

Escuelas ante la diversidad cultural. Comparativa entre España y Argentina

Escolas perante a diversidade cultural. Comparação entre Espanha e Argentina

Schools front the cultural diversity. Comparison between Spain and Argentina

Teresa Rebolledo-Gómez

tjrebgam@upo.es

Universidad Pablo de Olive. UPO. España

María Rocío Rodríguez-Casado

mrrodcas@upo.es

Universidad Pablo de Olive. UPO. España

María Rocío Cárdenas-Rodríguez

mrcarrodd@upo.es

Universidad Pablo de Olive. UPO. España

115

Fecha de recepción: 11 de septiembre de 2014

Fecha de aceptación: 17 de octubre de 2015

/ RESUMEN /

Los centros escolares reflejan la diversidad cultural presente en las sociedades actuales. Este hecho exige la reflexión sobre modelos educativos de gestión de la diversidad cultural, así como políticas educativas que constituyan un marco de actuación para las intervenciones en este ámbito. Asimismo, los contextos influyen en las concepciones sobre la diversidad cultural, de manera que diferentes realidades marcan las tendencias acerca de los modelos interculturales y reflejan las prioridades a nivel político. En este sentido, España y Argentina constituyen realidades marcadas por la diversidad de origen cultural que se encuentra, entre otros ámbitos, en las escuelas. En ambos contextos, existen diferencias en cuanto a las connotaciones asociadas a su concepción sobre la diversidad cultural. Mientras que en España, esta pluralidad se encuentra estrechamente ligada al fenómeno migratorio, en Argentina encontramos una enorme vinculación con la presencia de la población indígena u originaria. En este trabajo se realiza un recorrido por los principales aspectos que conforman los modelos de atención a la diversidad cultural, así como

principales orientaciones de las leyes educativas que responden a las demandas socioeducativas de ambas realidades, con el fin de obtener una visión general acerca de la diversidad cultural en las escuelas de España y Argentina.

Palabras claves: diversidad cultural, interculturalidad, políticas educativas, educación comparada.

// ABSTRACT //

The school centers reflect the cultural diversity present in today's societies. This fact require reflection on educational models of managing cultural diversity, as well as educational policies that constitute a framework for action for interventions in this area. Also, the contexts influence in the conceptions about cultural diversity, so that different realities set the trends about intercultural models and reflect the priorities at the political level. In this sense, Spain and Argentina constitute realities marked by the diversity of cultural origin, which is located, between other areas, in schools. In both contexts, exist differences in the connotations associated with its conception of cultural diversity. While in Spain, this plurality is closely linked the migratory phenomenon, in Argentina found a huge connection with the presence of indigenous or native population. This paper makes a tour of the main aspects that shape models attention to the cultural diversity, as main orientations of educational laws that respond to the socioeducational demands of both realities, to get an overview about of cultural diversity in schools in Spain and Argentina.

Key words: cultural diversity, interculturality, education policy, comparative education.

/// RESUMO ///

As instituições escolares refletem a diversidade cultural presente nas sociedades atuais. Este facto exige uma reflexão acerca de modelos educativos de gestão da diversidade cultural, bem como políticas educativas que constituam um quadro de atuação para as intervenções neste campo. Além do mais, os contextos influenciam as concepções da diversidade cultural, pelo que diferentes realidades subjazem às tendências no que diz respeito aos modelos interculturais e refletem as prioridades a nível político. Neste sentido, Espanha e Argentina constituem realidades marcadas pela diversidade de origem cultural que se encontra, entre outros espaços, na escola. Existem diferenças entre os dois contextos quanto às conotações associadas à sua concepção da diversidade cultural. Enquanto que em Espanha está pluralidade se encontra intimamente relacionada com o fenómeno migratório, na Argentina verificamos uma enorme vinculação à presença da população indígena

ou originária. Este trabalho percorre os principais aspetos que compõem os modelos de atenção à diversidade cultural, tal como as principais orientações das leis educativas que respondem às exigências socioeducativas de ambas as realidades, com o fito de obter uma visão panorâmica sobre a diversidade cultural nas escolas de Espanha e da Argentina.

Palavras-chave: diversidade cultural, interculturalidade, políticas educativas, educação comparada.



1. INTRODUCCIÓN

La diversidad cultural se encuentra presente en todos los ámbitos socioeducativos, ya que, siguiendo a Aguado (2002), la diversidad nos ha acompañado en las diferentes etapas de la historia y su tratamiento ha sido un continuo que va desde la negación misma de las diferencias a su valoración como recurso educativo.

Los centros escolares no quedan exentos de esta realidad, convirtiéndose en fuente de diversidad, entre otras, desde una perspectiva ligada a la cultura. Como expresa Jordán (2007, p. 60) “el mito pedagógico de una clase relativamente homogénea es hoy del todo inaceptable, dada la diversidad cada vez más variopinta”.

117

Estas circunstancias, unidas a los cambios políticos, sociales y económicos de los últimos años, ha convertido en necesaria la constitución de un marco de actuación que posibilite adecuadas intervenciones especializadas en este ámbito. Además de modelos educativos que gestionen la diversidad escolar, se ha observado un esfuerzo por parte de las políticas educativas para integrar principios y estrategias que orienten la práctica de los profesionales educativos.

En España, al igual que en gran parte de Europa, la diversidad cultural ha sido frecuentemente relacionada a las consecuencias de los movimientos migratorios. Los continuos movimientos de personas se han conformado como fenómeno histórico, sociocultural, económico y político. A pesar de los momentos actuales de crisis global, donde la economía toma un papel muy relevante, los movimientos migratorios continúan, ya que no depende de los factores estructurales a nivel mundial, sino que entra en juego la situación de precariedad y vulnerabilidad de cada país, de cada grupo y de cada individuo (Montero, Boquet y Martínez, 2011).

Los movimientos migratorios son considerados transnacionales y todos sus elementos (sociales, culturales, económicos, políticos, de información y comunicación) afectan transversalmente a todas las clases sociales, a todas las comunidades, indiferentemente de la procedencia de sus individuos (Solé y Cachón, 2006). En esta misma línea, los movimientos migratorios, a nivel internacional, de acuerdo con Hidalgo (2007), poseen una multi-causalidad desde diferentes ámbitos: por un lado, la economía en sus dimensiones (macro y micro); y por otro, la encrucijada de lo social, político y cultural, que obliga a la ciudadanía a migrar al encuentro de una mejora futura. En este sentido, el factor de la economía constituye el argumento central del incremento de los flujos de entrada y salida de hace décadas, pues “hemos dejado de hablar de economía internacional para hablar de economía mundial” (Hidalgo, 2007, p. 9). Es aquí, desde lo económico, cuando toma un rol imperante la globalización entendida como proceso que

(...) engloba los cambios de las sociedades avanzadas contemporáneas, en términos de expansión capitalista basada en la creciente difusión de las nuevas tecnologías de la comunicación y el transporte, además de la competencia (económica, industrial, comercial) entre países (Solé y Cachón, 2006, p.19).

