

Lozano-Mulet, P. & Neut Aguayo, P. (2025). El profesorado de Educación Primaria ante la diversidad sociocultural y la escolarización del alumnado de origen migrante. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 39(2), 163-178.

<https://doi.org/10.47553/rifop.v39i2.107994>

El profesorado de Educación Primaria ante la diversidad sociocultural y la escolarización del alumnado de origen migrante

Primary Education teachers facing sociocultural diversity and the schooling of students from migrant backgrounds

Paula Lozano-Mulet

Universitat de Barcelona, Serra Hünter Fellow, <https://orcid.org/0000-0002-1579-526X>

Pablo Neut Aguayo

Universitat Autònoma de Barcelona - Centro de Estudios Históricos y Humanidades Universidad Bernardo O'Higgins, <https://orcid.org/0000-0002-4015-8393>

Resumen

La escolarización del alumnado de origen migrante constituye un desafío para el sistema educativo español. Uno de los factores que inciden en los procesos formativos de este colectivo es el de las visiones y expectativas docentes. En consideración de lo señalado, el objetivo principal del artículo es explorar las percepciones del profesorado de educación primaria en torno a la diversidad sociocultural y el alumnado de origen migrante. Para ello, se realizó un estudio de casos múltiple en dos escuelas públicas de la ciudad de Barcelona. El trabajo de campo incluyó la realización de 4 grupos de discusión (que contaron con un total de 27 personas), 22 entrevistas semi-estructuradas y 162 horas de observación participante en ambos centros. Los resultados revelan un imaginario docente ambivalente. Por un lado, una parte significativa del profesorado reconoce y valora la diversidad como un elemento enriquecedor dentro de los procesos educativos. Por otro lado, este le asigna una serie de atributos al estudiantado migrante que constituirían barreras para su adecuada escolarización. El desalineamiento entre ambos órdenes de percepciones constituye un elemento de tensión en las visiones y expectativas docentes. Por ello, a modo de discusión, se afirma que su resolución representa un reto para el logro de una educación verdaderamente inclusiva.

Palabras clave: escolarización; alumnado de origen migrante; profesorado; percepción; diversidad sociocultural

Abstract

The schooling of students of migrant origin constitutes a challenge for the Spanish educational system. One of the factors that influence the training processes of this group is the teaching visions and expectations. In consideration, the main objective is to explore the perceptions of primary education teachers regarding sociocultural diversity and students of migrant origin. To this end, a multiple case study was carried out in two public schools in the city of Barcelona. The field work included 4 discussion groups (with a total of 27 people), 22 semi-structured interviews and 162 hours of participant observation in both centers. The results reveal an ambivalent teaching imaginary. On the one hand, a significant part of the teaching staff recognizes and values diversity as an enriching element within educational processes. On the other hand, this assigns a series of attributes to migrant students that would constitute barriers to their adequate schooling. The misalignment between both orders of perceptions constitutes an element of tension in teaching visions and expectations. Therefore, as a discussion, it is stated that its resolution represents a challenge for the achievement of inclusive education.

Keywords: *schooling; students of migrant origin; teachers; perception; sociocultural diversity*

Introducción

La aceleración e intensificación de las migraciones constituye un fenómeno global que ha impactado en los sistemas educativos contemporáneos, transformando la composición demográfica del estudiantado y planteando nuevas demandas a las instituciones formativas. En este contexto, la escolarización del alumnado de origen migrante se ha instalado como uno de los principales desafíos que debe afrontar el sistema educativo español (Arroyo-González & Berzosa-Ramos, 2021; Capote & Nieto, 2020; Carrasco, 2008; Chamseddine, 2020; González & Herrada, 2021).

De acuerdo con los últimos datos reportados por el Ministerio de Educación y Formación Profesional, en el curso escolar 2022-2023, el número de alumnado extranjero matriculado en el sistema educativo no universitario era de 988 781 estudiantes, lo que representa un 11.4 % de la matrícula total. En la etapa específica de educación primaria, España cuenta con 380 787 estudiantes extranjeros, lo que corresponde a un 13.7 % de la cohorte respectiva. Mientras, en Cataluña, lugar en el que se focaliza este estudio, dicho porcentaje asciende a un 17 %. Teniendo en cuenta estas cifras, resulta plausible la afirmación de González & Herrada (2021) respecto a que “en la actualidad nos encontramos con el mayor nivel de diversidad cultural que ha tenido el sistema educativo en España hasta la fecha” (p. 23).

Para conocer el modo en que el sistema educativo español ha reaccionado a este fenómeno, en las últimas décadas la investigación ha explorado el cambio en las políticas y las prácticas relacionadas con la escolarización de este colectivo (Aguado, 2010; Arroyo-González & Berzosa-Ramos, 2021; Besalú 2002; Carrasco 2005; Chamseddine, 2020; Etxeberria, 2022; Garreta, 2011; Olmos, 2009 y 2013; Olmos & Rubio, 2014). A pesar de los esfuerzos realizados, la evidencia revela la persistencia -e incluso el ensanchamiento- de las brechas e inequidades existentes en torno a su escolarización (Bonafant & Tarabini, 2012; Chamseddine, 2020). Sintomático de esto resulta el que, en comparación con el estudiantado “local”, aquel de origen migrante exhibe un menor rendimiento académico y una mayor tasa de abandono escolar prematuro (Bayona-i-Carrasco et al., 2020; Bayona-i-Carrasco & Domingo, 2021; Ballestín, 2017; Carrasco et al., 2018; Carrasco et al., 2021; Manzano, 2022).

Las razones que explican la reproducción de esta brecha son múltiples y actúan en distintos niveles (Ballestín, 2017, Bayona-i-Carrasco et al., 2020; Carrasco et al., 2018; Chamseddine, 2020). Dentro de los factores intra-escolares, uno de los que tienen una mayor incidencia es el de las expectativas y el ejercicio docente (Arroyo-González & Berzosa-Ramos, 2021; Dusi, 2021; Essomba; 2006; Figueredo & Ortiz, 2017; González-Monteaudo & Zamora-Serrato, 2019; Leiva, 2012; Soriano & Peñalva, 2010). Por ello, la preocupación por las percepciones que genera el

profesorado es relevante. Estas orientan su ejercicio profesional, promoviendo o entorpeciendo los procesos formativos de determinados segmentos estudiantiles (Carrasco & Coronel, 2017; Jiménez, 2013; Olmos 2009; 2013; Olmos & Rubio 2014).

En consideración de lo señalado, las preguntas que dirigen esta investigación son ¿cuáles son las percepciones y visiones del profesorado en torno a la diversidad sociocultural?, ¿y cuáles sobre el estudiantado de origen migrante? La puesta en relación de ambas permitirá contestar a un interrogante central: ¿las percepciones sobre la diversidad sociocultural y el alumnado de origen migrante están alineadas entre sí o se encuentran en tensión?

