*. Madrid: Narcea.
- Ainscow, M. y Miles, S. (2009). Desarrollando sistemas de educación inclusiva. ¿Cómo podemos hacer progresar las políticas? En C. Giné (Coord.), *La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado* (pp. 161-170). Barcelona: Horsori.
- Ainscow, M.; Booth, T. y Dyson, A. (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion*. New York: Routledge.

- Aja, E. (1999). *La Immigració estrangera a Espanya. Els reptes educatius*. Barcelona, Fundació La Caixa.
- Aja, E. (2000). Educació obligatòria i immigració: marc jurídic. En F. Carbonell (Coord.), *Educació i immigració. Els reptes educatius de la diversitat cultural i l'exclusió social*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- Alarcón, A. (Coord) (2010). *Joves d'origen immigrant a Catalunya. Necessitats i demandes. Una aproximació sociològica*. Institut Joventut. Generalitat de Catalunya. Departament d'Acció Social i ciutadania. Col·lecció Estudis, 27.
- Albert, M. (2007). *La investigación educativa: claves teóricas*. Madrid: McGraw Hill.
- Alegre, M. A. (2005). *Educació i immigració: l'acollida als centres educatius*. Barcelona: Mediterrània.
- Alegre, M. A. (2008). Educación e inmigración. ¿Un binomio problemático? *Revista Educación, 345*, 61-82
- Alred, G. y Byram, M. (2002). Becoming an Intercultural Mediator: A Longitudinal Study of Residence Abroad. *Journal of Multilingual and Multicultural Development 23* (5), 339-352.
- Ayuntamiento de Terrassa (2013). Informe de població de Terrassa. Recuperado el 2 de julio de 2015, de <http://www2.terrassa.cat/laciutat/xifres/mostra.php?go=ZG9jPWVzdHVkaXMvMjAxMzA3MzFwb2JsYWNPb190ZXJyYXNzYS5wZGY>
- Banks, J. y Banks, C. (2004). *Handbook of research on multicultural education*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Banks, J.A. (2008). Diversity, Group Identity and Citizenship Education in a Global Age. *Educational Researcher*, 37 (3), 129-139.
- Benito, R y González, I. (2007). *Processos de segregació escolar a Catalunya*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill, Editorial Mediterrània.
- Bennett, J.M. (1993). Cultural marginality: Identity issues in intercultural training. En R.M. Paige (Ed.), *Education for the intercultural experience* (2da ed.), (pp.109-135). Yarmouth, ME: Intercultural Press.
- Bennett, J.M. y Bennett, M.J. (2004). Developing intercultural sensitivity: An Integrative approach to global and domestic diversity. En D. Landis, J.M. Bennett y M.J. Bennett (Eds.), *Handbook of intercultural training* (pp. 147-165). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Bennett, M.J. (1986). A developmental approach to training for intercultural sensitivity. *International Journal of Intercultural Relations*, 10 (2), 179-195.
- Bennett, M.J. (1993). Toward ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity. En R. M. Paige (Ed.), *Education for the intercultural experience* (pp. 21-71). Yarmouth, ME: Intercultural.
- Bennett, M.J. (2004). Becoming interculturally competent. En J. Wurzel (Ed.), *Towards multiculturalism: A reader in multicultural education* (2da ed.) (pp. 62-77). Newton, MA: Intercultural Resource Corporation.
- Bhawuk, D. P. S. y Brislin, R. (1992). The measurement of intercultural sensitivity using the concepts of individualism and collectivism. *International Journal of Intercultural Relations*, 16 (4), 413-436.
- Bisquerra, R. (Coord.). (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.