Sin embargo, la globalización no sólo influye en el ámbito económico de los países sino que afecta a otros niveles de la ciudadanía como en la forma de vida, los patrones de consumo, las posibilidades profesionales, las redes de apoyo y sociales, las nuevas tecnologías de la información y comunicación, la accesibilidad a la sanidad y a un sistema educativo por derecho, etc. Por todo ello, tanto los movimientos migratorios como la globalización están presentes en las sociedades de hoy. Así, en concordancia con lo expuesto por Solé y Parella (2003) se debe establecer la “construcción de una nueva ciudadanía, supranacional y pluricultural” en la que se tenga en cuenta la presencia de personas de origen extranjero con diferentes “culturas, religiones, tradiciones convivenciales y de gestión de la vida pública” (citado en Solé y Cachón, 2006, p.26).

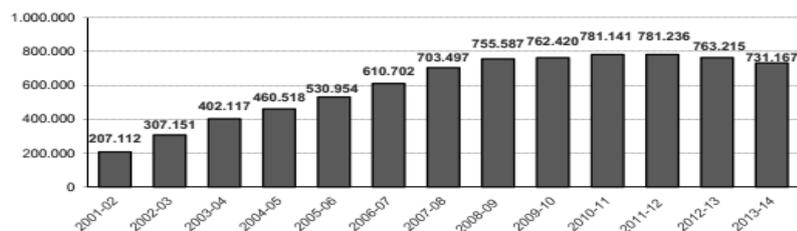
118

Esta situación también se ha reflejado en las escuelas, con una mayor y creciente matriculación en la última década de alumnado de origen extranjero. Un alumnado con nuevas necesidades educativas que el sistema ha de atender, ya que:

“Los centros educativos deben tener presente en sus proyectos educativos esta realidad que se abre paso en nuestra sociedad e incluir y desarrollar programaciones curriculares que hagan hincapié en este tema, adaptándose a las necesidades educativas del alumno, a través de planes de atención a la diversidad, idea con la que está de acuerdo toda la geografía española” (Godoy, Suárez y Lucas, 2010, p. 2).

La evolución del alumnado extranjero en las aulas españolas ha sufrido un crecimiento muy importante en los últimos años, destacándose una estabilización e incluso, cierta disminución, a partir del año 2008. A pesar de ello, en el curso 2013/2014, el porcentaje de alumnado de origen extranjero matriculado en los niveles de enseñanzas no universitarias asciende a un 9.05% (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2014).

Gráfica 1. Evolución del alumnado extranjero matriculado en enseñanzas no universitarias



Fuente: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2014

Con respecto a este alumnado, el 83,01% se encuentra matriculado en centros públicos y entre las nacionalidades de origen, podemos destacar las personas procedentes de América del Sur y Central (31%), Europa (30,8%) y África (29%), resaltando los países de Marruecos, Rumania, Ecuador, Colombia y China (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2014).

Por último, según la zona donde la matriculación supone un mayor porcentaje, destacamos La Rioja, Islas Baleares y Cataluña (14,7%, 13,8% y 12,7% respectivamente), mientras que las comunidades con menores porcentajes de alumnado extranjero son Galicia (2,9%), Extremadura (3,1%) y Asturias (4,2%) (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2014).

En el caso de la República Argentina, la diversidad cultural suele asociarse a la existencia de comunidades originarias. De acuerdo con Hecht (2013, p. 408),

Si bien históricamente la presencia de niños indígenas en instituciones escolares ha sido un desafío para los diseños educativos estatales, en las últimas décadas la educación intercultural se ha vuelto un eje particular de intervención y un campo específico de debate.

Con la introducción de la Ley de Educación Nacional de 2006 se construye un marco legal en el que se reconoce, a nivel educativo, la existencia de los pueblos originarios. De

esta forma, se introduce la modalidad de Educación Intercultural Bilingüe, dirigida a escuelas con presencia de alumnado indígena. Se consideran instituciones con alumnado indígena, a efectos de la Ley, los centros educativos que declaran más de la mitad de su matrícula como “alumnado indígena y/o hablante de lenguas indígenas” (DINIECE, 2007).

Para el año 2006 (últimos datos publicados), el porcentaje de dichas escuelas ascendía al 2,6%, concentrándose en las zonas fronterizas del norte y sur argentino (DINIECE, 2007). Según esta fuente, un 0,9% del total del alumnado eran perteneciente y/o descendiente en primera generación de pueblos indígenas, alcanzando un 86,1% la cifra del alumnado que se reconoce como tal, identificándose con algunos de los treinta y un pueblos presentes en el país (coya, mapuche, guaraní, pilagá, toba, wichí, mocoví, tehuelche, chiriguano, chané, chorote, chulupí, tapieté, diaguita-calchaquí, huarpe, etc.)

Gráfica 2. Alumnado indígena de 3 años o más y población que asiste a algún establecimiento educacional por grupos de edad y nivel de enseñanza

Grupos de edad	Población de 3 años o más	Población que asiste	Nivel de enseñanza					
			Inicial/ preescolar	EGB1 o EGB 2	EGB 3	Polimodal	Superior (1)	Ignorado
Total	560.009	229.843	24.229	104.952	47.003	30.218	21.622	(..)
3-4	27.702	9.759	9.704	(..)	(..)	(..)	(..)	(..)
5-14	153.842	145.587	14.525	99.757	29.893	(..)	(..)	(..)
15-19	71.802	46.407	(..)	(..)	14.030	25.396	(..)	(..)
20-29	92.896	20.124	(..)	(..)	(..)	(..)	13.999	(..)
30 y más	222.767	7.966	(..)	(..)	(..)	(..)	(..)	(..)

(1) Incluye superior no universitario y superior universitario.

(..) Dato estimado a partir de una muestra con CV superior al 25%.

Nota: datos definitivos.

La alumnos indígenas corresponde a la población que se reconoce perteneciente y/o descendiente en primera generación de pueblos indígenas. La población que declaró que asiste a niveles educativos y/o grados o años pertenecientes a la estructura educativa anterior a la Ley Federal de Educación ha sido asignada al año equivalente de la nueva estructura educativa. En este sentido cabe aclarar que la población que asiste a 6° año del nivel secundario ha sido incluida en el nivel Polimodal.

Fuente: INDEC. Encuesta Complementaria de Pueblos Indígenas (ECPI) 2004-2005.

