

# Conceptualización de la integración e inclusión educativa de la población migrante en Iberoamérica

---

Javier Diz Casal  
Felipe Aliaga Sáez  
Antonia Olmos Alcaraz

En este marco académico abundan aquellos casos que, al igual que Segismundo de Luxemburgo, asumen aquello de *Ego super gram-maticam*, pero el significado de las palabras posee un peso radical porque hablan del origen y la diferencia en la actualidad, respecto de ese origen, permiten apreciar su evolución.

El marco etimológico en lengua española en un contexto de lenguas romances indica lo siguiente:

**Integración.** Literalmente traducido se refiere a la “acción o efecto de hacer algo entero usando partes”. Su léxico se compone de un componente de negación (prefijo in-) la partícula *tangere* (alcanzar o tocar) y el sufijo de acción o efecto (-ción). La relación con el “término integridad” arroja un valor de originalidad, de lo que no está tocado por nada ni contaminado.

**Inclusión.** Literalmente se podría traducir como “acción o efecto de poner algo dentro”. Su léxico se forma del prefijo -in que denota un efecto hacia adentro, la partícula *claudere* y el sufijo -sión que supone entonces la acción o efecto de encerrar.

Así, desde un punto de vista lingüístico, concretamente desde la comparación de ambas palabras desde la gramática y desde la etimología, se puede apreciar una falta de coherencia en ambos términos en torno a lo que se quiere significar a colación de un posicionamiento más novedoso, trabajado, innovador o no susceptible a los modismos. A nivel definitorio, parece mucho más coherente el término “integración”, aunque puede parecer entonces que ninguno de los dos

sería muy adecuado para definir la acción ideal que llevar a cabo con colectivos de personas en situación de migración; pero también de otros colectivos, aquellos llamados minoritarios, no normativos (Diz-Casal et al., 2024), con necesidades específicas o alejados de ese elemento medio que parece definir cómo han de ser las personas que conformen un colectivo, grupo o macrogrupo. Ello es así, dado que integración y/o inclusión siempre son acciones que desembocan en un marco grupal y normativo, más o menos cerrado, y con poco arreglo a una percepción subjetiva de la persona que vivencia la integración o su falta, o la inclusión o su falta. Estas personas puede que reconozcan de diferentes maneras estos conceptos dependiendo del uso institucional, político o social que se le esté dando y la interpretación puede ser muy diversa. Algunos ejemplos son investigaciones realizadas en Colombia en el campo educativo<sup>1</sup>. En este sentido podemos citar el artículo denominado “Integración social en Colombia desde las voces de estudiantes migrantes venezolanos” (Aliaga et al., 2024a), donde se aborda —mediante grupos focales— cómo se construye un tipo de imaginario en torno a la integración por medio del discurso de los estudiantes en donde uno de los aspectos fundamentales es la discriminación, ya que esta afectaría la integración, dificultando la cohesión, limitando la convivencia pacífica y las relaciones interculturales. De esta manera, producto de la discriminación, la integración se vuelve un proceso difícil que se ve cargado de peligros y amenazas especialmente hacia las niñas y mujeres adolescentes. En este estudio se identifica que los estudiantes de secundaria tienen mayor disposición a la integración, la cual se alcanzaría por medio de la construcción de iniciativas para dialogar sobre la diversidad cultural, es decir, por medio de procesos interculturales, intercambiando conocimientos entre países con el fin de lograr una integración cultural. La integración sería algo adecuado para estar en Colombia, según los estudiantes, lo que los lleva a persistir frente a las dificultades, demostrando disposición a la transformación y el cambio. De esta forma el imaginario de la integración evidencia la necesidad de contrarrestar la discriminación y seguir adelante con la formación de los estudiantes migrantes en Colombia. La integración debe reconocer la interacción y diálogo en las diferencias de los diferentes grupos.

En el artículo “Dificultades y desafíos de integración de los estudiantes venezolanos en Colombia desde la voz de sus docentes” (Aliaga

---

<sup>1</sup> Estos ejemplos son estudios realizados por el Grupo de Estudios sobre Migraciones Internacionales y Vulnerabilidad (GEMIV) de la Facultad de Sociología de la Universidad Santo Tomás, Colombia, con el apoyo de las convocatorias de investigación FODEIN.

et al., 2022), el profesorado identifica situaciones familiares que dificultan la integración. El proceso de reconocimiento se basaría en una integración bidireccional abriendo espacios al diálogo; al respecto los autores indican que: “Para crear un entorno educativo equitativo e integrador, además de la convivencia se necesita proponer estrategias curriculares o políticas institucionales que impacten en la integración tanto en el establecimiento educativo como en la propia comunidad” (p. 178). De esta manera la integración se presenta como un efecto colateral de diversas estrategias y aparece como multisituada, estaría en un nivel transnacional y multiescalar, es decir, en experiencias que se explican desde las sutilezas y las diferencias entre las personas. Los autores concluyen que la inmigración en Colombia es un reto en materia de integración que requiere políticas claras y plantear medidas específicas a nivel regional y local, para lograr una interlocución entre los sectores que logre visibilizar las lógicas y problemáticas particulares de cada zona que influyen en la integración. Identificar el rol de los docentes en el proceso de integración es prioritario, los cuales necesitan una serie de herramientas para favorecer este proceso. Finalmente, los autores dejan de manifiesto que la regularización masiva contribuiría a que mejorar la integración y la convivencia.