En coherencia con estas inquietudes, el objetivo de este artículo es evidenciar las percepciones y visiones que desarrolla el profesorado de educación primaria en torno a: i) la diversidad sociocultural; y ii) el alumnado de origen migrante. De la confluencia de ambos emerge un tercer objetivo: iii) analizar el grado de alineamiento o contradicción entre estos dos órdenes de percepciones.

A través de estos objetivos, lo que interesa es vislumbrar aspectos que favorecen o tensionan la inclusión educativa del colectivo migrante, proporcionando insumos analíticos y empíricos que contribuyan a afrontar el desafío que plantea su escolarización en condiciones de igualdad y equidad.

Antecedentes

La investigación sobre las percepciones del profesorado en torno a la diversidad sociocultural en la escuela ha permitido la creación de un campo de estudio propio en España (Carrasco & Coronel, 2017; Jiménez, 2009; Olmos, 2009 y 2013). Aunque los reportes de investigación no siempre han sido coincidentes, la mayoría destaca la existencia de una valoración positiva de la diversidad sociocultural relacionada con la presencia del colectivo migrante en las escuelas. Así, por ejemplo, López y La Malfa (2020), tras realizar una encuesta a 182 profesores en activo, llegan a la conclusión de que las y los docentes tienden a visualizar la diversidad sociocultural como un aspecto enriquecedor de la vida escolar.

Por su parte, Chiner et al. (2015) realizan una investigación con encuestas a docentes en activo y estudiantes del grado de pedagogía. Sus resultados muestran que, en general, los y las participantes presentan un grado de “aceptación favorable” a la diversidad en su contexto personal. Sin embargo, esto difiere en relación a su actividad profesional. En concreto, habría una menor aceptación cuando se les pregunta por la diversidad sociocultural en las aulas. Un aspecto que destacan es que los participantes con menos tiempo ejerciendo la docencia mostraban una aproximación más favorable a la diversidad. Este último punto es contradicho en la investigación de Matencio-López et al. (2015), para quienes los años de experiencia docente no representaría un factor significativo al realizar esta valoración.

Desde una aproximación cualitativa, diversas investigaciones evidencian que una parte del profesorado asume declarativamente la diversidad cultural como un aspecto positivo (Carrasco & Coronel, 2017; Jiménez, 2009; Olmos, 2013 y 2009). Sin embargo, constatan un posicionamiento práctico donde esta es concebida como una dimensión que dificulta los procesos de enseñanza. Asimismo, dicho profesorado tiende a considerar que la “integración” constituye una responsabilidad del estudiante y no de la escuela. En este sentido, existiría una predominancia de posiciones asimilacionista en torno a la diversidad en las aulas (Olmos, 2009). Dentro de esta discusión, Matencio-López et al. (2015) señalan que el profesorado que trabaja en la educación privada o concertada muestra un discurso más asimilacionista que el de los docentes de instituciones públicas.

Si se pone el foco específicamente en el profesorado de educación primaria del sistema educativo español -objetivo de este artículo-, las investigaciones revelan la existencia de una imagen común: una gran parte de los docentes conceptualiza la diversidad sociocultural como un problema y como algo que hay que “corregir” o, en su defecto, muestra una total indiferencia (Essomba, 2006; Jiménez, 2013; Olmos 2009 y 2013; Olmos & Rubio 2014). En otros casos se explicita un desacople entre los discursos “positivos” en torno a la diversidad y las prácticas docentes que se

llevan a cabo. Es decir, se evidencia una retórica inclusiva que coexiste con prácticas excluyentes y asimilacionistas (Olmos, 2009). Esto no resulta extraño si se considera la escasa formación que tiene el profesorado en esta materia (Chamseddine, 2020; Peñalva & Soriano, 2010; Santos et al., 2014), problemática señalada por los propios docentes en formación (Abal et al., 2019).

El objetivo de este artículo es precisamente revisar la consistencia de este cuadro general. Y esto, a través de un estudio de casos múltiple cuyas especificidades se explican a continuación.

Metodología

En la medida que el interés central es explorar las percepciones del profesorado, la aproximación de esta investigación es de orden cualitativa (Flick 2015). En concreto, se realizó un estudio de caso múltiple (Yin, 2014). Este consiste en la aproximación simultánea a diferentes unidades de análisis -los casos-, permitiendo la comparabilidad -detección de recurrencias y de diferencias- y la profundización en torno a un fenómeno común (Merriam, 1998).

Los casos seleccionados son dos escuelas con características similares: centros de educación primaria, de carácter público, que cuentan con una composición social diversa y una alta proporción de estudiantado de origen migrante. Ambas escuelas se sitúan en la ciudad de Barcelona -en el distrito de Ciutat Vella- y cuentan con programas específicos para acompañar al alumnado de origen migrante. Además, se caracterizan por mantener una colaboración constante y significativa con el barrio, las familias y el tejido asociativo de la comunidad. Finalmente, las dos escuelas tienen una amplia trayectoria en el desarrollo de iniciativas de trabajo en contextos educativos caracterizados por una alta diversidad sociocultural. En este sentido, a lo largo de los años han implementado estrategias innovadoras que les han permitido consolidarse como referentes dentro de su distrito y de la ciudad en lo referido a la educación intercultural. La Tabla 1 sintetiza algunas características generales de los centros:

Tabla 1

Particularidades de las escuelas

Escuela A	Escuela B
340 estudiantes	225 estudiantes
44 docentes	22 docentes
Escuela de Alta Complejidad	Escuela no etiquetada como Alta Complejidad

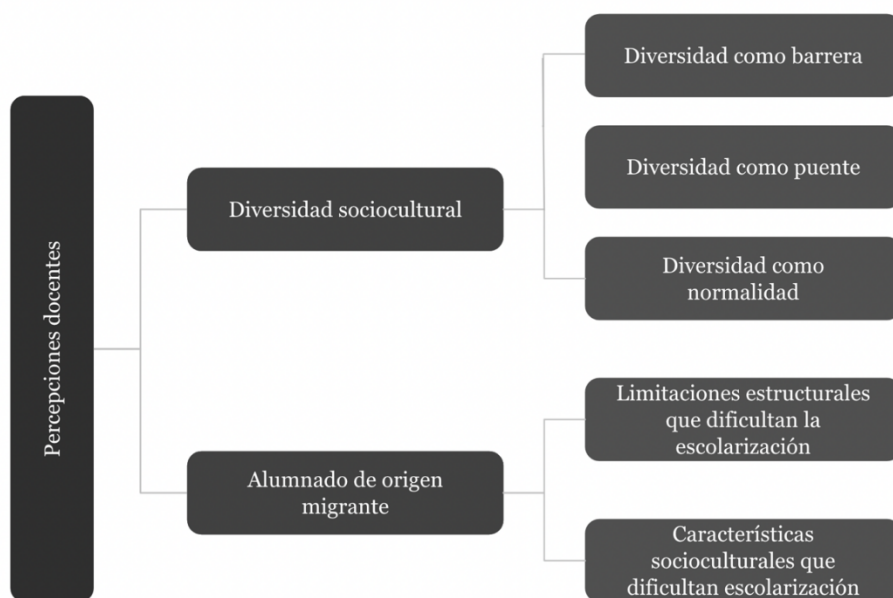
Nota. Elaboración propia.