Fuente: DINIECE, 2007

Las realidades analizadas, a la vez que diferentes, contienen similitudes en tanto poseen una población existente en cada país que necesita de acciones específicas por parte de las instancias públicas para garantizar el derecho a una educación de calidad. Concretamente, el alumnado extranjero, siguiendo a Cárdenas-Rodríguez y Terrón-Caro (2011), en su incorporación al sistema educativo suele provenir de situaciones adversas (procesos de escolarización durante el curso, necesidad de hábitos escolares, obstáculos con el idioma, problemas de orientación y aceptación interpersonal,...), lo que supone un gran inconveniente.

niente en su promoción y permanencia en la enseñanza. Si a ello, le añadimos las situaciones de rechazo, discriminación, segregación y conflicto social, los menores de origen extranjero se encuentran en un alto grado de vulnerabilidad. Por ello, hoy por hoy, las escuelas se encuentran ante el reto de proporcionar respuestas, no sólo educativas, sino sociales y culturales para luchar contra la desigualdad.

Ante una realidad multicultural indiscutible, los modelos interculturales han tomado relevancia como forma de atender a la diversidad cultural en las aulas, de manera que se priorizan las intervenciones inclusivas, integradoras, igualitarias y equitativas para con todo el alumnado, involucrando, a su vez, a la comunidad educativa (profesorado, equipo directivo, otros profesionales socioeducativos y familias).

Los planteamientos interculturales han ido evolucionando y consolidándose, tal y como refleja la proliferación de trabajos a nivel teórico e investigador en los últimos años (Malgesini y Gutiérrez, 2000; Besalú, 2002; Aguado, 2004; Álvarez, 2008; Ariño, 2009; Rodríguez Navarro et al. 2011; Osuna, 2012). De igual forma, las normativas relativas a la gestión de la diversidad cultural también han evolucionado, aunque puede decirse que “(...) no se ha logrado una modificación en las metodologías de aprendizaje, ni un plan efectivo de formación y reciclaje continuo para el profesorado” (Escudero y Mesa, 2011, p.136).

121

Partiendo de estas premisas, este trabajo tiene por objetivo analizar las concepciones sobre la interculturalidad y las políticas de atención a la diversidad cultural en las escuelas, desde una perspectiva comparada entre dos contextos distintos pero caracterizados por una diversidad cultural bastante marcada: España y Argentina.

2. PERSPECTIVAS INTERCULTURALES EN ESPAÑA Y ARGENTINA

En España, será a partir de la década de los 90 cuando, de manera explícita se comienza a utilizar el concepto de educación intercultural para solventar las realidades multiculturales en los centros escolares. Un planteamiento educativo ligado en sus inicios a la entrada “masiva” de personas de origen extranjero en nuestro país, llamadas minorías étnicas (Martínez, 2007).

Siguiendo a Rodríguez Vargas (2012), a lo largo de las últimas décadas se han implantado diferentes modelos de gestión de la diversidad cultural en las escuelas: asimilacionista, multicultural, intercultural...

El modelo asimilacionista, considerado aparentemente un modelo inclusivo, busca la incorporación de la minoría (el otro) a la cultura dominante por medio de medidas lingüísticas, educativas, leyes orientadas a la integración de la persona extranjera siempre y cuando abandone su identidad cultural o la exprese sólo en su vida privada (Giménez, 2003).

Por su parte, Carbonell et al. (2005) exponen que la asimilación apuesta por la unión de la comunidad dominante, rechazando comunidades e individuos diferentes (citado en Rodríguez Vargas, 2012). Meunier (2007) explica, como proceso de aculturación, que la visión asimilacionista no contempla las diferencias culturales en la educación, sino que apuesta por la adopción de los modelos culturales del país de acogida. Además, expone que a este modelo se le asigna la responsabilidad del abandono y fracaso escolar debido a la diversidad cultural del alumnado, y que por ello, este modelo impulsa alternativas compensatorias para poder asimilar la cultura dominante por medio del rápido aprendizaje del idioma (citado en Rodríguez Vargas, 2012).

Por otra parte, los modelos multiculturalistas, representados por el pluralismo cultural, promueven la no discriminación por razones de raza o cultura, y reconocen la diferencia cultural y su derecho. Sin embargo, sólo centra su voluntad en el conocimiento de elementos parciales y concretos, centrándose así en factores estereotipados culturalmente (Bartolomé et al., 1997). Esta misma autoría, plantea otros modelos como los de orientación multicultural, intercultural, holístico y de educación no racista (fomentan la reciprocidad y solidaridad entre diferentes culturas), los modelos antirracistas y radical (denuncian la injusticia derivada de la asimetría cultural) y los modelos referentes a proyectos educativos globales que defienden una interculturalidad, luchando contra la discriminación. Este último modelo aboga por la simetría cultural desde el respeto a la diferencia cultural, así como potencia el diálogo entre grupos culturales con el fin de abarcar a todo el alumnado, manteniendo como principios interculturales la solidaridad y la reciprocidad entre culturas. En este sentido, cabe destacar algunos principios interculturales en España. De acuerdo con Carbonell (1999), la interculturalidad promueve como principios fundamentales:

(...) la igualdad de oportunidades de todas las personas, el respeto a la diversidad y la creación de entornos sociales que permitan el intercambio y el enriquecimiento mutuo entre personas de orígenes culturales o étnicos diferentes (citado en Rodríguez Vargas, 2012, p.6).

Otros principios interculturales son los inmersos en el enfoque inclusivo de Fernández y Darretxe (2011), que exponen que el modelo de escuela inclusiva está relacionado con el de la educación intercultural puesto que el primero (la escuela inclusiva) ayuda a enriquecer y fortalecer un modelo inclusivo intercultural. Este último modelo se centra en el respeto y valoración de la diversidad cultural, está dirigido a toda la comunidad educativa y apuesta, a través de la intervención educativa, por la igualdad de oportunidades para todos, la mejora de las divergencias igualitarias en todas sus aristas y el sustento de la idoneidad intercultural.

En referencia al ámbito institucional, cabe destacar la creación de la Red de Escuelas Interculturales en 2010, que persigue establecer sinergias entre todas las personas y grupos que trabajan la educación intercultural como base de una educación equitativa. Esta red centra sus principios interculturales en la importancia de la ciudadanía por encima de otras circunstancias y aportaciones socioculturales, el avance de la globalidad y la transversalidad de la educación intercultural, la interrelación entre todas las actuaciones y los actores de la comunidad educativa (López y Tuts, 2012).

Con respecto al contexto argentino, según el Consejo Federal de Educación (Ministerio de Educación de la Nación, 2010) la interculturalidad surge en América Latina hace tres décadas y es atribuida a las reivindicaciones de los pueblos originarios de la región que, hoy en día, siguen reclamando su reconocimiento legal en derechos cívicos y humanos con el fin de poder participar de forma plena y activa en la sociedad. Una interculturalidad ligada al diálogo democrático entre culturas diversas y atendiendo a situaciones de desigualdad de los ciudadanía latinoamericana que engloba aproximadamente casi quinientos idiomas amerindios que coexisten con lenguas criollas y otras extranjeras, relativas a migraciones de diferentes continentes.