En términos de inclusión educativa, el libro pedagógico denominado “La escuela nuestro lugar en el mundo” (Aliaga, et al., 2024b) indica cómo proceder para apoyar la inserción e inclusión educativa de los estudiantes migrantes de forma integral en Colombia y pone a disposición herramientas, buzones de sugerencias y realiza una revisión detallada de las rutas de acceso a derechos con especial énfasis en las que promueven la inclusión educativa y permanencia escolar. De esta forma, el proceso estaría relacionado con mecanismos que contribuyan a que el estudiante forme parte de los procesos de formación educativa. Los autores de este material indican que cuando un niño, niña o adolescente migrante ingresa a una institución educativa, esta debe informarle sobre los programas que garanticen la inclusión en el sistema educativo. De esta forma recomiendan a los estudiantes “actividades de refuerzo, programas de currículo flexible (si se necesitan), acceso al Programa de Alimentación Escolar -PAE-, así como al apoyo psicopedagógico que tenga disponible la escuela; para que así [el] proceso de inclusión socioeducativa sea integral y de calidad” (p.17). En el documento también se alude a la inclusión socioeducativa de los y las estudiantes migrantes contrarrestando procesos de discriminación como son la xenofobia, el racismo, *bullying*, aporofobia e impulsando la interculturalidad, y considerando un enfoque diferencial étnico, de género y discapacidad, así como el lugar protector que

debe tener la escuela en contextos de conflicto armado. En el documento los autores hacen alusión a diferentes rutas que cuenta el Ministerio de Educación Nacional para la inclusión socioeducativa.

Entonces, la definición de la integración y la inclusión en el campo de las migraciones puede responder a un concepto inicial, que se busca llenar de contenido en torno a los propios actores del proceso migratorio o cabría la posibilidad de tener primero que dirimir el por qué de la siguiente situación, exclusivamente en términos etimológicos:

La RAE define el término “integración” como la acción de hacer que alguien o algo pase a formar parte de un todo.” El matiz “formar parte de...” no parece recogerse en el término “incluir”.

En el caso del término “incluir” la RAE lo define como “Poner algo o a alguien dentro de una cosa o de un conjunto, o dentro de sus límites.” Sin embargo, lo que habitualmente podemos encontrarnos en términos educativos es “inclusión escolar”.

Así, de esta manera, siguiendo la coherencia lingüística, y poniendo un ejemplo, el alumnado que conforma las clases-aula puede perfectamente estar incluido en ella, pero no sentirse integrado ni estarlo, lo cual puede ir más allá del contexto educativo, ya sea en términos sociales o culturales, dicho de otro modo: puede darse una falta de integración subjetiva, que la persona no se sienta integrada o una falta de integración en una situación de inclusión, porque existan comportamientos discriminatorios hacia esa persona en cuestión.

González (2014) indica que dentro de la literatura se reconoce a la integración social relacionada con factores estructurales tales como el acceso al empleo, la vivienda o los servicios básicos, derechos y participación, teniendo especial cuidado en el hecho de que la persona migrante “se tiene que integrar” y las condiciones materiales para ello; sin embargo queda en segundo plano la agencia del individuo, es decir, “el papel de la persona para decidir sobre su propio proceso de incorporación, así como tampoco se tiene en cuenta el sentimiento de pertenencia y el nivel de bienestar alcanzado por la persona inmigrante” (p.204). Este aspecto que evidencia la voluntad del migrante tiene un papel fundamental para comprender la percepción subjetiva –y experiencia– sobre su situación de integración, dado que “esta medida de bienestar social toma el sentimiento de pertenencia como una de las fuentes de satisfacción más importantes y como base para la acción y el compromiso social” (p.211).

También puede darse una falta de inclusión objetiva si, de hecho, no se proporciona un marco adecuado para las necesidades específicas o “necesidades educativas específicas”, en el caso del contexto institucional educativo. Sea como fuere, en este sentido, el término “integrar” parece poseer un significado más adecuado (Sinisi, 2010, p.11), lo cual podríamos complementar por el alcance a diferentes ámbitos, tales como el social, cultural, económico y con diferentes niveles, en términos de lo multiescalar y lo multisituado (Aliaga et. Al, 2022).