- Blaxter, L., Hughes, C. y Tight, M. (2000). *Cómo se hace una investigación*. Colección Herramientas Universitarias. Barcelona: Gedisa.
- Bonal, X. (2012). Municipis contra la segregació escolar. Sis experiències de política educativa local. *Polítiques*, 78. Fundació Jaume Bofill.
- Booth (2006). Manteniendo el futuro con vida; convirtiendo los valores de la inclusión en acciones. En M.A. Verdugo y F.B. Jordán de Urríes (Coords.), *Rompiendo inercias. Claves para avanzar. VI Jornadas Científicas de Investigación sobre Personas con Discapacidad* (pp. 211-217). Salamanca: Amarú.
- Booth, T. y Ainscow, M. (1998). *From them to us*. Londres: Routledge.
- Booth, T. (2000). Inclusion and exclusion policy in England: who controls the agenda? En F. Armstrong; D. Armstrong y L. Barton (eds.), *Inclusive Education. Policy, contexts and comparative perspectives* (pp. 78-98). London: David Fulton Publishers.
- Booth, T.; Ainscow, M.; Black-Kawkins, K.; Vaughan, M. y Shaw, L. (2000). *The Index of Inclusion: developing learning and participation in schools*. London: CSIE.
- Byram, M., Nichols, A. y Stevens, D. (2001). *Developing intercultural competence in practice*. Multilingual Matters.
- Byram, M.S. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Multilingual Matters.
- Calero, J. (2006). *La equidad en educación. Informe analítico del sistema educativo español*. Madrid: Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE).
- Calero, J. y Waisgrais, S. (2008): ¿Qué determina el rendimiento de los alumnos inmigrantes? Una primera aproximación a partir de PISA-06. *Investigaciones de Economía de la Educación*, 3, 499-508.

- Capellán de Toro, L., García, J.F., Olmos; A. y Rubio, M. (2013). Sobre agrupamiento, concentración, segregación o guetización escolar: claves para un análisis interpretativo de tales situaciones y procesos. *Avances en Supervisión Educativa. Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España, 18*, 1-27.
- Carrasco, M.J. y Coronel, J.M. (en prensa). Percepciones del profesorado sobre la gestión de la diversidad cultural: Un estudio cualitativo. *Educación XXI*.
- Carrasco, S; Pàmies, J.; Ponferrada, M.; Ballestín, B. y Bertran, M. (2009). Segregación escolar e inmigración en Cataluña: aproximaciones etnográficas. *EMIGRA Working Papers, 126*.
- Castella, E. (2001). Les polítiques escolars adreçades a l'alumnat d'origen immigrant. Barcelona: Trobada de Treball Catalunya-Quebec 24, 25 y 26 de abril (no publicado).
- Catling, S. (2001). Developing the Curriculum in International Schools. En S. Blandford y M. Shaw (Eds.), *Managing International Schools*. Routledge/Farmer.
- Chen, G. M. y Starosta, W.J. (1996). Intercultural Communication Competence: A Synthesis. En B.R. Burelson y A.W. Kunkel, *Communication Yearbook* (pp. 353-383). Londres: Sage.
- Chen, G.M. y Starosta, W.J. (1997). Chinese conflict management and resolution: Overview and implications. *Intercultural Communication Studies, 7*, 1-16.
- Coleman, H.y Unrau, Y.A. (2005). En R.M. Grinnell e Y.A. Unrau (Eds.), *Social work: Research and evaluation. Quantitative and qualitative approaches* (7ma.Ed.) (pp. 403-420). New York, NY: Oxford University Press.
- Coll, C. y Miras, M. (2001). Diferencias individuales y atención a la diversidad en el aprendizaje escolar. En A. Marchesi, C. Coll y J. Palacios (Comp.), *Desarrollo psicológico y educación* (pp. 331-353). Madrid: Alianza Editorial.

- Colomé, E. y Oller, B. (2010). *Alumnado de otras culturas: Acogida y escolarización*. Barcelona: Graó
- Crespo, R. (1997). Inmigración y escuela. En Diputació de Barcelona. *II Informe sobre inmigración y trabajo social* (pp. 625-663). Barcelona: Diputación de Barcelona.
- Creswell, J. W. (2005). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Upper Saddle River, N.J: Merrill.
- Davies, A. (2010). The Applicability of the Intercultural Development Inventory for the Measurement of Intercultural Sensitivity of teachers in an International School Context. Tesis doctoral en Educación. Universidad de Bath. Reino Unido.
- De Santos, J. (2004). *Desarrollo de la competencia intercultural en alumnado universitario: una propuesta formativa para la gestión en empresas multiculturales*. Tesis doctoral, Universidad de Barcelona.
- Deardorff, D.K. (2006). Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. *Journal of Studies in International Education*, 10, 241-266.
- Deardorff, D.K. (2008). Intercultural competence: A definition, model and implications for education abroad. En D.K. Deardorff (Ed.), *The Sage handbook of intercultural competence*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- DeJaeghere, J. C. y Cao, Y. (2009). Developing U.S. teachers's intercultural competence: Does professional development matter? *International Journal of Intercultural Relations*, 33, 433-447.
- Denscombe, M (2003). *The Good Research Guide: For Small - Scale Social Research Projects*, (2da ed.). London: Open University Press.