Novaro (2006), resalta que el discurso de la interculturalidad se relaciona con escuelas con presencia de población indígena o inmigrante en situación desfavorecida y vulnerable. Asimismo subraya la necesidad de investigar no sólo ante diferencias culturales sino en contra de las desigualdades que presentan los contextos multiculturales. Por ello, el ámbito rural toma un papel importante en la educación ante procesos y discursos globalizadores (Alonso et al., 2007). Tal y como expone Thisted. (2007), Argentina se ha convertido, en las últimas décadas, en un país receptor de población procedente de países limítrofes.

Siguiendo a Alonso et al. (2007, p. 8), el dilema de la población originaria comenzó a difundirse en el VIII Congreso Indigenista Interamericano de 1980, en el que se plantearon cambios relevantes en las relaciones entre pueblos originarios y los Estados Nacionales, reconociéndose así el pluralismo étnico, la capacidad de autonomía y autogestión y el derecho a la educación en la propia lengua y cultura. Estos cambios repercutieron en la política del país destacando trabajos como los de Vior (2013, p.77) que apuestan por la interculturalidad hacia los derechos humanos como herramienta “epistemológica para el análisis de los procesos de acceso a los derechos y construcción de ciudadanía”. La interculturalidad, en el contexto argentino, también se entiende como derecho transversal en el ámbito social, educativo, sexual, de género, trabajo y vivienda, es decir, es el paradigma por el cual se fortalece y defiende los derechos humanos fundamentales (Mouratian et al., 2013).

En la actualidad, en el sistema educativo argentino, la diversidad es debatida en torno a la reflexión sobre las relaciones entre lenguas y culturas, puesto que reflejan relaciones asimétricas y de poder en las sociedades. La diversidad de lenguas generó en discusiones por las que se empezó a tratar la interculturalidad dentro de las aulas, ya que en el territorio argentino, además del español, se habla unas dieciocho lenguas originarias y, al menos, ocho procedentes de la inmigración. Ante esta realidad multilingüística surge la Educación Intercultural Bilingüe, como modalidad que entiende la interculturalidad y el bilingüismo desde la complejidad que engloba una ciudadanía globalizada. Es más, dicha modalidad propone la consolidación del diálogo entre personas distintas, sin abandonar las diferencias propias, construyendo una comunicación, acercamiento y expresión plena de la diversidad cultural y/o lingüística (Consejo Federal de Educación, 2010).

124

En definitiva, la educación intercultural en Argentina nace a partir de conflictos dados en contextos culturales y lingüísticos diversos, como son los centros escolares. A partir de entonces, se moviliza la nación en pro de una Educación Intercultural Bilingüe y, por esta razón, desde el Instituto Nacional contra la Discriminación, la Xenofobia y el Racismo (INADI) se impulsan acciones para visibilizar, reconocer y autoafirmar la diversidad cultural, gestionándola desde la interculturalidad en términos de inclusión, diálogo e intercambio entre culturas (Mouratian et al., 2013).

Por otra parte, en Argentina desde la década de los 90, el paradigma del multiculturalismo también se encuentra presente, resaltando la coexistencia de las culturas con énfasis en estereotipos folclóricos (Celada, 2011) y para promover políticas específicas ambi-

guas e incluso discutidas, ya que se centraban en discursos asimilacionistas. Lo que trataban era una forma de “tolerancia” de lo diverso como gesto de “soportar a los otros, sin una mínima identificación, ni un auténtico respeto” (Mouratian et al. 2013, p. 34). En contraposición, esta misma autoría, expone que desde el paradigma intercultural, más inclusivo y dinámico, se debe perder el miedo a relacionarnos con personas diferentes y a interactuar con otros grupos, donde debe imperar la comunicación, la comprensión y el entendimiento mutuo.

Para finalizar, cabe destacar que en las escuelas argentinas también coexisten otros modelos de gestión de la diversidad cultural, tales como el asimilacionista y el compensatorio. En el primero, el alumnado extranjero se adentra en la cultura mayoritaria del país de acogida, derivándolo a aulas externas, de acogida, temporales, de adaptación lingüística, etc. con el objetivo de adquirir rápidamente las competencias del currículo exigido. Por otra parte, el argumento de la compensación subraya las necesidades educativas especiales del alumnado desde el déficit educativo (Celada, 2011). Cabe destacar, el modelo de “indiferencia”, que nombra Celada (2011, p. 3), entendido como el reconocimiento de “la presencia del alumnado inmigrante dentro del aula como algo más, pero sin dedicarle una atención especial”.

3. DIVERSIDAD CULTURAL EN LA NORMATIVA EDUCATIVA EN ESPAÑA Y ARGENTINA

Profundizando en las políticas educativas, se analizan las normativas y sus orientaciones acerca de la diversidad cultural con respecto a diferentes aspectos de éstas.

En España, la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (en adelante, LOMCE), establece entre sus principios la calidad de la educación para todo el alumnado, independientemente de sus condiciones y circunstancias. Asimismo, hace referencia a la equidad para garantizar la igualdad de oportunidades, la inclusión educativa y la igualdad de derechos para superar cualquier discriminación, actuando la educación como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales.

Entre sus principios, también encontramos la transmisión y puesta en práctica de valores que favorezcan una ciudadanía democrática, solidaridad, tolerancia, igualdad, respeto y justicia y la flexibilidad para adecuar la educación a la diversidad de aptitudes, intereses, expectativas y necesidades del alumnado, además de a los cambios en el alumnado y la sociedad (Artículo 1).

Por otra parte, entre los fines del sistema educativo español, encontramos (Artículo 2): la educación en el respeto a los derechos y libertades fundamentales; la educación para la tolerancia y la libertad dentro de los principios democráticos de la convivencia; la formación para la paz, el respeto de los derechos humanos, la cohesión social, la cooperación y la solidaridad entre los pueblos; la formación en el respeto y reconocimiento de la pluralidad lingüística y cultural y de la interculturalidad como elemento enriquecedor de la sociedad; y la preparación para el ejercicio de la ciudadanía y para la participación activa en la vida económica, social y cultural, favoreciendo una actitud crítica y responsable para adaptarnos a los cambios de la sociedad.

En relación a la compensación de las desigualdades en educación, establece entre sus principios (Artículo 80), el desarrollo de acciones de carácter compensador para personas, grupos y ámbitos que se encuentren en situaciones desfavorables, así como reforzar el sistema educativo para evitar desigualdades derivadas de factores sociales, económicos, culturales, geográficos, étnicos o de otra índole.