En el trabajo de campo se aplicaron diversas estrategias de investigación. En concreto, se realizaron 4 grupos de discusión (con un total de 27 participantes), 22 entrevistas semi-estructuradas y 162 horas de observación. Las personas participantes pertenecían a cuatro perfiles diferentes: profesorado de educación infantil y primaria, familiares, equipos directivos y entidades colaboradoras. En la medida que el presente artículo se centra en las percepciones docentes, el foco está puesto en este perfil de participantes. A modo de resguardo ético, todos y todas ellas firmaron un consentimiento informado y su identidad es presentada mediante seudónimos. Igualmente, las dos escuelas serán referidas con nombres ficticios (Escuela A y Escuela B).

El material producido en las entrevistas, los grupos de discusión y las notas de campo de la observación fue procesado mediante un análisis de contenido (Mayring, 2000). Este se realizó a través de cuatro fases sucesivas: pre-análisis, codificación, categorización y síntesis (Cáceres, 2003). En la fase de pre-análisis se realizó una lectura recurrente del corpus de datos. La familiarización con el material permitió detectar las primeras regularidades en las enunciaciones, aunque sin generar una formulación sistemática en torno al problema de estudio (Cáceres, 2013, p. 59). El siguiente paso fue el desglose y la sistematización de estos tópicos iniciales a través del proceso de codificación (Massot et al., 2016, p. 350). Los códigos son entendidos como unidades de significado primarias que permiten la reducción de los datos a través de la clasificación del

material en segmentos “mínimos” de información coincidente (Flick, 2015, p. 137). En la tercera fase, de categorización, los códigos fueron agrupados conceptual y temáticamente e interrelacionados para la creación de diferentes categorías, es decir, unidades mayores de significado que condensan un conjunto homogéneo de códigos. Finalmente, en la fase de síntesis, se construyó un sistema de relaciones entre las distintas categorías (Cáceres, 2003). Así, los dos núcleos temáticos centrales de este trabajo (percepciones docentes sobre: i) diversidad sociocultural; y ii) alumnado de origen migrante) serán explorados a través de aquellas dimensiones que los estructuran y que se especifican en la Figura 1.

Figura 1
Síntesis del proceso de análisis



Nota. Elaboración propia.

Resultados

A. El profesorado de educación primaria frente a la diversidad sociocultural

Las percepciones del profesorado sobre la diversidad sociocultural en la escuela son plurales. Estas se dividen en tres grandes dimensiones, expresadas en las figuras: “la diversidad como barrera”, “la diversidad como puente” y “la diversidad como normalidad”.

A.1. La diversidad como barrera

Esta dimensión se compone por aquellas percepciones que inscriben la diversidad como una cuestión problemática, específicamente en lo referido a la gestión pedagógica cotidiana. Hay que señalar que esta perspectiva es minoritaria, aunque no infrecuente. También, que el foco discursivo no supone un estatus negativo de la diversidad como fenómeno general. De hecho, a nivel discursivo, el profesorado que adhiere a esta visión tiende a percibir la diversidad como algo positivo, pero enfatiza en las dificultades que ella supone en su traducción concreta para las prácticas educativas cotidianas. Los siguientes extractos evidencian este posicionamiento:

Lo que pasa es que la diversidad, por ejemplo, como maestra dentro del aula... a veces... es un problema porque ahora cómo gestionas para que todo el mundo se sienta visto, todo el mundo pueda entender (...) La diversidad está muy bien, pero es un problema para nosotros (Entrevista Eloísa, docente Escuela A).

Lo considero positivo, pero también con las dificultades de trabajar con esta multiculturalidad (...) lo hace difícil (Entrevista Eloísa, docente Escuela A).

La diversidad va súper bien en el aula, enriquece, aprendes muchas cosas. Pero a veces es bastante *hándicap*, son trabas (Grupo de discusión profesorado, Jessica, Escuela B).

La representación de la diversidad como una dificultad refuerza lo reportado por estudios previos (Carrasco & Coronel, 2017; Jiménez, 2009; Jiménez & Fardella, 2015; Olmos, 2009). Sin embargo, a diferencia de estos, antes que una percepción profesoral que enfatiza en las cualidades “anti-escolares” del colectivo migrante, lo que se revela es una mirada preocupada por las limitaciones y la falta de herramientas para el ejercicio docente propio.

En este sentido, la dificultad enunciada se inscribe como un desafío profesional antes que como una barrera “inherente” asociada al estudiantado. Por ello, esta percepción no se vincula a posiciones asimilacionistas, sino a una perspectiva atenta a las necesidades socio-pedagógicas del alumnado.

A.2. La diversidad como puente

La “diversidad como puente” es la segunda dimensión detectada. En ella se incluyen las percepciones que destacan el carácter beneficioso de la misma. De esta visión participa la mayoría del profesorado. Al respecto, se debe indicar la existencia de un “desplazamiento” interno en las percepciones profesoras, proceso que ocurría una vez entraban en contacto directo con un contexto socioeducativo diverso. Así lo relatan:

Al principio me daba mucho miedo, pero después te gusta porque, además, te enriquece mucho. (...) Para mí ha sido un cambio: de verlo un poco angustiante a verlo como una oportunidad (Entrevista Loreto, docente Escuela A).

Puede ser que la primera vez que me enfrenté sentí un poco de miedo, como un *hándicap*: “Ostras, ahora... ¿cómo lo haré? ¿Cómo llego yo a un alumno que no me está entendiendo?” A base de estar ahí y trabajar [...] te das cuenta de que no es un *hándicap* si tú te amoldas un poco a esta diversidad (Entrevista Susana, docente Escuela A).

Los testimonios dejan entrever el cambio en el estatus que se le concede a la diversidad a partir de la experiencia de trabajo con la misma: de ser una dimensión generadora de inquietudes y miedos, a transformarse en un elemento de riqueza para el ejercicio profesional. Sin embargo, tras este posicionamiento común, existen diferentes maneras de calibrar el motivo de dicha riqueza. Existe un grupo de docentes que lo hace a partir de su función social y formativa. Así lo señalan:

La diversidad nos hace crecer como personas y nos ayuda a entender de manera más global el mundo que nos rodea (Grupo de discusión profesorado, Magdalena, Escuela B).

Si queremos una educación basada en valores democráticos, esto quiere decir que la diversidad tiene que verse como algo valioso y enriquecedor (Entrevista Anna, docente Escuela B).

Para este profesorado, entonces, educar en la diversidad tiene una función formativa y de talante normativo, es decir, constituye una necesidad para la construcción de ciudadanía (comprensión global del mundo y valores democráticos).