Departament d'Educació (2003). *Pla d'actuació per a l'alumnat de nacionalitat estrangera 2003-2006*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.

Departament d'Educació (2004). *Pla per a la llengua i la cohesió social*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.

Departament d'Ensenyament (1996). *Orientacions per al desplegament del currículum. Educació intercultural*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.

Departament d'Ensenyament (1999). *L'atenció a l'alumnat immigrant i de minories ètniques en el nostre sistema educatiu*. Consell Escolar de Catalunya. Barcelona: Generalitat de Catalunya.

Departament d'Ensenyament (2001). *Pla d'acollida del centre docent*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.

Departament d'Ensenyament (2002). Decret 31/2002, de 5 de febrer, pel qual s'estableix el règim d'admissió d'alumnat als centres docents públics, concertats o sufragats amb fons públics. DOGC núm. 3573. Barcelona: Generalitat de Catalunya.

Departament d'Ensenyament (2004). Decret 252/2004, d'1 d'abril, pel qual s'estableix el procediment d'admissió de l'alumnat als centres docents en els ensenyaments sufragats amb fons públics. DOGC núm. 4105. Barcelona: Generalitat de Catalunya.

Departament de la Presidència (2001). *Pla Interdepartamental d'Immigració 2001-2004*. Secretaria per a la immigració. Barcelona: Generalitat de Catalunya.

Díaz-Aguado, M.J. (2002). *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo*. Madrid: Pirámide.

- Dyson, A. (2001). Dilemas, contradicciones y variedades de la inclusión. En M. Verdugo y F. Jordán de Urríes (Eds.), *Apoyos, autodeterminación y calidad de vida* (pp. 145-160). Salamanca: Amarú.
- Dyson, A. y Milkward, A. (2000). *Schools and special needs. Issues of innovation and inclusion*. Londres: Paul Champan.
- Echeita, G. y Domínguez, A.B. (2011). Educación inclusiva. Argumento, caminos y encrucijadas. *Aula*, 17, 23-35.
- Echeita, G.; Simón, C.; Verdugo, M. A.; Sandoval, M.; López, M.; Calvo, I. y González-Gil, F. (2009). Paradojas y dilemas en el proceso de inclusión educativa en España. *Revista de Educación*, 349, 153-178.
- Escudero, J. M. (2006) Compartir propósitos y responsabilidades para una mejora democrática de la educación. *Revista de Educación*, 339, 19-42.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2002). *Index for Inclusion. Developing leaning and participation in schools*. London, CSIE.
- Escudero, J. M. y Martínez, B. (2011). Educación inclusiva y cambio escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55, 85-105.
- Essomba, M. A. (2006). *Liderar escuelas interculturales e inclusivas. Equipos directivos y profesorado ante la diversidad cultural y la inmigración*. Barcelona: Graó.
- Essomba, M.A. (2003). Els discursos sobre atenció a la diversitat en la comunitat educativa a Catalunya. Tesis doctoral. Universitat de Barcelona.
- Essomba, M.A. (2005): L'atenció a la diversitat a Catalunya. Debat en el sistema educatiu. Vic: EUMO Editorial.