En España, toda persona extranjera menor de dieciséis años tiene derecho a recibir una educación escolar, suponiendo su acceso a los niveles de enseñanza básica, en condiciones de gratuidad y obligatoriedad, independientemente de si su situación administrativa se encuentra regularizada o no. Lo mismo ocurre con las personas menores de dieciocho años en relación a la enseñanza posobligatoria (Ley Orgánica 2/2009, de 11 de diciembre, de reforma de la Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social).

126

Con carácter general, podemos destacar que la LOMCE establece que en ningún caso se producirá discriminación por razones de nacimiento, sexo, religión, opinión u otras causas sociales o personales, en la escolarización del alumnado.

En cuanto a los contenidos curriculares, el currículum general regulado en España por la LOMCE, no se realiza referencia específica a la diversidad cultural del país. Sólo cabe destacar que en relación a la enseñanza de otras religiones distintas a la católica (que sí aparece como opción en el currículum común para todas las comunidades autónomas), se ajustará a lo dispuesto por los Acuerdos de Cooperación con distintas Federaciones y Comisiones (Evangélica, israelita, islámica y otras que pudieran suscribirse).

Por otra parte, cabe señalar que se indica que los centros deberán realizar las adaptaciones y diversificaciones curriculares necesarias para facilitar que todo el alumnado

consiga sus fines educativos. Esta atención especializada se realizará teniendo en cuenta las necesidades del alumnado mediante el desarrollo de actividades y el uso de materiales didácticos que faciliten el análisis, la comprensión y la interacción de las diversas lenguas y culturas. Asimismo, se indica que se incorporarán medidas en el plan de acogida del centro escolar con el objeto de facilitar la inclusión y el progreso de este alumnado. Con carácter excepcional, los centros podrán llevar a cabo actuaciones de carácter transitorio destinadas exclusivamente a atender al grupo de alumnos extranjeros que se incorporen por primera vez al sistema educativo español, con desconocimiento del castellano, adscribiéndolo a su grupo de clase en función de su nivel de competencia lingüística en castellano, su nivel de competencia curricular y su proceso de escolarización anterior. La duración máxima de estas actuaciones será de un curso escolar en el que se incidirá, fundamentalmente, en el desenvolvimiento en lengua castellana que permita al alumno interpretar adecuadamente la vida del centro educativo y el entorno en el que va a vivir: horarios, funcionamiento de diferentes servicios, etc., así como las competencias básicas para acceder al currículum de referencia (Orden EDU/849/2010, de 18 de marzo, por la que se regula la ordenación de la educación del alumnado con necesidad de apoyo educativo y se regulan los servicios de orientación educativa en el ámbito de gestión del Ministerio de Educación, en las ciudades de Ceuta y Melilla).

127

En referencia al alumnado, las normativas públicas de educación también hacen mención a algunos aspectos relacionados con la diversidad cultural. En el caso español, a nivel nacional, la LOMCE especifica en su disposición adicional decimonovena, que en relación a la escolarización, obtención de títulos y acceso al sistema general de becas y ayudas al estudio será aplicable al alumnado extranjero en los términos establecidos en la Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los Extranjeros en España y su integración social, modificada por la Ley Orgánica 8/2000, de 22 de diciembre.

Asimismo, las Administraciones educativas dispondrán de los medios necesarios para que el alumnado alcance su desarrollo personal, intelectual, social y emocional, estableciendo, en su caso, planes de centros prioritarios para apoyar a los centros que escolaricen alumnado en situaciones de desventaja social. Se aseguran recursos para el alumnado que requiera de una atención educativa diferente a la ordinaria, por causas diversas, entre otras, la incorporación tardía al sistema educativo, situación en la que se encuentra una alta tasa del alumnado de origen extranjero. Este alumnado, a este respecto, se considera alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (Real Decreto 1635/2009, de 30 de octubre, por el que se regulan la admisión de los alumnos en centros públicos y privados

concertados, los requisitos que han de cumplir los centros que impartan el primer ciclo de la educación infantil y la atención al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo en el ámbito de gestión del Ministerio de Educación).

En relación al alumnado de origen extranjero, la LOMCE establece que las Administraciones públicas deberán favorecer la incorporación al sistema educativo del alumnado que, por proceder de otros países, se incorporen tardíamente a la escuela, así como que esta incorporación atenderá a criterios tales como sus circunstancias, conocimientos, edad e historial académico. Para aquellos alumnos y alumnas que tengan dificultades lingüísticas, se facilitará su integración a través de programas específicos, que serán desarrollados de forma simultánea a la escolarización en los grupos ordinarios. Tal puede ser el caso de las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (ATAL).

Otro de los aspectos a tener en cuenta en las políticas educativas para la atención a diversidad cultural es el profesorado, que por su relación más directa con el aula, generalmente las implementan. En España, la LOMCE establece que las Administraciones educativas promoverán la formación del profesorado y de otros profesionales relacionada con la atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo.

Con respecto a Argentina, la Ley n^a 26.206, de Educación Nacional (en adelante, Ley de Educación Nacional) promulgada en 2006, es la encargada de regular el ejercicio del derecho de enseñar y aprender, entendiendo la educación, en su artículo 2, como un bien público y un derecho personal y social garantizado por el Estado. Asimismo, la educación es entendida como prioridad nacional y constituida por una política estatal que pretende construir una sociedad justa, reafirmar la soberanía e identidad nacional, profundizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, respetar los derechos humanos y las libertades fundamentales y fortalecer el desarrollo económico y social de la nación.

En su artículo 4, se constituye como responsabilidad pública del Estado, la promoción de una educación integral, permanente y de calidad para todos y todas los/as habitantes de la nación, garantizando la igualdad, gratuidad y equidad en el ejercicio del derecho educativo, con la participación de las organizaciones sociales y las familias.

De esta forma, la educación tiene como fin brindar las oportunidades para el desarrollo y fortalecimiento de la formación integral de las personas, promoviendo en el alumnado la capacidad de definir su proyecto de vida, basado en los valores de libertad, paz, solidaridad, igualdad, respeto a la diversidad, justicia, responsabilidad y bien común.

Por otra parte, se establece que la Administración pública desarrollará políticas de promoción de la igualdad educativa, destinadas a enfrentar situaciones de injusticia, marginación, estigmatización y otras formas de discriminación, derivadas de factores socioeconómicos, culturales, geográficos, étnicos, de género o de cualquier otra índole, que afecten al ejercicio pleno del derecho a la educación (Artículo 79).

El artículo 84, trata de la garantía de las condiciones materiales y culturales para que el alumnado logre aprendizajes comunes de buena calidad, independientemente de su origen social, radicación geográfica, género o identidad cultural.