Ahora bien, es innegable la especificidad de los contextos de investigación, como pudimos ver con los ejemplos anteriormente expuestos y la falta —en ocasiones— de concordancia en algún elemento, con el conocimiento lego y aún con las posiciones de las academias de la lengua de cada país para lo cual si se piensa, para un alcanzar un acuerdo discursivo se requeriría un debate interdisciplinario y de articulación conceptual operacionalizada desde el accionar de las organizaciones de atención a la población migrante, como desde las propias personas. En un ámbito educativo, integración e inclusión no están ni de lejos reñidas (Qvortrup & Qvortrup, 2018), así como tampoco excluyen a otras fórmulas como la de “atención o gestión de la diversidad”. El término “integración” no posee un antónimo análogo como sí ocurre en el caso del término “inclusión”, elemento que puede tener algo que ver en la popularización del segundo término. De la misma manera, el hecho de que en el campo de los estudios migratorios el uso del término “integrar” sea anterior al uso del término “incluir” puede haber facilitado que, ante la realidad del cambio cualitativamente significativo del sentido, por una serie de investigaciones y avances, se haya optado por actualizar el término a otro no utilizado hasta ese momento y, por tanto, novedoso. También se encuentra presente la discusión sobre la amplitud del concepto de integración que para alcanzarlo se requeriría de una sumatoria de elementos o rutas para esta especie de objetivo; ya que como indica Sayad, la característica de la integración es “el no poder realizarse más que como efecto secundario de acciones emprendidas con otros fines” (2010, p.312), ya que esta nunca sería una integración total. De hecho, es a partir del año 2004 que el uso del concepto inclusión (educativa) “crece con intensidad” (Sinisi, 2010, p. 11). No obstante, Qvortrup y Qvortrup, sostienen que, ya desde 1994, la UNESCO mantiene un compromiso internacional con la educación inclusiva (2018). Ahora bien, a nivel terminológico, en cuanto a lo referido en la “Declaración de Salamanca, marco de acción para las necesidades educativas específicas” de la *Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad* celebrado en Salamanca en 1994, podemos encontrar la utilización de ambos términos (Imagen 1). En

lengua castellana se utilizan los términos “integración” y “educación integrativa”, en la versión inglesa se utilizan los términos “inclusión” y “educación inclusiva”.

**Figura 1. Extracto del texto World Conference on Special Needs Education: Access and Quality, Salamanca en versión inglesa y española.**

*considering the fundamental policy shifts required to promote the approach of inclusive education, namely enabling schools to serve*  
*fundamentales de política necesarios para favorecer el enfoque de la educación integradora, concretamente capacitando a las escuelas*

*Needs Education and a Framework for Action. These documents are informed by the principle of inclusion, by recognition of the*

*Marco de Acción. Estos documentos están inspirados por el principio de integración y por el reconocimiento de la necesidad de*

Así, en términos lingüísticos, quizá lo más cercano a lo que se quiere significar cuando expresamos estos conceptos sea el de “comprender / comprensión” y, aún con todo, no se hace alusión al plano subjetivo/experiencial: lo que una persona que vivencia ese proceso siente: ¿se siente integrada?, ¿se siente incluida?, ¿se siente comprendida? Así que lo importante es rastrear las operativizaciones presentadas e ideadas hasta ahora, en busca de significados que hayan tenido en cuenta el elemento personal en torno a la valoración de si tal proceso es o no efectivo o a qué refieren específicamente los propios sujetos; es decir, qué elementos reconocen como sus componentes sustanciales o inicialmente si les hacen sentido y de qué forma. Pero también el carácter no lineal ni continuo con trayectos de ida y vuelta, inacabado, reversible y al mismo tiempo constante, que especialmente se da frente a cambios políticos, sociales y económicos que pueden llevar a que el significado del término para una persona en condición de vulnerabilidad cambie. Y aquí es donde debemos también evidenciar el lugar que juegan las instituciones (gubernamentales o no, comunitarias, académicas, etc.) en la enunciación de los conceptos y cómo pueden generar un impacto en el entendimiento o en lo que podríamos definir como un esquema de sentido o un imaginario social al respecto.

Sea como fuere, parece que como tan habitualmente ha ocurrido a lo largo de la historia, la discordia entre el uso de uno u otro término posee un origen relacionado con las traducciones y el posicionamiento

to de los conceptos en los países, tratando de ubicar y definir un contenido que resulte “apropiado” para comprender, explicar o abordar las realidades de las personas a modo de un marco teórico. Pero quizás en este ámbito sin llegar a alcanzar a constituir un *corpus* robusto y delimitado, especialmente en conexión con las diferentes aristas de los procesos migratorios. De esta manera, en contextos educativos e investigativos anglosajones el término utilizado puede ser el de “*inclusion*”, pero si el contexto es el iberoamericano se estila el de “integración”. No obstante, el hecho de que en inglés el término habitualmente usado sea el de “*inclusion*” puede poseer un impacto a la hora de popularizar ese término en un contexto internacional.

Por otra parte, existe la posibilidad de que especialmente relacionado con diferentes acciones políticas se tienda a utilizar los términos “integración” e “inclusión” cuando la práctica que se lleva a cabo es la de la “asimilación”, entendida esta como un modo de convivir en el cual la cultura mayoritaria fomenta el abandono por parte de las culturas minoritarias, de los elementos identitarios idiosincráticos originarios. Es una forma de convivencia en la que los grupos minoritarios abandonan sus raíces culturales, ya sea por voluntad propia o por obligación, identificándose con la cultura mayoritaria. En el caso de que dicho abandono sea realizado voluntariamente, los integrantes del grupo minoritario se inclinan por esta opción condicionados por la suposición, no necesariamente acertada, de que de esta manera disfrutarán de las ventajas del grupo mayoritario.