- Essomba, M.A. (2014). Políticas de escolarización del alumnado de origen extranjero en el Estado Español hoy. Análisis y propuestas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17 (2), 13-27.
- Esterberg, K.G. (2002). *Qualitative methods in social research*. Boston: McGraw-Hill.
- Fernández Enguita, M. (1998). *La escuela a examen*. Madrid: Pirámide.
- Ferrer, F. (director) (2009). *L'estat de l'educació a Catalunya. Anuari 2008*. Barcelona: Mediterrània/Fundació Jaume Bofill.
- Flick, U. (2009). *An Introduction to Qualitative Research*, (5ta ed.) London: SAGE Publications.
- Gairín, J. (1999). Estadios de desarrollo organizativo: de la organización como estructura a la organización que aprende. En M. Delgado y Otros (Coords.), *Enfoques comparados en Organización y Dirección de Instituciones Educativas* (pp. 47-91). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Gairín, J. y Martín, M. (2004). Las instituciones educativas en la encrucijada de los nuevos tiempos: retos, necesidades, principios y actuaciones. *Tendencias Pedagógicas*, 9, 21-44.
- Gairín, J. y Muñoz, J.L. (2008). El agente de cambio en el desarrollo de las organizaciones. *Enseñanza*, 26, 187-206.
- García, R. (2003). Formación del profesorado en pedagogía intercultural: contenidos actitudinales. *Estudios sobre Educación*, 4, 47-66.
- Garreta, J. (2004). El espejismo intercultural: la escuela de Cataluña ante la diversidad cultural. *Revista de Educación*, 333, 463-480.

- Garreta, J. (2006). Ethnic minorities and the Spanish and Catalan educational systems: from exclusion to intercultural education. *International Journal of Intercultural Relations*, 30, 261-279.
- Garreta, J. (2011). La atención a la diversidad cultural en Cataluña: exclusión, segregación e interculturalidad. *Revista de Educación*, 355, 213-23
- Garreta, J. (2014). La interculturalidad en el sistema educativo, logros y retos. *Gaceta de Antropología*, 30 (2). Recuperado el 03 de julio de 2015, de <http://hdl.handle.net/10481/33422>
- Garreta, J. y Llevot, N. (2003). *El espejismo intercultural. La escuela de Cataluña ante la diversidad cultural (Investigación)*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Área de Educación.
- Gay, G. (2000). *Culturally responsive teaching*. New York: Teachers College Press.
- Gay, G. (2002). Preparing for culturally responsive teaching. *Journal of Teacher Education*, 53 (2), 106–116.
- Giménez, C. (2009). Interculturalisme. Definició, especificitat i dimensions. *Barcelona Societat*, 16, 32-41.
- Gimeno, J. (2000). *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*. Madrid: Morata.
- Giné (2001). *Inclusión y sistema educativo*. Actas del III Congreso “La Atención a la Diversidad en el Sistema Educativo”. Universidad de Salamanca. Instituto Universitario de Integración en la Comunidad (INICO). Recuperado el 2 de julio de 2015, de <https://campus.usal.es/~inico/actividades/actasuruguay2001/1.pdf>
- Göbel, K y Helmke, A. (2010). Intercultural learning in English as foreign language instruction: The importance of teachers’ intercultural experience and the usefulness

- of precise instructional directives. *Teaching and Teacher Education*, 26 (8), 1571-1582.
- González, E.M. (2008). Convivencia intercultural en centros educativos multiculturales...  
¿Hacia un reconocimiento de la diversidad cultural? *Educatio Siglo XXI*, 26, 225-240.
- Gratacós, P. y Ugidos, P. (2011). *Diversitat cultural i exclusió escolar. Dinàmiques educatives, relacions interpersonals i actituds del professorat*. Col·lecció: Conciutadania Intercultural. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Hammer, M. R. (2007). *The Intercultural Development Inventory manual (Vol. 3)*. Ocean Pines, MD: IDI, LLC.
- Hammer, M.R. (2009). The Intercultural Development Inventory. In M.A. Moodian (Ed.), *Contemporary Leadership and Intercultural Competence* (pp. 203-218). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Hammer, M.R. (2011). Additional cross-cultural validity testing of the Intercultural Development Inventory. *International Journal of Intercultural Relations*, 35, 474-487.
- Hammer, M.R., Bennett, M.J. y Wiseman, R. (2003). The Intercultural Development Inventory: A measure of intercultural sensitivity. *International Journal of Intercultural Relations*, 27, 421-443.
- Hammer, M.R., y Bennett, M.J. (2001). *The Intercultural Development Inventory*. Portland: Intercultural Communication Institute.
- Han, H.S. y Thomas, M.S. (2010). No child misunderstood: Enhancing early childhood teachers' multicultural responsiveness to the social competence of diverse children. *Early Childhood Education Journal*, 37, 469-476.