Entre los fines y objetivos generales de la Ley de Educación Nacional, aparecen (Artículo 11): Asegurar una educación de calidad con igualdad de oportunidades y posibilidades, sin desequilibrios regionales ni inequidades sociales; Brindar una formación ciudadana comprometida con los valores éticos y democráticos de participación, libertad, solidaridad, resolución pacífica de conflictos, respeto a los derechos humanos, responsabilidad, honestidad, valoración y preservación del patrimonio natural y cultural; Fortalecer la identidad nacional, basada en el respeto a la diversidad cultural y a las particularidades locales, abierta a los valores universales y a la integración regional y latinoamericana; Garantizar la inclusión educativa a través de políticas universales y de estrategias pedagógicas y de asignación de recursos que otorguen prioridad a los sectores más desfavorecidos de la sociedad; Asegurar condiciones de igualdad, respetando las diferencias entre las personas sin admitir discriminación género ni de ningún otro tipo; Asegurar a los pueblos indígenas el respeto a su lengua y a su identidad cultural, promoviendo la valoración de la multiculturalidad en la formación de todos/as los/as educandos/as; y promover en todos los niveles educativos y modalidades la comprensión del concepto de eliminación de todas las formas de discriminación.

129

En Argentina, el alumnado perteneciente o descendiente de comunidades originarias, se considera ciudadano de pleno derecho para matricularse en los niveles de escolarización obligatoria hasta los dieciocho años, tal y como se recoge en el artículo 6 de la Ley de Educación Nacional, en el que el Estado garantiza el ejercicio del derecho constitucional de enseñar y aprender.

Por otra parte, la Ley de Educación Nacional, artículo 92, establece, entre los contenidos curriculares comunes a todas las jurisdicciones, el conocimiento de la diversidad cultural de los pueblos indígenas y sus derechos. Entre las modalidades de organización curricular dentro de los niveles educativos comunes, se establece la Educación Intercultural

Bilingüe, que promueve un diálogo enriquecedor de conocimientos y valores entre los pueblos indígenas y poblaciones étnica, lingüística y culturalmente diferentes, así como propicia el reconocimiento y el respeto hacia tales diferencias (Artículo 52).

La Educación Intercultural Bilingüe se constituye como estrategia de equidad educativa porque estriba en el postulado de la plena participación de las lenguas y de las culturas indígenas al proceso de enseñanza y aprendizaje y reconoce la diversidad sociocultural como atributo positivo de una sociedad, promoviendo el desarrollo de tradiciones culturales ricas y variadas. Además, pone de manifiesto las ventajas pedagógicas de la utilización de las lenguas aborígenes como recursos de aprendizaje y de enseñanza en todas las áreas del currículum y particularmente en lo referente al aprendizaje del español (Resolución n° 107/99 del Consejo Federal de Educación).

El currículum de esta modalidad incluye contenidos comunes que promueven el respeto por la multiculturalidad y el conocimiento de las culturas originarias en todas las escuelas del país, permitiendo al alumnado valorar y comprender la diversidad cultural como atributo positivo de la sociedad (Artículo 54 de la Ley de Educación Nacional).

Para garantizar esta modalidad, el Estado será responsable, entre otras cuestiones (Artículo 53), de impulsar la investigación sobre la realidad sociocultural y lingüística de los pueblos indígenas para el diseño de propuestas curriculares y materiales pertinentes. Además, deberá propiciar la construcción de modelos y prácticas educativas propias de los pueblos indígenas que incluyan sus valores, conocimientos, lengua y otros rasgos sociales y culturales.

Con respecto al alumnado, la política nacional de educación argentina, establece que tiene entre sus derechos, la recepción de una educación integral que contribuya al desarrollo de la personalidad, posibilitando la adquisición de conocimientos, habilidades y sentido de responsabilidad y solidaridad sociales. Asimismo, tiene derecho a ser respetado en su libertad de conciencia y a recibir el apoyo económico, social, cultural y pedagógico necesario para garantizar la igualdad de oportunidades y posibilidades (Ley de Educación Nacional, artículo 126).

En la República Argentina, la Ley de Educación Nacional conforma que la formación docente (Artículo 71) tenga como finalidad preparar profesionales capaces de enseñar, generar y transmitir los conocimientos y valores necesarios para la formación integral de las personas, el desarrollo nacional y la construcción de una sociedad más justa. Asimismo

promoverá la construcción de una identidad docente basada en la autonomía profesional, el vínculo con la cultura y la sociedad contemporánea y el compromiso con la igualdad.

Por último, en el artículo 53 de la citada Ley se establece que el Estado garantizará, para el adecuado desarrollo de la Educación Intercultural Bilingüe, la formación docente específica necesaria en los distintos niveles del sistema.

4. CONCLUSIONES Y APORTACIONES

Los contextos poseen características con respecto a la diversidad cultural que determinan las concepciones que sobre ésta se tiene. Ya sean las migraciones o sean las comunidades originarias sudamericanas, lo cierto es que en cada territorio se priorizan determinados colectivos a la hora de plantear modelos o políticas para atender la diversidad cultural.

Los debates en torno a las ventajas e inconvenientes en torno a los planteamientos educativos para gestionar la diversidad cultural han sido permanentes en las últimas décadas. Modelos que apuestan por la asimilación o la compensación han aparecido en las realidades escolares, aunque con aspectos en contra, porque fomentan la visión de las diferencias culturales como desventajas socioeducativas.

131

Tanto en España como Argentina, a partir de los años 90 se comienza a debatir las ventajas de la educación intercultural como modelo educativo para la lucha contra las desigualdades sociales y culturales en las escuelas.

En España, debido a que la diversidad cultural se ha centrado mucho en las migraciones, la educación intercultural ha priorizado las aportaciones y el enriquecimiento causado por las relaciones entre la cultura autóctona y las procedentes de otros países. La interculturalidad se trata como forma de intervenir de manera global en los contextos multiculturales en defensa de la igualdad de oportunidades, la solidaridad y la paz, así como erradicar la discriminación por razones culturales.

Sin embargo, en Argentina, se ha otorgado mayor importancia a los aspectos lingüísticos, como forma de integrar las diferentes lenguas de las comunidades originarias y promover su recuperación y permanencia a través del sistema educativo. De esta forma, la interculturalidad remite a situaciones de resurgimiento de los derechos como colectivos originarios en el territorio, así como la evitación de la pérdida de las identidades culturales

propias. Todo ello, muy centrado en el lenguaje como vehículo de inclusión, tomando como ejemplo de este hecho, la Educación Intercultural Bilingüe.