## Justificación

La pertinencia de la propuesta se basa en la vigente situación de discusión, muy viva todavía, en torno a los conceptos a utilizar, al significado y operativización en pos de poder realizar una reflexión enfocada principalmente en los usos de los conceptos y no llegar tan en profundidad a los amplios debates teóricos que existen desde diferentes disciplinas, con el fin de aportar algunos elementos para una mayor amplitud en su comprensión y una mayor congruencia en torno a lo que se quiere significar cuando se utilizan. Inclusive, más allá de las diversas definiciones que se pudiera llegar a encontrar en la literatura científica.

Como hemos indicado, la evolución lingüística no está carente de cierta controversia y el uso del término “inclusión” se encuentra ahora en la misma situación en la que estuvo el término “integración” cuando fue, de alguna manera reemplazado, por el primero. Esto es

algo que, con certeza, seguirá ocurriendo. Así, este es otro de los motivos que justifican una revisión continua de los elementos significantes que están detrás de cada término popularizado como concepto a utilizar.

Además, teniendo en cuenta el rico acervo investigativo de la temática (García, Pulido y Montes, 1993; Dietz, 2007; Sinisi, 2010; Favell, 2014; Wieviorka, 2014; Qvortrup y Qvortrup, 2018; Gil y Yufra, 2018; Olmos Alcaraz & Lastres Aguilar, 2022) parece adecuado en este contexto una revisión intencional de algunos de los trabajos de investigación que, bajo criterios de selección de una base de autores referentes en la materia, entendemos como fundamentales para subrayar algunas categorizaciones, operativizaciones y nuevos significados y matices a propuestas anteriores; sin llegar a constituir un estado del arte sobre la abundante producción científica en torno a la materia, pero sí en un ensayo que nos acerque a comprender los usos de estos conceptos en el campo de las migraciones.

### **Abordajes conceptuales de integración/ inclusión en las migraciones y la educación**

Revisado el tema lingüístico en la introducción del texto queda subrayado el amplio uso del término “integración” en contextos latinoamericanos y europeos (Favell, 2014); de la misma manera en el caso de lo multi o intercultural rara vez es diferenciado en contextos anglosajones como recoge García-Castaño, Rubio-Gómez y Soto-Páez (2007); se hace necesario abordar el significado en sí mismo de *lo que se pretende conseguir* cuando se habla de integración e inclusión sin dejar de reflexionar sobre lo que Gil y Yufra indican que puede haber detrás del uso del término *integración*: “rescatar la sociedad nacional en un contexto de disgregación social” (2018, p. 93) para no caer en concepciones liberales que anteponen el Estado a las personas. En el ámbito educativo, parece evidente entender que la educación integradora tiene que aludir “no sólo a las dimensiones físicas y sociales de la práctica educativa, sino también a la psicológica, y que la debe abordar no solo con actividades dentro del salón de clases, sino también actividades en otros ámbitos relacionados con la escuela” (Qvortrup & Qvortrup, 2018, p. 2). Esto significa apreciar el valor de lo subjetivo, de lo personal, de lo que se siente y experimenta. Dar un valor a la descripción personal de cómo una persona siente un proceso de integración de la misma manera que se atienden, para lograr esta inclusión, a marcadores más objetivables y objetivados.

Conviene tener cuidado con posicionamientos excesivamente occi-

dentalistas en términos de taxonomías y definiciones, para no reproducir constantemente determinados errores de postura que predisponen las propuestas de análisis e intervención (Diz-Casal, Rodríguez y Peña, 2021). Este interés por cuestionar y “examinar no sólo el discurso político sino también las ciencias sociales en su uso del término integración” lo ha manifestado Wieviorka (2014, p. 634), tarea que queda abierta a una profunda y constante búsqueda que alcanza hasta los niveles epistemológicos.

En el lenguaje de la integración educativa hay una formación flexible, sensible, transformadora y crítica que se adapta a las formas de comportamiento, y que procura dar respuestas rápidas ante las afectaciones que se produzcan en la convivencia intercultural, esto, recurriendo a la reflexión y cuestionamiento constante de las prácticas realizadas en espacios educativos (Regil, 2001). Existen evidencias de esto que indicamos por medio de propuesta de intervención en donde las diferentes actrices que conforman las comunidades son planteadas como fundamentales para una práctica integradora que fomente la convivencia pacífica (Aliaga et al., 2020). De tal forma, la educación integradora y/o integración educativa responde a las necesidades específicas y diversas de todos los estudiantes y las personas que se encuentran a su alrededor. Busca implementar un espacio de mayor aprendizaje, que se ajuste y acoja a las culturas, comunidades diversas y poblaciones vulnerables a la marginación y exclusión (Booth, 1996). Su propósito fundamental, una escuela que asuma positivamente la diversidad y la considere un enriquecimiento (Romero, Reyes, Inciarte & González, 2011). En un aula integradora un/a docente se enfrenta al desafío de instruir a sus estudiantes con diferentes antecedentes culturales y familiares, desarrollos socioemocionales y diferentes enfoques de aprendizaje (Ramón-Valderrama y Diz-Casal, 2023). Su orientación dirigida al respaldo del derecho a la educación y a la no discriminación, refuerza la difusión de la diversidad cultural y los principios proclamados por la UNESCO en el año 1994, donde se menciona que “las escuelas deben acoger a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas u otras”.