- Hannoun, H. (1992). *Els ghettos a l'escola. Per una educació intercultural*. Vic: Eumo Editorial.
- Hargreaves, A. (2003). *Enseñar en la Sociedad del conocimiento*. Barcelona: Octaedro.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. (5ta. ed). México: Mac Graw-Hill.
- Holmes, P. y O'Neill, G. (2012). Developing and evaluating intercultural competence: Ethnographies of intercultural encounters. *International Journal of Intercultural Relations*, 36, 707–718.
- Institut d'Estadística de Catalunya (2014). Población extranjera. Distribución por países. Recuperado el 2 de julio de 2015, de <http://www.idescat.cat/poblacioextranjera/?res=a&nac=a&b=12&lang=es>
- Instituto Nacional de Estadísticas (2014). Avance de la Estadística del Padrón Continuo a 1 de enero de 2014. Nota de Prensa. Recuperado el 2 de julio de 2015, de <http://www.ine.es/prensa/np838.pdf>
- Jefatura del Estado (2002). Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE) 10/2002, de 23 de diciembre, *Boletín Oficial del Estado*, BOE-A-2002-25037. Recuperado el 2 de julio de 2015, de <http://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2002-25037>
- Jordán, J. A. (Coord.) (2001). *L'educació intercultural, una resposta a temps*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- Krueger, R.A. (1991). *El grupo de discusión. Guía práctica para la investigación aplicada*. Madrid: Pirámide.
- Laluzza J.L. (2012). Modelos psicológicos para la explicación de la diversidad cultural. *Cultura y Educación*, 24 (2), 149-162.

- Leiva, J.J. (2009). Educación y conflicto en escuelas interculturales: valores y concepciones pedagógicas del profesorado sobre convivencia y diversidad cultural. *Educación y Diversidad*, 3, 107-149.
- Leiva, J.J. (2011). La educación intercultural entre el deseo y la realidad: reflexiones para la construcción de una cultura de la diversidad en la escuela inclusiva. *Revista Docencia e Investigación*, 20, 149-182.
- Levi-Leboyer (1996). *La gestión de las competencias*. Ediciones Gestión 2000.
- López, J. y Sánchez, M. (1997). *Para comprender las organizaciones escolares*. Sevilla: Repiso.
- López, M<sup>a</sup>.C. (2001). *La enseñanza en las aulas multiculturales. Una aproximación a la perspectiva de los docentes*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Louis, K. (2000). Más allá del cambio dirigido: Reconsiderando cómo mejoran las escuelas. En A. Estebaranz (Coord.), *Construyendo el cambio: Perspectivas y propuestas de innovación educativa*. Sevilla: Secretariado de Publicaciones de la Universidad.
- Lozada, J. y López, R. (2003). *Métodos de investigación en ciencias humanas y sociales*. Madrid: Thomson.
- Malik, B. (2003). Intervenciones para la adquisición de competencias interculturales. En E. Repetto (Coord.) *Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica*. Volumen 2, (pp. 424-452). Madrid: UNED.
- Martín, Q. (2000). *Bancos de Talento. Participación de la comunidad en los centros docentes*. Madrid: Editorial Sanz y Torres.

- Martínez, M. y Albaigés, B. (2013). L'estat de l'educació a Catalunya. Anuari 2013. *Polítiques*, 80. Fundació Jaume Bofill. Recuperado el 2 de junio de 2015, de <http://www.fbofill.cat/intra/fbofill/documents/publicacions/582.pdf>
- Martínez, Raquel-Amaya (coord.) (2010). Educación y fomento de la cohesión social. En: Boza, A.; Méndez, J.M.; Monescillo, M.; Toscano, M. (Coords.), *Educación, investigación y desarrollo social. Educación Hoy Estudios* (pp. 103-134) Vol. 116. Madrid: Narcea Ediciones.
- McAllister, G. e Irvine, J.J. (2000). Cross cultural competency and multicultural teacher education. *Review of Educational Research*, 70 (1), 3-24.
- Medina, A. y Domínguez, C. (2006). La formación del profesorado ante los nuevos retos de la interculturalidad. En A. Medina, A. Rodríguez y A. Ibáñez (Coord.), *Interculturalidad. Formación del profesorado y educación* (pp. 13-27). Madrid: Pearson Prentice-Hall.
- Mertens, D.M. (2005). *Research and evaluation in education and psychology. Integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods* (2da ed.). Thousand Oaks: Sage.
- Migration Policy Institute (2013). Country and Comparative Data. Recuperado el 2 de julio de 2015, de <http://migrationpolicy.org/programs/data-hub/international-migration-statistics>
- Miles, M.B. y Huberman, A.M. (1994). *Qualitative Data Analysis* (2da ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Ministerio de Educación y Ciencia (1983). Real Decreto sobre educación compensatoria 1174/1983, de 27 de abril, *Boletín Oficial del Estado*, BOE-A-1983-13484.