Un segundo grupo de docentes valoran la riqueza de la diversidad desde una perspectiva expresiva y a partir de elementos “estéticos” u “ornamentales”, como lo revelan los siguientes extractos:

La diversidad cultural en la escuela es buena. Nos aporta muchos conocimientos en muchos ámbitos de la vida y son muchos los aspectos que se pueden tener en cuenta, ya sean variedades de comida, de música, de creencias, de lenguas... es un elemento enriquecedor (Entrevista Anna, docente Escuela B).

Los maestros y la escuela son herramientas para demostrar la diversidad que hay en el mundo y la riqueza de poder aprender y enseñar a los otros sobre las tradiciones, costumbres y otros elementos importantes (Entrevista Pedro, docente Escuela B).

En estos testimonios lo que se rescata son aspectos materiales específicos (comida, música, vestimenta) o dimensiones particulares (costumbres, tradiciones) que darían cuenta de la idiosincrasia de cada cultura. La riqueza, en este sentido, sería la suma de estas expresiones “estilísticas”. A este fenómeno de exaltación de una “diversidad folclorizante” se la ha denominado pseudomulticulturalismo (Torres, 2003) o interculturalidad funcional (Walsh, 2012). Tales denominaciones apelan a una mirada crítica que sostiene que, independiente de lo bienintencionado de sus motivaciones, la apuesta por una “diversidad folclorizante” -que solo expresa elementos marginales y descontextualizados de otras culturas- no deja de tributar a la lógica asimilacionista (Olmos, 2009 y 2013).

Finalmente, un tercer grupo de docentes destaca la riqueza de la diversidad como elemento de autoafirmación en el ejercicio profesional. Por ejemplo:

Ha sido una experiencia muy gratificante, en el sentido de que todo es muy diferente y me ha abierto las puertas a otras realidades que no son la mía (Entrevista Rocío, docente Escuela A)

Yo estoy emocionada de trabajar aquí. Hay muchos retos, situaciones muy bestias, pero me apasiona ver cómo evolucionan. Me llena. Hace 13 años que trabajo en una escuela de estas características... Me encanta y aprendo muchísimo de este tipo de alumnos (Grupo de discusión profesorado, Laura, Escuela A).

En esta visión, entonces, la diversidad constituye una riqueza, pero no en relación con los otros agentes escolares (por ejemplo, su aporte al estudiantado) ni por su función social (educación ciudadana), sino como elemento de gratificación y crecimiento personal. Así, por distintas vías (función social, folclorización o retribución personal), en esta segunda dimensión la diversidad constituye un puente para el diálogo y la formación intercultural en la cotidianeidad escolar. Es su “riqueza” la que se encuentra en la base de esta mirada.

A.3. La diversidad como normalidad

La tercera dimensión es la que la inscribe la diversidad bajo el espectro de la normalidad, ya sea de manera descriptiva o “invisibilizadora”. Sobre la dirección descriptiva, la normalidad de la diversidad deviene de la constatación de su presencia como un “hecho” o un dato de la realidad. Así lo expresan:

La palabra que utilizaría para definir esta escuela sería diversidad, es nuestro día a día (Grupo de discusión profesorado, Judith, Escuela B).

Yo creo que esta multiculturalidad la entendemos como una cosa muy normalizada porque es la que vivimos cada día, para nosotros no es extraño [...] para mí es muy normal (Entrevista Loreto, docente Escuela A).

Como se revela en los testimonios, la diversidad es sinónimo de normalidad. Esta, por tanto, no es ni un problema/dificultad ni una riqueza/oportunidad, sino la realidad que toca vivir en la cotidianidad escolar. Una segunda dirección es la que normaliza la diversidad a través de su “invisibilización”. En este caso, mientras, por un lado, se reconoce su existencia. Por otro, se elimina cualquier alusión a la diferencia que le es inherente. En el fondo, debido a su “normalidad” se invisibiliza la heterogeneidad que le da soporte. Por ejemplo:

Yo no veo diferencias... las personas que trabajamos con tanta diversidad no vemos las diferencias (Entrevista Pedro, docente Escuela B).

Yo creo que lo que hace el colegio en realidad es no tratar con diferencia, eso es lo que hace

bien el cole. Simplemente si viene alguien nuevo, no se le da importancia (...) no se le da importancia de dónde vengas, sino que eres uno más (Grupo de discusión familias, Shaiza, Escuela B).

La diversidad como normalidad, entonces, supone la imaginación de una realidad intercultural espontánea y naturalizada. Al respecto, es necesario constatar que esta mirada “normalizadora” se ha asociado con la idea de una inmovilidad de las prácticas pedagógicas, situación que podría dificultar el éxito en la escolarización de este colectivo (Esteban-Guitart, 2022; Jiménez & Fardella, 2015).

En síntesis, mientras la “diversidad como barrera” expresa una mirada obstruccionista y la “diversidad como puente” una habilitante, esta tercera dimensión lo hace en la dirección del inmovilismo o la invisibilización de la diversidad. Con todo, lo que resulta más relevante es que de estas tres dimensiones, aquella que sostiene una mirada desde la “riqueza” es la que prima en el relato docente.

¿Resulta similar la aproximación que generan en torno al alumnado de origen migrante? Es esta inquietud la que se pretende resolver a continuación.

B. El alumnado de origen migrante

El objetivo de este apartado es evidenciar las percepciones del profesorado sobre el alumnado de origen migrante. En este caso, el carácter enriquecedor atribuido a la diversidad se diluye cuando se aterriza en la caracterización del colectivo migrante. Asimismo, destaca una aproximación que enfatiza en las deficiencias materiales asociadas a su escolarización.

Para explorar ambas visiones, los relatos fueron agrupados en dos dimensiones: las limitaciones estructurales que dificultan la escolarización del alumnado de origen migrante y las características socioculturales atribuidas a este colectivo.

B.1. Las limitaciones estructurales que dificultan la escolarización

Aunque no refieran directamente a las percepciones sobre el alumnado migrante, cada vez que el profesorado fue enfrentado a la pregunta por su escolarización, las respuestas comenzaban dando cuenta de limitaciones estructurales que enfrentaban, particularmente en dos ámbitos: el relacionado con la estructuración del sistema educativo en general y el asociado a las Administraciones particulares y sus políticas públicas. Sobre lo primero de estos ámbitos, el profesorado tiende a evaluar la organización misma del sistema escolar como una dificultad para la escolarización del colectivo migrante. Para el cuerpo docente, resulta evidente la incongruencia de apostar por un marco educativo inclusivo mientras, al mismo tiempo, existen escuelas con un único perfil de alumnado. En el fondo, el profesorado percibe una aguda segregación del sistema escolar. Así lo expresan:

Las escuelas gueto son un error absoluto. ¿Por qué hay escuelas que tienen un 80 % de inmigración y otras un 1 %? (...) hay una escuela donde hay el 97 % de alumnado inmigrante... ¿Por qué? (...) No es normal... estos niños crecerán en un ambiente en el que están divididos y segregados y esto no es justo (Entrevista Lara, docente Escuela B).