Por otra parte, las políticas públicas, en general, han ido desarrollando un proceso de adaptación a las transformaciones socioculturales y las consecuentes necesidades educativas del alumnado inserto en éstas. Ambos países garantizan una educación de calidad y gratuita para todo el alumnado, independientemente de sus situaciones sociales, culturales y económicas. Asimismo, prevalece el objetivo de proporcionar, a través de la educación reglada, la igualdad de oportunidades y respeto a los derechos humanos. Por ello, en referencia a la escolarización del alumnado de origen extranjero u originario, en ambos casos las políticas nacionales establecen que se realizará en igualdad de condiciones que para el resto de ciudadanos.

Las medidas educativas constituyen el marco para el posterior desarrollo de actuaciones de adaptación y flexibilidad del sistema educativo a las necesidades e intereses del alumnado y contienen entre sus principios y fines, de forma explícita, la lucha contra la discriminación de tipo cultural. Además, conforma un sistema de educación formal que reconoce el respeto por la diversidad cultural como elemento enriquecedor de la sociedad donde se sitúa.

132

Profundizando en esta cuestión, la República Argentina establece un modelo de organización escolar, a diferencia de España, en el que se concreta su intención de fomentar la inclusión de los pueblos indígenas, como es la modalidad de Educación Intercultural Bilingüe. De esta forma, la atención a la diversidad cultural se convierte en una responsabilidad del Estado, ya que

(...) implica que el Estado debe no ya promover, sino garantizar el acceso, la permanencia y la oferta a estas modalidades. Así, la inclusión en la diversidad pasa a ser un derecho de los ciudadanos y una obligación del Estado. (...) la idea misma de educación se amplía reconociendo las particularidades de diferentes grupos sociales y necesidades educativas, abriendo el camino y comprometiendo al estado (incluso judicialmente) en la institucionalización de las modalidades explicitadas (Beech y Larrondo, 2007, p. 22).

Con respecto al currículum escolar, en esta línea, Argentina obliga a introducir los conocimientos sobre diversidad cultural en el currículum ordinario para todo el alumnado, a diferencia del caso español. En España, este currículum puede adaptarse a las características del alumnado de origen extranjero, además de llevar a cabo un plan de acogida en

los centros que facilita la inclusión de dicho alumnado, muy centrado a este respecto, en las competencias lingüísticas.

Por último, cabe reseñar las referencias hacia la diversidad cultural en dos de los agentes más relevantes de la comunidad educativa: alumnado y profesorado. En cuanto al alumnado, en Argentina y España se regula su derecho a recibir una educación de calidad que contribuya a su desarrollo personal y social. Es destacable el caso español, donde en distintas ocasiones al alumnado extranjero se introduce dentro del grupo de alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, junto con las situaciones de diversidad funcional y otras circunstancias excepcionales.

Las políticas públicas, en relación al profesorado, resaltan la importancia de su formación para atender a la diversidad del alumnado, nombrando en algunos momentos, como ocurre en Argentina, su capacitación adecuada para desarrollar un currículum específico para el alumnado indígena.

Aproximándonos a la situación desde las políticas educativas nacionales para la atención a la diversidad cultural en las escuelas, se observa un avance en la inclusión de las realidades socioculturales de los países en los centros educativos. A pesar de ello, de este análisis se desprende que, en muchos casos, estas actuaciones suelen ir en la línea de la compensación educativa, que pretende incidir en las situaciones sociales y culturales que, a priori, proporcionan una desventaja en determinado alumnado y a través de la escuela, combatir las en aras de la igualdad de oportunidades. Sin embargo, de acuerdo con González (1994, p. 31),

(...) la educación por sí sola no puede alterar el conjunto de la dinámica social, ya que está inscrita en ella, haciéndose evidente la necesidad de nuevos enfoques o reformas sociopolíticas como soporte de cualquier reforma educativa en el ámbito de la desigualdad social.

Para finalizar, en esta línea, la UNESCO (2008) realiza una serie de recomendaciones para mejorar las políticas de atención a la diversidad cultural, que se resumen en:

- a) Políticas nacionales interculturales que favorezcan el pluralismo y la valoración de la diversidad cultural entre los pueblos y culturas que conforman la sociedad.
- b) Políticas de conservación y desarrollo de las lenguas y culturas.
- c) Políticas integrales e intersectoriales participativas, orientadas a crear las condiciones que permitan restituir los derechos vulnerados de las minorías culturales, garantizando su pleno acceso y permanencia en el sistema educativo y resultados de aprendizaje equiparables a los de otros grupos de la sociedad.

- d) Desarrollo de marcos curriculares interculturales que incorporen el conocimiento y valoración de la diversidad cultural, para todos los estudiantes que integran la sociedad nacional.
- e) Políticas y programas de formación inicial docente y en servicio, de educación intercultural para todos y todas.
- f) Políticas de educación intercultural que promuevan, garanticen y protejan el derecho de los pueblos indígenas, afrodescendientes, migrantes u otras minorías culturales, a recibir una educación que valore e incorpore su lengua y cultura para el desarrollo de su identidad.
- g) Políticas y programas de formación inicial y de formación en servicio en educación intercultural bilingüe para docentes que planean ejercer o ejercen en sectores o comunidades indígenas y afrodescendientes.
- h) Políticas de incentivo a los docentes que se desempeñan en contextos de mayor vulnerabilidad y complejidad educativa.
- i) Políticas que promuevan el trabajo colegiado docente.
- j) Políticas y programas que promuevan instancias de participación de las comunidades indígenas y comunidades educativas, tanto en las políticas educativas, la planificación y gestión de los proyectos educativos locales y de las mismas escuelas.
- k) Políticas de transferencia de competencias y fortalecimiento de capacidades de los cuadros directivos regionales, distritales, provinciales y comunales.
- l) Políticas de apoyo, acompañamiento y difusión de la experiencia de escuelas y programas innovadores que desarrollan proyectos de educación intercultural.
- m) Políticas de textos desde la perspectiva intercultural.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguado-Odina, T. (2004). Investigación en educación intercultural. *Educatio Siglo XXI*, (22), 39-57.
- (2002). Formación para la ciudadanía. *Revista Cuadernos de Pedagogía*, (315), 16-19.
- Alonso, M (2007). *Las escuelas que reciben alumnos indígenas. Un aporte a la Educación Intercultural Bilingüe*. Buenos Aires: DINIECE. Ministerio de Educación.
- Álvarez-Castillo, J. (2008). La investigación en educación intercultural. En A., Pantolija, T., Campoy, S., Jiménez y C. Villanueva (Coord.). *El carácter universal de la educación intercultural*. Jaén: Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- Ariño-Villarroya, A. (2009). Estilos de aculturación y encrucijadas de la diversidad cultural. *Papers*, (94), 115-137.
- Bartolomé-Pina, M. (1997). *Diagnóstico a la Escuela Multicultural*. Barcelona: Cedecs Editorial.
- Beech, J. y Larrondo, M. (septiembre, 2007). La inclusión educativa en la Argentina de hoy. Definiciones, logros y desafíos a futuro. *Taller Regional Preparatorio sobre Educación Inclusiva- América Latina, Regiones Andinas y Cono Sur*. Buenos Aires, Argentina.
- BesalúCosta, X. (2002). *Diversidad cultural y educación*. Madrid: Síntesis Educación.