Recuperado el 2 de julio de 2015, de  
[https://www.boe.es/diario\\_boe/txt.php?id=BOE-A-1983-13484](https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-1983-13484)

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Subdirección General de Estadística y Estudios (2013). Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Recuperado el 2 de julio de 2015, de [http://www.mecd.gob.es/dms/mecd/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/no-universitaria/alumnado/matriculado/2012-2013--Datos-Avances/Nota\\_avance\\_12\\_13.pdf](http://www.mecd.gob.es/dms/mecd/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/no-universitaria/alumnado/matriculado/2012-2013--Datos-Avances/Nota_avance_12_13.pdf)

Moliner, O. (2008). Condiciones, procesos y circunstancias que permiten avanzar hacia la inclusión educativa: retomando las aportaciones de la experiencia canadiense. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6 (2), 27-44.

Muñoz, A. (1989). *La escolarización de los niños gitanos e itinerantes en España*. Madrid: Informe ante la Comisión de las Comunidades Europeas.

Murillo, P. y Becerra, S. (2009). Las percepciones del clima escolar por directivos, docentes y alumnado mediante el empleo de “redes semánticas naturales”. Su importancia en la gestión de los centros educativos. *Revista de Educación*, 350, 375-399.

Nieto, S. y Santos, M. (1997). Formación multi/intercultural del profesorado: EUA-España. *Teoría de la Educación*, 9, 55-74.

Norwich, B. (2008). Dilemmas of difference, inclusion and disability: international perspective placement. *European Journal of Special Needs Education*, 23 (4), 287-304.

Palauàrias, J.M. y Garreta, J. (2008). La acogida del alumnado de origen inmigrante: un análisis comparado desde la situación en Cataluña, *Revista Española de Educación Comparada*, 14, 49-78.

- Parrilla, Á. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, 327, 11-29.
- Patton, M.Q. (2002). *Qualitative Research and Evaluation Methods* (3ra ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Plataforma per la Llengua, (2005). L'alumnat nouvingut i el català: Una perspectiva transversal. Fundació Luís Carulla. Recuperado el 2 de julio de 2015, de [https://www.plataforma-llengua.cat/media/assets/876/alumnat\\_nouvingut.pdf](https://www.plataforma-llengua.cat/media/assets/876/alumnat_nouvingut.pdf)
- Pozo, J. I. (2006). Culturas de aprendizaje para la sociedad del conocimiento. En J. I. Pozo, N., Scheuer, M.P., Pérez Echevarría, M., Mateos, E., Martín y M. de la Cruz (Eds.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Graó.
- Quintana, A. (2006). Metodología de investigación científica cualitativa. En A. Quintana y W. Montgomery (Eds.). *Psicología: Tópicos de Actualidad* (pp. 47-84). Lima: UNMSM.
- Ragin, C.C. (1992). Introduction: Cases of 'what is a case'. En Ragin, C.C y Becker, H.S. (Eds), *What is a case? Exploring the foundations of social inquiry*, (pp. 1-17). Cambridge: Cambridge University Press.
- Rico, A.M. (2005). De la competencia intercultural en la adquisición de una segunda lengua o lengua extranjera: conceptos, metodología y revisión de métodos. *Porta Linguarum*, 3, 79-94.
- Rodrigo, M. (1999). *La Comunicación Intercultural*. Anthropos. Editorial, Barcelona.
- Ruiz, J.I. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa*. Vol. 15, Ciencias Sociales. Universidad de Deusto.