(El colegio de élite) tampoco es la realidad. También es un gueto. De niños catalanes y ricos, pero es también gueto (Entrevista Anna, docente Escuela B).

A nivel de las administraciones, el profesorado señala principalmente una limitación decisiva: la falta de recursos materiales y de personal. La Escuela B, por ejemplo, no ha sido calificada como establecimiento de alta/máxima complejidad, por lo que no recibe los recursos asignados a tal tipo de instituciones. Una maestra lo señala así:

A mí lo que me sorprende es que esta escuela no tenga el sello de máxima complejidad, porque he estado en escuelas que lo tienen y no lo son. Creo que se tendría que revisar todo, porque

tenerlo aporta como mínimo una persona al equipo, la cual es un recurso humano que tendría que estar y no está... No me parece bien, creo que está descompensado (...) La Administración tiene muchas cosas que hacer (Entrevista Anna, docente Escuela B).

Por su parte, la Escuela A sí es reconocida como de alta complejidad. No obstante, el juicio crítico en torno a la necesidad de recursos está igualmente presente. A modo de ejemplo:

Yo creo que el apoyo es pequeño, muy pequeño. Porque realmente se necesita mucha ayuda para poder... o sea no es lo mismo tener 25 alumnos, a tener 8 que te entienden, otros 8 que te entienden a medias y cuatro que no te entienden nada. O sea... para tener una persona de refuerzo, o sea, media persona en el aula, yo creo que eso no es suficiente (Entrevista Dana, docente Escuela A).

Creo que las escuelas últimamente funcionan bastante en función de su imaginación (...) veo que aquí hay muchas trabas. También nos quitaron los mediadores y dices, hombre, aquí son imprescindibles estas cosas (Entrevista Rocío, docente Escuela A).

La última de las limitaciones estructurales es la referida a la falta de estabilidad en la plantilla docente. Al respecto, el profesorado afirma que resulta difícil desarrollar un proyecto educativo inclusivo en condiciones de permanente discontinuidad contractual:

Hay escuelas de máxima complejidad en las cuales todos los interinos son números muy altos. Gente que comienza a trabajar. Esta gente o trabaja allí o se queda sin trabajo (...) No estamos haciendo bien las cosas (...) Si no me equivoco en la Escuela Llar (pseudónimo) son 25 en el claustro y solo 4 que son funcionarios (...) Tener una plantilla de maestros estables ayuda mucho (Entrevista Lara, docente Escuela B).

Ahora bien, el juicio crítico del profesorado no se detiene en estas limitaciones estructurales. Como veremos, este también se extiende hacia a las características socioculturales del alumnado migrante y sus familias.

B.2. Las características socioculturales que dificultan la escolarización del alumnado de origen migrante

Bajo esta dimensión se incluyen los discursos que asignan características socioculturales al alumnado de origen migrante -y a sus familias- y que resultarían obstáculos para su propia escolarización. Entre estas destacaría la tendencia a la guetización, el racismo, los estereotipos de género y la desvinculación familiar.

Sobre el primero de estos atributos, existe un arraigado imaginario social que sostiene que los colectivos migrantes tienden a agruparse endogámica y herméticamente. Es decir, que son "sujetos propensos a *guetizarse*" (Olmos, 2009, p. 330). Tales percepciones son extrapolables al ámbito escolar, como lo afirma el profesorado:

El tema de los guetos (...) aquí, por ejemplo, los latinoamericanos van por un lado, los africanos por otro. De momento en la calle no se han integrado, entonces en la escuela también cuesta (Grupo de discusión profesorado, Judith, Escuela B).

Los niños tienden a juntarse con sus iguales. He trabajado en muchas escuelas con mucha inmigración. Y es una cosa que se repite en todos los centros. Los chinos se juntan con los chinos, los árabes con los árabes, los africanos con los africanos (Grupo de discusión profesorado, María, Escuela B).

Uno de los problemas derivados de este modo de agrupamiento es que fomenta la exclusión del resto de compañeros y compañeras. A modo de ejemplo:

Hay un grupo de niñas que vienen de Marruecos que se están haciendo muy fuertes con este signo identitario de “si no comes halal, si no vas a la mezquita, no eres de las nuestras”. La profesora está un poco preocupada porque le está costando trabajar esta exclusión por su parte (...) el hecho de que estén creando grupitos (...) para excluir al otro (Entrevista Natalia, docente Escuela A).

Un segundo atributo asignado es el del racismo. En efecto, para los docentes existe un problema de discriminación al interior del propio colectivo migrante. En sus palabras:

Los marroquíes tienen mucha rabia a los pakistaníes y eso se refleja. No sé por qué, también hay un rechazo importante de marroquíes hacia los subsaharianos. Y eso se nota en el comportamiento de los alumnos. En un momento u otro sale, sale como una rabia, una cosa extraña (Entrevista Rocío, docente Escuela A).

Yo pienso que hay racismo y sobre todo entre ellos. Todos, en el fondo, son de familias migrantes (...) Y claro, por ejemplo, los rumanos con algunos pakistaníes... hay insultos a veces (Entrevista Eloísa, docente Escuela A).

Un último aspecto a considerar es el relacionado con las expectativas en torno a las disposiciones escolares (el “etiquetamiento”), particularmente bajo criterios como el origen y el género, situación registrada en investigaciones previas (Olmos, 2009; Olmos & Rubio, 2014). Por ejemplo, en este estudio, al alumnado de origen chino se le solía asociar como “buen estudiante”. Por su parte, el colectivo que generaba más etiquetaciones negativas era el marroquí. El siguiente extracto de un grupo de discusión lo ilustra:

Aina: Los marroquíes me parece que siempre que hay hermanos, la hermana es súper responsable en la escuela, lo hace todo, le acompaña, etc., y el chico lo ves que es una bala perdida, que está ahí liándola.

Judith: Están el niño y la niña pero tienen roles súper diferentes.

Daniel: Las niñas son mucho más sumisas, escolares, más trabajadoras. A veces tenemos familias que son dos niñas encantadoras, llega el tercero, que es el niño... y eso... (Grupo de discusión profesorado, Escuela B)

En síntesis, el profesorado desarrolla una serie de representaciones que constituirían atributos propios del alumnado migrante y que “atentarían” contra su escolarización. Así, mientras el agrupamiento endógeno y el racismo inducen mayores grados de conflictividad escolar, la “etiquetación” por origen étnico y género moldea sus percepciones sobre el “buen” o “mal” estudiante.

Al respecto, resulta interesante destacar el carácter unilateral de estas percepciones. O sea, mientras se destaca el agrupamiento endógeno o el racismo en el alumnado de origen migrante, no se repara en su presencia dentro del estudiantado “local”. Por ello, esta mirada desconoce el carácter estructural de estos fenómenos dentro de la sociedad y el sistema educativo español (Olmos, 2009; Burashi & Aguilar, 2019).