Uno de los elementos que poseen gran interés a la hora de analizar la salud de la integración educativa en un determinado contexto es el de prestar atención a la persona que observa o aprecia esa realidad (Diz-Casal, Aliaga y Buenaño, 2020). La integración es un fenómeno cuya magnitud se puede analizar con base a lo objetivo y a lo subjetivo. Es posible identificar una serie de marcadores, indicadores o elementos que han de cumplirse para que, de hecho, nación (Dietz, 2003).

Así, de esta manera, podemos hablar en términos de integración objetiva (o más bien “objetivada”), por ejemplo, en el denominado “Migrant Integration Policy Index (MIPEX)”, herramienta que se enfoca en medir las políticas gubernamentales para integrar a los migrantes en seis continentes, donde se analizan una serie de indicadores de política a nivel multidimensional, actualmente se encuentra en su quinta edición y uno de los objetivos es mejorar la gobernanza de la integración (integration governance), cruzando los resultados con estudios de opinión pública. Las áreas de políticas de integración que recoge el MIPEX son: Movilidad del mercado laboral, salud, residencia permanente, antidiscriminación, reunificación familiar, participación política, acceso a la nacionalidad y educación, esta última área, cuenta con una serie de indicadores de integración: 1) Acceso a la educación obligatoria y no obligatoria; 2) Acceso a la educación superior; 3) Orientación educativa a todos los niveles; 4) Prestación de apoyo para aprender el idioma de instrucción; 5) Medidas para abordar la situación educativa de los grupos de migrantes; 6) Formación de docentes para reflejar las necesidades de aprendizaje de los migrantes; 7) Plan de estudios escolar para reflejar la diversidad; 8) Medidas para incorporar inmigrantes al mercado laboral docente; y 9) Formación docente para reflejar la diversidad. De esta forma, la integración se interconecta con una serie de variables que deberían ir en aumento en cuanto a su puntuación lo que indicaría una mejora en las políticas de integración lo que, por ende, se debería ver reflejado en el aumento de la calidad de vida de las personas migrantes y de la sociedad en su conjunto.

La integración subjetiva, desde la comprensión del proceso entre los actores involucrados (Aliaga, 2020), por el contrario, toma en consideración que en cada plano podemos expresar algunos elementos que -como hemos indicado, han de estar presentes para poder hablar de integración. No obstante, a pesar de que muchos de sus elementos están unidos, existe una independencia en ambos planos y no necesariamente el hecho de que, en un determinado contexto o caso, pueda darse una integración objetiva, implicará per se una integración subjetiva también.

En la actualidad algunos trabajos señalan la ineficiencia de la mayoría de definiciones en torno a la integración y explican que su propuesta, su estructuración y su capacidad para abarcar no llegan a ser suficientes para dar cuenta del dinamismo inherente a la realidad social que supone el término (Qvortrup, y Qvortrup, 2018). Sea como fuere, existen una serie de elementos que han de estar presentes en un contexto educativo para poder hablar de una práctica integradora

efectiva en términos de interculturalidad. Uno de ellos es la educación “anti-racista” y el modo en “cómo se explica la conversión de las diferencias en desigualdades” (García, Pulido, y Montes, 1993, p. 93). Siguiendo este último trabajo, “ya no tenemos que seguir equiparando una cultura con una lengua o con un grupo étnico correspondiente” (p. 100); así, si asumimos “cultura” no como homogeneidad interna, sino como el modo de organización de las diferencias internas (García-García, 1991), entenderemos que una educación integradora fomenta la competencia integral, esto, asociado a la cultura, viene a indicar que se debe fomentar una competencia intercultural que permita desarrollar lo propio (elemento subjetivado) en base a una situación concreta.

La definición de integración puede plantearse sobre la cultura o sobre los derechos como sostiene Pajares:

Es el proceso de equiparación de derechos, de forma legal y efectiva, de las personas inmigradas con el resto de la población, así como el acceso, en condiciones de igualdad de oportunidades y de trato, a todos los bienes, servicios y cauces de participación que ofrece la sociedad (2005, p. 99).

Autores como Besalú (2001) o Muñoz-Sedano (2001) entienden que la integración ha de estar íntegramente relacionada con la valoración de las expresiones culturales diversas. En este sentido, García-Castaño, Rubio-Gómez y Soto-Páez, utilizan el término: “simetría cultural” (2007, p. 202) como elemento más idiosincrásico de su comprensión de lo que ha de ser integración. No obstante, como explica Favell: “no existe una medida clara de cuán integradas son las sociedades modernas” (2014, p. 66), lo que provoca una serie de contradicciones en lo que se refiere a la oferta institucional, la demanda de la sociedad y en referencia a la vivencia, supone una incertidumbre importante para las personas inmigradas, ya que depende por un lado de las acciones concretas, ya sea políticas o estrategias ciudadanas, pero también de su funcionamiento y legitimidad en los diferentes contextos. En términos de integración educativa “la escuela ha de responder con propuestas transgresoras que ayuden a cada escolar a desarrollar su propio proyecto de vida” (Gutiérrez, Morcillo y Diz-Casal, 2019, p. 19), en este sentido, el currículum es un elemento que va a tener un impacto importante en el resultado de una determinada propuesta de gestión de la diversidad (Gutiérrez, Morcillo y Diz-Casal, 2018).