Cárdenas-Rodríguez, R. y Terrón-Caro, T. (2011). Inmigración, familia y escuela. En F. García-Castaño y N. Kressova, (Coords.). *Actas del I Congreso Internacional sobre Migraciones en Andalucía*. Granada: Instituto de Migraciones.

Celada, B. (2011). Relato de una investigación en la acción. Contextos de aprendizajes interculturales. *Revista Red Universitaria de Educación Especial*, 1, (2), 1-15.

Consejo Federal de Educación (2010). *La modalidad de educación intercultural bilingüe en el sistema educativo nacional*. Ministerio de Educación Nacional de Argentina. Anexo I-Resolución CFE N° 119/10.

Escudero, J. y Mesa, M. (2011). *Informe Diagnóstico de la Educación para el Desarrollo en España*. Centro de Educación e Investigación para la Paz. Recuperado de http://www.ceipaz.org/educacionparaeldesarrollo/index.php?option=com_k2&view=item&id=81:diagn%C3%B3stico-de-la-educaci%C3%B3n-para-el-desarrollo-en-esp%C3%B1a

Fernández-González, A y Darretxe-Urrutxi, L. (2011). La escuela inclusiva: realidad intercultural. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55, (2), 1-11.

Giménez-Romero, C. (2003). Pluralismo, multiculturalismo e interculturalidad. *Educación y Futuro*, (8), 9-26.

Godoy-Merino, M., Suárez-Muñoz, A. y Lucas-Milán, M. (2010). Atención a la diversidad lingüística y cultural: minorías étnicas en las aulas españolas. En P. Arnaiz, M. Hurtado y F. SOTO (Coord.). *25 Años de Integración Escolar en España. Tecnología e inclusión en el ámbito educativo, laboral y comunitario*. Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo. Secretaría General. Servicio de Publicaciones y Estadística.

González-Sánchez, M. (1994). Reflexiones en torno a algunos ejes fundamentales de la educación compensatoria. *Aula*, (6), 29-44.

Hecht, A. (2013). Niñez, escolarización y lengua indígena. Una mirada antropológica sobre la diversidad lingüística en la escuela. *Revista de Educacao Publica*, 22 (49/2), 405-419.

Hidalgo-Capitán, A. L. (2007). Los flujos migratorios contemporáneos. Una explicación multicausal. *Contribuciones a la Economía*. Recuperado de: <http://www.eumed.net/ce/>

Hirmas, C. (2008). *Educación y diversidad cultural. Lecciones desde la práctica innovadora en América Latina*. Santiago: Unesco.

Jordán-Sierra, J.A. (2007). Formación intercultural del profesorado de secundaria. *Estudios sobre Educación*, (12), 59-80.

López, B. y Tuts, M. (2012). *Orientaciones para la práctica de la educación intercultural*. *Red de Escuelas Interculturales*. Madrid: Liga Española de Educación y Cultura Popular.

Malgesini, G. y Gutiérrez, C. (2000). *Interculturalidad. Guía de Conceptos sobre migraciones, racismo e interculturalidad*. Madrid: Catarata, S. L.

Martínez-Muñoz, A. (2007). La educación intercultural en Francia y España. Similitudes y diferencias. *Revista Española de Educación Comparada*, (13), 285-317.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2014). *Datos y cifras. Curso 2013-2014. Enseñanzas no universitarias. Alumnado matriculado*. Madrid: Secretaria General Técnica.

Montero, M., Boquet, A. y Martínez, A. (2011). Análisis Multinivel de movimientos migratorios: consideraciones y estrategia. *Revista Investigación Operacional*, 32 (1), 20-29.

Mouratian, P. (2013). *Racismo: Hacia una Argentina Intercultural*. Buenos Aires: Inadi.

Novaro, G. (2006). Educación Intercultural en la Argentina: potencialidades y riesgos. *Cuadernos Interculturales*, 4 (7), 49-60.

Osuna-Nevaldo, C. (2012). En torno a la educación intercultural. Una revisión crítica. *Revista de Educación*, (358), 38-58.

Rodríguez-Navarro, H., Gallego-López, B., Sansó-Galiay, C., Navarro-Sierra, J. L., Velicias-Sánchez y M., Lago-Salcedo, M. (2011). La educación intercultural en los centros escolares españoles. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14 (1), 101-112.

Rodríguez-Vargas, A. (2012). Modelos de gestión de la diversidad cultural y la integración escolar del alumnado inmigrado. *Revista Educación Inclusiva*, 5, (3), 47-62.

Solé-Puig, L. C. y Cachón-Rodríguez, L. (2006). Globalización e Inmigración: los debates actuales. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas* (116), 13-54.

Thisted, S., Diez, M., Martínez, M., y Villa, A. (2007). *Interculturalidad como perspectiva política, social y educativa*. Dirección de Modalidad de Educación Intercultural, Dirección General de Cultura y Educación del Gobierno de la Provincia de Buenos Aires.

Vior, E. (2013). *Lo político y la interculturalidad*. Universidad de Belgrano. Red Latinoamericana de Cooperación Universitaria (RLCU). Centro Latinoamericano de Estudios Avanzados (CLEA).

Documentos:

Boletín Oficial N° 31062 (2006). Ley de Educación Nacional N° 26.206.

Boletín Oficial del Estado N° 299 (2009). Ley orgánica 2/2009, de 11 de diciembre, de reforma de la Ley orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social.

Boletín Oficial del Estado N° 307 (2000). Ley orgánica 8/2000, de 22 de diciembre, de reforma de la ley orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social.

Boletín Oficial del Estado n° 295 (2013). Ley orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa.

Boletín Oficial del Estado n° 83 (2010). Orden Edu/849/2010, de 18 de marzo, por la que se regula la ordenación de la educación del alumnado con necesidad de apoyo educativo y se regulan los servicios de orientación educativa en el ámbito de gestión del ministerio de educación, en las ciudades de Ceuta y Melilla.

Boletín Oficial del Estado n° 265 (2009). Real decreto 1635/2009, de 30 de octubre, por el que se regulan la admisión de los alumnos en centros públicos y privados concertados, los requisitos que han de cumplir los centros que imparten el primer ciclo de la educación infantil y la atención al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo en el ámbito de gestión del ministerio de educación.

Resolución n° 107/99 del Consejo Federal de Educación (1999).

Ministerio de Educación de la Nación Argentina (2010). Resolución n° 3522 - MEGC/2013.