Ahora bien, estas percepciones y la respectiva asignación unilateral de atributos también se extienden a las familias. Sobre estas, el discurso docente destaca con insistencia su supuesta desvinculación educativa. Representativos de esta percepción generalizada son los siguientes testimonios:

Hay en algunas culturas que acostumbran a participar muy poco. Lo que pasa es que muchos padres inmigrantes no vienen nunca (...) Entonces cuesta la comunicación (Grupo de discusión profesorado, Magdalena, Escuela B).

La relación con las familias, especialmente las que vienen de fuera, es complicada (Entrevista

Pedro, docente Escuela B).

Yo la dificultad la veo más no tanto en la lengua como en la cultura... Y claro, participan menos (Grupo de discusión profesorado, Aroa, Escuela A).

En el imaginario docente, existe una idea extendida: las familias de origen migrante participan en menor medida que las familias “autóctonas” en la escuela, percepción reportada en investigaciones previas (Carrasco et al., 2009; Chamseddine, 2020; Manzano, 2022).

También, existe una visión bastante extendida sobre la inconmensurabilidad de las culturas que conviven en el espacio escolar. Esto produciría conflictos de gestión sociocultural en la cotidianeidad del centro. En palabras de una docente:

Es decir, cada uno tiene sus costumbres, cosas contradictorias, costumbres contradictorias, cómo conjugan, cómo combinan. Y no es que no estén bien, sino que aquí no se aplican. No les puedes decir que no está bien, ni que está mal, pero sí que aquí eso no lo hacemos, eso en casa (Entrevista Margarita, docente Escuela A).

Esta oposición normativo-cultural es particularmente aguda cuando se asocia a cuestiones de género. Por ejemplo, se recalca que algunas culturas muestran actitudes machistas que chocan con las normas que se intentan transmitir en la institución educativa:

Cuando juegan, los niños pakistaníes se sientan allí en la cocinita y las niñas están allá y les ponen el café. Es una cosa exagerada (Grupo de discusión profesorado, Aina, Escuela B).

Hay niños y niñas de Marruecos de cuatro años que ya les están transmitiendo un poco estos valores de las diferencias entre niños y niñas. Que la niña tiene que ser una niña guapa, que lleve café y cosas de estas. Y tú estás aquí intentando trabajar el género, que todos somos iguales... y ves esto (Grupo de discusión profesorado, Judith, Escuela B).

Resulta relevante constatar que, en esto, nuevamente la interpretación docente tiende a ser unidireccional. Es decir, la asignación de roles de género endilgada al colectivo migrantes ocurre sin una reflexión sobre cómo esto mismo se produce en la sociedad “local”.

Para el imaginario docente, entonces, tanto el alumnado de origen migrante como sus familias, portarían una serie de códigos culturales opuestos a las pautas escolares. Por ello, en una perspectiva general, la idea de la “riqueza” de la diversidad cultural se encontraría contradicha por una imagen donde se exaltan las actitudes “anti-escolares” de este colectivo. Es esta tensión central la que articula las percepciones y visiones del profesorado en torno a la escolarización del alumnado migrante.

Conclusión

El objetivo del artículo era explorar las percepciones del profesorado de educación primaria en torno a la diversidad sociocultural y el alumnado de origen migrante, ponderando el grado de alineamiento o contradicción entre ambas. Todo esto, bajo el entendido de que existe un consenso respecto del desafío ineludible que representa la escolarización de este colectivo en el contexto educativo nacional y regional (Arroyo-González y Berzosa-Ramos, 2021; Capote & Nieto, 2020; Carrasco, 2008; Chamseddine, 2020; González & Herrada, 2021). Respecto de la primera de las inquietudes, aquella asociada a la entidad que el profesorado concedía a la diversidad sociocultural, se han diferenciado tres dimensiones expresadas en las figuras de: la diversidad como barrera, como puente y como normalidad.

Mientras la primera de estas miradas inscribe la diversidad sociocultural como un fenómeno que obstaculiza los procesos de escolarización, la segunda lo hace en una lógica de afirmación de la misma. Por último, la postura de la “diversidad como normalidad” mantiene una indiferencia valorativa, reconociéndola -pero también invisibilizándola- como un “hecho” naturalizado dentro

de los centros. Sin embargo, esta pluralidad de aproximaciones no es simétrica. En los relatos del profesorado existe una evidente hegemonía de la valoración positiva de la diversidad. Si bien este tipo de valoración ha sido evidenciado en una parte de la investigación previa (Carrasco & Coronel, 2017; Jiménez, 2009; López & La Malfa, 2020), lo cierto es que, en su generalidad, este campo de estudio ha tendido a enfatizar las imágenes negativas que desarrolla el profesorado en torno a la diversidad sociocultural y a destacar lo que ello supone en términos de dificultades para la labor pedagógica (Carrasco & Coronel, 2017; Essomba, 2006; Jiménez, 2013; Jiménez & Fardella, 2015; Matencio-López et al. 2015; Olmos 2009 y 2013; Olmos & Rubio 2014). Asimismo, la figura de la “normalización” como invisibilización de la diferencia también ha sido referida anteriormente (Esteban-Guitart, 2022; Jiménez & Fardella, 2015), fenómeno que profundizaría las lógicas educativas asimilacionistas (Olmos, 2009 y 2013).

Considerando tal estructuración del campo de estudio, esta investigación representa un aporte esperanzador en materia de las percepciones docentes. En efecto, matizando lo señalado por el grueso de la literatura, lo que aquí se evidencia es una mirada mayoritariamente enriquecedora de la diversidad sociocultural. Esto representa una plataforma inicial que contribuye a mejorar la disposición docente frente al trabajo en estos contextos. Particular énfasis concedemos al hecho de que, aún aquel profesorado que considera que la diversidad constituye una dificultad para su trabajo cotidiano, lo hace bajo la preocupación de llegar efectivamente a un alumnado de características heterogéneas. Es decir, inscribe la dificultad como un desafío profesional propio antes que como una barrera asignada al colectivo migrante. Desde esta perspectiva, entonces, la mirada del profesorado no se asocia a posiciones asimilacionistas, sino a perspectivas tendientes a desarrollar un escenario educativo capaz de acoger a la “diversidad de diversidades” que lo componen.

Ahora bien, esta percepción positiva y enriquecedora de la diversidad ¿coincide con la imagen que se tiene sobre el alumnado de origen migrante? Para dar cuenta de este segundo orden de percepciones docentes, se desarrollaron dos dimensiones principales: las limitaciones estructurales y las características socioculturales asignadas a este alumnado (y a sus familias). En la visión del profesorado, ambas constituían dimensiones que dificultaban la escolarización del colectivo.