## Discusión sobre definiciones operativas de integración / inclusión educativa

La integración social en términos generales es un proceso en el que están implicados tanto los grupos minoritarios como el mayoritario, es un proceso que supone interacción, negociación y generación de nuevas realidades a partir de y entre todos los grupos y es un proceso que se separa diametralmente de otros procesos como la asimilación, la segregación o la aculturación (Dietz, 2007). En la integración todas las partes implicadas (minorías y mayoría) “interactúan, negocian y generan (...) espacios de participación y de identificación (...) que transforman a todos (...)” (Dietz 2007: 192). Se trata de un proceso, por lo tanto, que es multidireccional, y que “se distancia abiertamente de otros modelos de relación entre poblaciones como la “inserción pasiva”” (Olmos Alcaraz, 2009, p. 378). La integración educativa, por su parte, no implica un mero trasplante de la noción de integración al ámbito de la escuela. Las definiciones que se han hecho sobre “integración educativa” han ido unidas a los distintos modelos teóricos propuestos de gestión de la diversidad en la escuela, y en este sentido, se han hecho muchas tipologías de los mismos. García Castaño, Rubio Gómez y Soto Páez (2007) –basándose en Gibson (1984), Banks (1986), Sleeter y Grant (1988), Muñoz Sedano (2001) y Besalú (2001)– hablan de hasta tres nociones de “integración educativa”, cada una de ellas en relación directa con un modelo de gestión de la diversidad en la escuela (en Olmos Alcaraz, 2009, p. 378-380):

- “La primera es la que se desprende de los modelos asimilacionistas y haría referencia a un proceso en el que el alumnado abandona sus referentes lingüísticos y culturales para incorporarse lo más rápido posible a la lengua vehicular de la escuela y los códigos culturales dominantes. Es una noción de “integración escolar” con un marcado carácter unidireccional que busca borrar las diferencias con la excusa de borrar la desigualdad” (Olmos Alcaraz, 2009, p. 393).
- “La segunda acepción de “integración educativa” es la que se desprende de los modelos multiculturalistas de gestión de la diversidad. La noción de “integración escolar” que defienden estos modelos es un poco más compleja, debido a que se pueden distinguir a su vez distintos enfoques dentro de los modelos multiculturalistas. En este sentido, habría que hablar del *entendimiento cultural, del pluralismo y del biculturalismo*. Para el primero de ellos la “integración escolar” consistiría en un proceso consciente

de valoración de todas las culturas para conseguir un enriquecimiento de todos los implicados a través de la introducción de la multiculturalidad en el currículo. Por su parte, el enfoque del pluralismo pretende alcanzar la “integración escolar” a partir de un reconocimiento expreso de las minorías, reflejando la diversidad cultural en aspectos como la composición del profesorado. Es decir, se entiende la integración como un proceso de visualización de todos los grupos culturales, pero sin que ésta pase por la asimilación o la fusión cultural. Y, por último, para el biculturalismo, la “integración escolar” se entiende como la consecución de la competencia del alumnado en dos culturas. Todas las acepciones de “integración escolar” que proponen los modelos multiculturalistas consisten en un reconocimiento expreso de las diferencias como estrategia para acabar con las desigualdades, pero sin contemplar la posibilidad de una fusión e interrelación entre los distintos grupos culturales con el objetivo de la creación de una realidad nueva. Esto, sin embargo, es el sentido que el modelo intercultural otorga al concepto de “integración escolar” (Olmos Alcaraz, 2009, p. 394).

- El tercer modelo es el modelo intercultural. La “integración escolar” es entendida desde el mismo como una coexistencia de grupos culturales distintos donde todos (minorías y mayoría) se enriquezcan mutuamente. Para ello se propone que la escuela debe promover una visión crítica de todas las culturas que ayude a la formación de una nueva realidad -escolar y social- donde el racismo y la desigualdad no tengan lugar. Es decir, se trata de una noción de “integración escolar” que implicaría a todo el alumnado, y sería un proceso que se inicia en la escuela pero que no se queda en la misma” (Olmos Alcaraz, 2009, p. 395).

Este último concepto de “integración educativa” es el que está más extendido actualmente, tanto a nivel científico como a nivel político. Siguiendo de nuevo a García Castaño, Rubio Gómez y Soto Páez (2007), entendemos que la “integración educativa” del alumnado inmigrante extranjero supone pensar al mismo tiempo en la integración dentro de la institución educativa y fuera de ésta y supone también un proceso que debe implicar a toda la población, no solo a la migrante o a otras minorías: La “integración escolar” tiene que traspasar necesariamente el ámbito meramente escolar y superar con ello el pensamiento etnocéntrico que identifica escuela y educación. Y a través de la misma se ha de conseguir una nueva realidad social de convivencia

cultural en plano de igualdad (Olmos Alcaraz, 2009, p. 395).