- Sales, A. (2010). La formación intercultural inclusiva del profesorado: hacia la transformación social. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 4 (1), 65-82.
- Sandín, M<sup>a</sup> Paz (2003). *Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y Tradiciones*. Madrid. Mc Graw Hill.
- Sanhueza, S.V. (2010). *Sensibilidad intercultural: un estudio exploratorio con alumnado de educación primaria y secundaria en la provincia de Alicante*. Tesis Doctoral, Universidad de Alicante.
- Schön, D.A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- Shaules, J. (2007). *Assessing intercultural learning strategies with personal intercultural change orientation (PICO) profiles*. Recuperado el 2 de julio de 2015, de <http://www.pico-global.com/PDF/PDF-ailswpico.pdf>
- Síndic de Greuges de Catalunya (2008). *La segregació escolar a Catalunya*. Barcelona: Síndic de Greuges de Catalunya. Recuperado el 2 de julio de 2015, de [http://www.sindic.cat/site/unitFiles/2266/segregacio\\_escolar\\_web.pdf](http://www.sindic.cat/site/unitFiles/2266/segregacio_escolar_web.pdf)
- Soriano, E. (2001). *Identidad cultural y ciudadanía intercultural: su contexto educativo*. Madrid: La Muralla.
- Souto-Manning, M. y Mitchell, C.H. (2010). The role of action research in fostering culturally-responsive practices in a preschool classroom. *Early Childhood Education Journal*, 37, 269–277.
- Spitzberg, B. y Changnon, G. (2009). Conceptualizing intercultural competence. En Deardorff, D.K. (Ed.), *The SAGE handbook of intercultural competence*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.

- Stake R.E. (2000). Case studies. En Denzin, N.K. y Lincoln, Y.S. (Eds.), *Handbook of qualitative research*, (pp. 435-454). Thousand Oaks, CA: Sage Publications Inc.
- Stake, R.E. (1998). *Investigar con estudios de caso*. Madrid: Morata.
- Susinos, T. (2002). Un recorrido por la inclusión educativa española. Investigaciones y experiencias más recientes. *Revista de Educación*, 327, 49-68.
- Taylor, M.J. (2002): Una educación válida para todos: Conocer las necesidades educativas de los refugiados y solicitantes de asilo en Inglaterra multiétnica. En M. Muñoz-Repiso y J. Le Métails (Eds.), *Hacia una Europa diferente: Respuestas educativas a la Interculturalidad* (pp. 65-100). Madrid, CIDE / CIDREE.
- UNESCO (1990). *Declaración Mundial sobre Educación para Todos*. Conferencia Mundial sobre Educación para Todos. Jomtien, Tailandia.
- UNESCO (1994). *Declaración de Salamanca*. Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: acceso y calidad. Salamanca: UNESCO.
- UNESCO (2012). *Youth and Skills. Putting education to work*. Global Monitoring Report. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
- Vallés, M. S. (1999). *Técnicas Cualitativas de Investigación Social* (Primera ed.). Madrid: Síntesis S.A.
- Vaquera, E. y Kao, G. (2012). Educational achievement of immigrant adolescents in Spain: Do gender and region of origin matter? *Child Development*, 83 (5), 1560-1576.
- Verdugo, M. A. y Parrilla, Á. (2009). Aportaciones actuales a la educación inclusiva. *Revista de Educación*, 349, 15-22.
- Verdugo, M.A. (2009). El cambio educativo desde una perspectiva de calidad de vida. *Revista de Educación*, 349, 23-43.

- Vilà, R. (2010). La competencia comunicativa intercultural en alumnos de Enseñanza Secundaria de Cataluña. *Segundas lenguas e inmigración en red*, 1 (3), 88-108.
- Vilà, R. (2006). La dimensión afectiva de la competencia intercultural en la Educación Secundaria obligatoria. Escala de sensibilidad intercultural. *Revista de investigación educativa*, 24 (2), 353-372.
- Yin, R.K. (2003). *Case study research: designs and methods*, (3ra ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Zinovyeva, N; Felgueroso, F y Vázquez, P (2009). Inmigración y resultados educativos en España. En M. Boldrin (Coord.), *Efectos económicos de la inmigración en España. Jornadas sobre Inmigración, Informe FEDEA* (pp. 1 39-178). Madrid: Marcial Pons.