Sobre esto, y a diferencia de la valoración positiva de la diversidad, la escolarización de este alumnado se sustenta en percepciones más complejas y también más “estereotipadas”. En efecto, el profesorado evidencia de manera reiterativa las limitaciones estructurales que debía enfrentar en su ejercicio cotidiano (falta de apoyos institucionales, precariedad laboral, etc.), así como algunos de los rasgos que, en su opinión, caracterizarían a este alumnado y sus familias (agrupación endógena, racismo, desvinculación, distancia normativa de la cultura escolar, etc.), todos los cuales constituirían atributos que dificultan su adecuada escolarización. En este caso, los énfasis puestos en los hándicaps educativos asociados a la educación del colectivo migrante resultan absolutamente consistentes con los evidenciado en la literatura previa (Carrasco & Coronel, 2017; Essomba, 2006; Jiménez, 2013; Jiménez & Fardella, 2015; Matencio-López et al. 2015; Olmos 2009 y 2013; Olmos & Rubio 2014).

Señalados los principales resultados y la forma en que tributan -o no- al campo de estudio respectivo, debemos profundizar críticamente en lo que supone el cruce de los dos órdenes perceptivos revisados. A este respecto, se evidencia que la intersección de ambos da cuenta de un desalineamiento significativo. En efecto, la ambigüedad que supone la valoración de la diversidad y la atribución de rasgos “anti-escolares” al colectivo migrante, es generalmente vivida como una tensión cotidiana y constituye el telón de fondo en el que el profesorado ejerce su función profesional.

Resulta particularmente importante constatar la relevancia de esta tensión perceptiva dentro del estamento docente, pues, como se señaló previamente, las visiones y percepciones que desarrolla el profesorado influyen significativamente su ejercicio profesional, promoviendo o entorpeciendo los procesos formativos de determinados segmentos estudiantiles (Carrasco & Coronel, 2017; Jiménez, 2013; Olmos 2009 y 2013; Olmos & Rubio 2014). En este sentido, la idea de que existen atributos “anti-escolares” inherentes a determinados grupos estudiantiles debe ser

reorientada y realineada hacia la perspectiva de la valoración positiva de la diversidad sociocultural. El combate contra esta percepción estereotipante resulta fundamental y debe ser promovido en y desde distintos niveles (política pública, formación continua, etc.), pero, con particular énfasis, en el trabajo de la formación docente. Esto resulta aún más urgente considerando la escasa formación que tiene el profesorado en materia de gestión de la diversidad sociocultural en las aulas (Abal et al., 2019; Chamseddine, 2020; Peñalva & Soriano, 2010; Santos et al., 2014).

A nuestro juicio, además de la superación de las limitaciones materiales y económicas asociadas a la escolarización de este colectivo (y de fenómenos macro como la segregación escolar o la desigualdad educativa), la eliminación de este estereotipo y el realinamiento -en clave positiva y enriquecedora- de las percepciones sobre la diversidad sociocultural y los atributos asignados al alumnado de origen migrante constituyen un desafío prioritario para el logro de una escuela verdaderamente inclusiva. Es decir, una en que se garantiza a todas y todos, y en un plano de igualdad, el derecho a la educación.

Consideraciones éticas de la investigación y uso de inteligencia artificial

La investigación se ciñó a las pautas establecidas en el “Código ético de integridad y buenas prácticas de la Universidad de Barcelona” (2019; <https://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/129464>) y en el “Código de Integridad en la Investigación de la Universidad de Barcelona” (2020; https://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/166917/3/11636_497723_3145_.pdf).

Conflicto de intereses

Los autores declaran no tener ningún conflicto de intereses. Los financiadores no tuvieron ningún papel en el diseño del estudio; en la recopilación, análisis o interpretación de datos; en la redacción del manuscrito, o en la decisión de publicar los resultados.

Contribuciones de los autores

Conceptualización, P. L. y P. N.; Metodología, P. L. y P. N.; Investigación, P. L.; Análisis de datos, P. L. y P. N.; Redacción del borrador original, P. L. y P. N.; Redacción, revisión y edición, P. L. y P. N.; Supervisión, P. L. y P. N.

Referencias

- Abal, N., Fuentes, E. & Muñoz, P. (2019). Competencia profesional de futuros docentes: Tratamiento de la diversidad y alumnado inmigrante. *Innovación educativa*, (29), 125-139. <https://doi.org/10.15304/ie.29.6269>
- Aguado, M. T. (Coord.) (2010). *Diversidad cultural y logros de los estudiantes en educación obligatoria*. Ministerio de Educación.
- Arroyo-González, M. J. & Berzosa-Ramos, I. (2021). Twenty years of research on immigration and school in Spain: Taking stock of some of the lessons learned. *Culture and Education*, 33(4), 597-632. <https://doi.org/10.1080/11356405.2021.1974218>
- Ballestín, B. (2017). *Infants i joves d'origen immigrant a Catalunya: Un estat de la qüestió socioeducativa*. Fundació Bofill. <http://bitly.ws/ytEn>
- Bayona-i-Carrasco, J., Domingo, A. & Menacho, T. (2020). Trayectorias migratorias y fracaso escolar de los alumnos inmigrados y descendientes de migrantes en Cataluña. *Revista Internacional de Sociología*, 78(1), e150. <https://doi.org/10.3989/ris.2020.78.1.18.107>
- Bayona-i-Carrasco, J. & Domingo, A. (2021). *La transición a la educación postobligatoria del alumnado de origen inmigrante en Cataluña*. Fundació La Caixa <http://bitly.ws/ytDX>