Y a esto debemos agregar el hecho de que muchas familias migrantes están repartidas en diferentes lugares, ya sea dentro de un país o en diferentes países, lo cual lleva a que los estudiantes mantengan relaciones familiares transnacionales y sus aprendizajes estén interconectados con múltiples contextos, saberes y experiencias de vida.

## **Conclusiones en torno a la inclusión e integración**

Como apuntábamos al inicio de este capítulo, encontramos que los debates actuales sobre la integración y la inclusión educativas se decantan en ocasiones por el uso de “inclusión” en detrimento del muy usado y teorizado concepto de “integración”. Recientemente hemos reflexionado sobre este acontecer (Olmos Alcaraz y Lastres Aguilar, 2022), resolviendo que una de las principales razones de la sustitución de un término por otro tiene que ver con la creencia –por parte de la esfera política, pero también de parte de la académica– de que “el segundo es una superación a nivel teórico-práctico del primero” (p. 23). Sin embargo, cómo hemos expuesto, no creemos que sea oportuno desdeñar sin más el término de “integración” por las razones mencionadas, y abrazar de manera acrítica el de “inclusión”. Entre otras cuestiones, porque hay demasiada cercanía entre uno y otro. Por otro lado, entendemos que en parte “la sustitución de uno por otro es un intento por deshacerse de la carga simbólica negativa que ha adquirido el término “integración” en algunos contextos, constatada su no consecución, aunque aludiendo a que el problema residía fundamentalmente en lo que estaba proponiendo dicho concepto” (p. 23). De igual manera, sostenemos que dicha lectura es reduccionista a nivel teórico, porque –tal y como hemos mostrado en este capítulo– existen diversidad de definiciones y usos del término integración educativa (nociones asimilacionistas, compensadoras, multiculturales e incluso interculturales), que nos impiden realizar sin más tal diagnóstico (Dietz, 2018; Favell, 2014; Gil y Yufra, 2018; Wieviorka, 2014) y especialmente hay que dar seguimiento al comportamiento de las poblaciones y comunidades de migrantes en sus procesos de pendularidad, circularidad y re-emigración, así como en sus conformaciones y relacionamientos, en donde las redes familiares transnacionales también juegan un papel para identificar que los procesos de comprensión del lugar del migrante puede estar en reconfiguración en el plano objetivo y subjetivo.

Siguiendo la congruencia en torno a lo indicado a lo largo del trabajo,

entendemos que una definición que se acerca a lo que queremos plantear cuando nos referimos a “integración” podría ser la siguiente: La integración/inclusión de las personas migrantes con la población local es el planteamiento por el que una comunidad entiende que ha de ser permeable al cambio que implica el desarrollo y el devenir, para poder poner en valor la diversidad presente en su contexto y llevar a cabo una gestión de esta que sea congruente con posturas pro derechos humanos, pacifistas, antirracistas, antimachistas y a favor de la resolución de conflictos de manera democrática.



## REFERENCIAS

- Aliaga, F., Olmos, A., De la Rosa, L., Rodríguez, C., Montoya, L. (2024a). Integración social en Colombia desde las voces de estudiantes migrantes venezolanos. REMIE. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 14(1), 39-58 <http://dx.doi.org/10.17583/remie.10398>
- Aliaga, F., Flórez, A., Triana, M., Arévalo, H., Rojas, N., Olmos, A., Martínez, J., Abril, A., Ospina, V., Rodríguez, C. (2024b). *La escuela nuestro lugar en el mundo*. Bogotá: World Vision. . ISBN 978-958-52735-7-3
- Aliaga, F., De la Rosa, L., Baracaldo, V., y Romero, L. (2022). Dificultades y desafíos de integración de los estudiantes venezolanos en Colombia desde la voz de los docentes. *Foro de Educación 20* (2). <https://doi.org/10.14516/fde.1006>
- Aliaga, F., De la Rosa, L., Montoya, L., Rincón, L., Rodríguez, C., Baracaldo, P., Pinto, L., Romero, L., Díaz, F., Ramírez, D., Figueroa, G., Castillo, L., Ramírez, L., Suárez, D., González, Y., Diz, J. (2020). *¡SEAMOS PANACEROS! Caminos para la convivencia pacífica entre estudiantes colombianos y venezolanos*. PuntoAparte Ediciones.
- Aliaga, F. (2020). Aproximación teórica a la integración de los inmigrantes en tres niveles: comprensión, adaptación e inclusión. *Revista Política, Globalidad y Ciudadanía*, 6(11), 224-245. <http://revpoliticas.uanl.mx/index.php/RPGyC/article/view/134>
- Banks, J.A., 1986. Multicultural Education: development, paradigms and goals (12-28). En J.A. Banks y J. Linch (Eds.), *Multicultural Education in Western Societies*. Londres: Holt, Rinehart and Winston.
- Besalú I Costa, X. (2001). *Diversidad Cultural y Educación*. Síntesis.
- Diz-Casal, J., Aliaga, F. y Álvarez, M. (2024). Violencia y exclusión en contextos educativos, claves para la “integración” de lo no normativo. En Martínez-Otero, V. y Cayón, J. (Dirs.). *Intervención con población vulnerable a la violencia y la exclusión*. Dykinson.

- Diz-Casal, J., Rodríguez, V. y Peña, B. (2021). Conflicto migratorio España-Marrocos 2021 por mor da poboación migrante: ¿cómo botarlle unha ollada a “odourado” dende o framing e o imaxinario? En Solano, M., Ojeda, C. y Serrano, J. F. Coords. *Investigación, innovación y transferencia de la estructura al fondo desde el punto de vista de la Academia*. (pp. 43-59) Dykinson.
- Diz-Casal, J., Aliaga, F. y Buenaño, D. A. (2020). La inclusión vista desde el profesorado, el grupo de pares y la experiencia de las actrices principales. En Leiva, J. y Matas, A. *Investigación y experiencias de innovación pedagógica inclusiva en una sociedad intercultural y en red*. Dykinson.
- Dietz, G. (2003). *Multiculturalismo, interculturalidad y educación: una aproximación antropológica*. EUG-CIESAS.
- Dietz, G. (2007). Integración (192-196). En A. Barañano, J.L. García, M. Cátedra y J. Devillard (Coord.), *Diccionario de relaciones interculturales, diversidad y globalización*. Madrid: Editorial Complutense.
- Dietz, G. (2018). Interculturality. En H. Callan (Ed.), *The international encyclopaedia of anthropology* (pp. 1-19). John Wiley and Sons. <https://doi.org/10.1002/9781118924396.wbiea1629>
- Favell, A. (2014). Immigration, Integration and Mobility: New Agendas in Migration Studies. *ECPR Press*, pp
- García, F.J., Pulido, R. y Montes, A. (1993). La educación multicultural y el concepto de cultura: una visión desde la antropología social y cultural. *Revista de Educación*, 302, 83-110.
- García-Castaño, F. J., Rubio-Gómez, M. y Soto-Páez, M. L. (2007). “Integración educativa”, en Asunción Barañano y otros (coord.), *Diccionario de relaciones interculturales, diversidad y globalización*, Editorial Complutense: 203.
- Gibson, M.A., 1984. Approaches to multicultural education in the United States: some concepts and assumptions. *Anthropology and Education Quarterly*, N° 15, Vol. 1, pp. 94-119.
- Gil, S. y Yufra, L. (2018). La integración en el campo de las migraciones. Notas sobre el contexto europeo. *Temas de Antropología y Migración*, 10, 86-93.

- Gutiérrez, J. D., Morcillo, V. y Diz-Casal, J. (2018). Repensando el Currículum una visión integrada: "El Humanities Currirulum Project" para una escuela democrática. *International Journal of New Education*, 1(1), 78-96.
- Gutiérrez, J. D., Morcillo, V., & Diz, J. (2019). Elementos que favorecen otra educación desde la gramática del cambio educativo. *International Journal of New Education (IJNE)*, (1), 77-96.
- Muñoz-Sedaño, A. (2001). Enfoques y modelos de educación multicultural e intercultural. Hacia una educación Intercultural: Enfoques y modelos. *Encounters on Education*, 1, 81-106.
- Olmos Alcaraz, A. (2009). *La población inmigrante extranjera y la construcción de la diferencia. Discursos de alteridad en el sistema educativo andaluz*. Tesis doctoral. Granada: Universidad de Granada.
- Olmos Alcaraz, A. & Lastres Aguilar, N. (2022). Desgranando la integración educativa: las políticas de atención al alumnado migrante en España a partir de dos estudios de caso (ATAL y EBE). *Social and Education History*, 11(3), 201-227 <http://doi.org/10.17583/hse.10272>
- Qvortrup, A., & Qvortrup, L. (2018). Inclusion: Dimensions of inclusion in education. *International journal of inclusive education*, 22(7), 803-817.
- Ramón-Valderrama, J. A. y Diz-Casal, J. (2023). Una mirada hacia la educación inclusiva en el Caquetá. *MLS-Educational Research*, 7(2), -. 10.29314/mlser.v7i2.1479.
- Regil, M. D. (2001). *Integración educativa de los inmigrantes procedentes de países islámicos*. Tesis doctoral. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Romero, R., Reyes, M. E., Inciarte R., N., & González, O. (2011). Elementos teóricos-conceptuales en la integración educativa de personas con discapacidad. *Revista de Artes y Humanidades UNICA*, 12(1), 11-35.
- Sayad, A. (2010). *La doble ausencia. De las ilusiones del emigrado a los padecimientos del inmigrado*. Anthropos.
- Sinisi, L. (2010). Integración o Inclusión escolar: ¿un cambio de paradigma. *Boletín de Antropología y Educación*, 1(1), 11-14.

Sleeter, C.E., y Grant, C.A., 1988. *Making choices for multicultural education. Five approaches to race, class and gender*. Nueva York: Macmillan P.C.

UNESCO. (1994) Declaración de salamanca marco de acción para las necesidades educativas especiales. *Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad*. Salamanca, UNESCO.

Wieviorka, M. (2014). A critique of integration. *Identities*, 21(6), 633-641.