- Besalú, X. (2002). *Diversidad cultural y educación*. Síntesis.
- Bonal, X. & Tarabini, A. (2012). El derecho a la educación. *Cuadernos de Pedagogía*, (425), 10-15. <http://bitly.ws/C3kF>
- Buraschi, D. & Aguilar, M.J. (2017). Herramientas conceptuales para un antirracismo crítico-transformador. *Tabula Rasa*, (26), 171-191. <https://doi.org/10.25058/20112742.193>
- Cáceres, P. (2003). Análisis cualitativo de contenido: una alternativa metodológica alcanzable. *Psicoperspectivas*, 2, 53-82. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol2-Issue1-fulltext-3>
- Capote, A. & Nieto, J.A. (2020). La población extranjera en edad escolar en España: Del boom de la inmigración al cambio en el ciclo migratorio. *Revista de Geografía Norte Grande*, (67), 93-114. <https://doi.org/10.4067/S0718-34022017000200006>
- Carrasco, M. J. & Coronel, J.M. (2017). Percepciones del profesorado sobre la gestión de la diversidad cultural: Un estudio cualitativo. *Educación XXI*, 20(1), 75-98. <https://doi.org/10.5944/educxx1.17492>
- Carrasco, S. (2005). Interculturalidad e inclusión: principios para evaluar la acogida al alumnado de origen extranjero. *Aula de innovación educativa*, (147), 64-68.
- Carrasco, S. (2008). Segregació escolar i immigració: Repensant plantejaments i alternatives. *Nous Horitzons*, (190), 31-40.
- Carrasco, S., Pàmies, J., & Narciso, L. (2018). Abandono escolar prematuro y alumnado de origen extranjero en España: ¿Un problema invisible?. En J. Arango, R. Mahía, D. Moya-Malapiera y E. Sánchez-Montijano (Dir.). *Inmigración y asilo, en el centro de la arena política*. CIDOB. <https://doi.org/10.24241/AnuarioCIDOBInmi.2018>
- Carrasco, S., Pàmies, J., Narciso, L., & Sánchez, A. (2021). ¿Por qué hay más abandono escolar entre los jóvenes de origen extranjero? Fundació La Caixa, <http://bitly.ws/yu3f>
- Chamseddine, M. (2020). Segregación y exclusión escolar de la primera generación de origen migrante: De la integración a la desintegración. *Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 18(4), 363-378. <https://doi.org/10.15366/reice2020.18.4.015>
- Chiner, E., Cardona-Moltó, M., & Gómez, J.M. (2015). Creencias del profesorado acerca de la diversidad: Un análisis desde la perspectiva personal y profesional. *New Approaches in Educational Research*, 4(1), 19-24. <https://doi.org/10.7821/naer.2015.1.113>
- Dusi, P. (2021). El profesor como agente de cambio: Competencias interculturales para la escuela de hoy. En I. González (Coord.), *Atención a la diversidad cultural en el contexto educativo: Claves y aportaciones para la escuela inclusiva* (pp. 77-91). Pirámide.
- Etxeberria, F. (2022). Acogida al alumnado inmigrante recién llegado y escuela inclusiva. *Cuadernos de pedagogía*, (533).
- Essomba, M. (2006). *Liderar escuelas interculturales e inclusivas: Equipos directivos y profesorado ante la diversidad cultural y la inmigración*. Graó.
- Esteban-Guitart, M. (2022). Escuelas: naturalizar la diversidad y diversificar la normalidad. En *Educación con sentido*. [Vídeo]. Youtube. <http://bitly.ws/Fg7e>
- Figueredo, V., & Ortiz, L. (2018). Profesorado y diversidad cultural: Análisis de la formación inicial del profesorado en interculturalidad. *IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation*, (9), 46-71. <http://bitly.ws/znoT>
- Flick, U. (2015). *El diseño de la Investigación Cualitativa*. Morata.
- Garreta, J. (2011). Atención a la diversidad cultural en Cataluña: Exclusión, segregación e

- interculturalidad. *Revista de Educación*, (355), 213-233. <https://doi.org/10-4438/1988-592X-RE-2011-355-022>
- González, I. & Herrada, R. (2021). Diversidad cultural y educación: Por una escuela inclusiva. En I. González (Coord.), *Atención a la diversidad cultural en el contexto educativo: Claves y aportaciones para la escuela inclusiva* (pp. 25-43). Pirámide.
- González-Monteagudo, J. & Zamora-Serrato, M. (2019). Los profesores y los desafíos de las diversidades y de las migraciones en España: Formación y políticas educativas. *Revista de Educação Pública* 28(68), 275-296. <http://bitly.ws/znkx>
- Jiménez, F. (2013). *Discursos y prácticas educativas en la escuela multicultural: Una aproximación etnográfica a la escolarización de alumnado inmigrante y de culturas minoritarias*. [Tesis doctoral]. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Jiménez, F. & Fardella, C. (2015). Diversidad y rol de la escuela: Discurso del profesorado en contextos educativos multiculturales en clave migratoria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(65), 419-441. <http://bitly.ws/zrJe>
- Leiva, J. J. (2012). La formación en educación intercultural del profesorado y la comunidad educativa. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, (2), 8-31. <http://bitly.ws/znry>
- López, M. C. & La Malfa, S. (2020). Perceptions of Compulsory Education Teachers About Cultural Diversity: A Study in the City of Messina. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 9(1), 28-42. <https://doi.org/10.7821/naer.2020.1.447>
- Lozano, P. (2023). *La diversidad sociocultural y la escolarización del alumnado de origen migrante. Percepciones, practices y formación del profesorado de educación primaria* [Tesis doctoral]. Universitat de Barcelona.
- Manzano, M. (11 de julio de 2022). Aquí hi ha gent d'arreu del món, però no de l'upper diagonal. *Blog Fundació Bofill*. <http://bitly.ws/yuag>
- Massot, I. Dorio, I. & Sabariego, M. (2016). Estrategias de recogida y análisis de la información. En R. Bisquerra (Coord.), *Metodología de la investigación educativa* (5ª ed., pp. 321-358). La Muralla.
- Mayring, P. (2000). Qualitative Content Analysis. *Forum: Qualitative Social Research*, 1(2). <https://doi.org/10.17169/fqs-1.2.1089>
- Matencio-López, R., Molina-Saorín, J., & Miralles-Martínez, P. (2015). Percepción del profesorado sobre concepciones profesionales ante la diversidad cultural escolar. *Convergencia: Revista de Ciencias Sociales*, 22(67), 181-210. <http://bitly.ws/zrPK>
- Merriam, S. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. Jossey-Bass Publishers.
- Olmos, A. (2009). *La población inmigrante extranjera y la construcción de la diferencia: Discursos de alteridad en el sistema educativo andaluz*. [Tesis doctoral]. Universidad de Granada.
- Olmos, A. (2013). La población inmigrante extranjera y la construcción de la diferencia: Discursos de alteridad en el sistema educativo andaluz. En F. J. García y N. Kressova (Eds.), *Diversidad cultural y migraciones* (pp.167-186). Comares.
- Olmos, A. & Rubio, M. (2014). Imaginarios sociales sobre la/el buen y la/el mal estudiante: Sobre la necesidad de un análisis interseccional para entender las lógicas de construcción de la diferencia hacia el alumnado inmigrante. En P. Cucalón (Coord.), *Etnografía de la escuela y la interseccionalidad* (pp. 9-16). Traficantes de Sueños.
- Santos, R., Cernadas, F., & Lorenzo, M. M. (2014). La inclusión educativa de la inmigración y la formación intercultural del profesorado. *Revista electrónica universitaria de formación del profesorado*, 17(2), 123-137. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.17.2.196931>

- Soriano, E. & Peñalva, A. (2015). La formación inicial del profesorado en interculturalidad. En A. Escarbajal (Ed.), *Comunidades interculturales y democráticas: un trabajo colaborativo para una sociedad inclusiva* (pp.113-126). Narcea.
- Torres, J. (2003). La educación escolar en las sociedades multiculturales. En Martínez, Jaume (Coord.), *Ciudadanía, poder y educación* (pp. 113-132). Graó.
- Yin, R. (2014). *Case Study Research: Design and Methods*. Sage.
- Walsh, C. (2012). Interculturalidad y (de)colonialidad: Perspectivas críticas y políticas. *Visao Global*, 15(1-2), 61-74. <http://bitly.ws/yuec>
- Zhang Yu, C. (2022.). *La interculturalidad crítica como propuesta político-pedagógica liberadora: Nuestra experiencia en Shere Rom* [Tesis doctoral]. Universitat de Girona.