



## La interculturalidad en el sistema educativo, logros y retos

Interculturality in the educational system, achievements and challenges

Jordi Garreta Bochaca

Profesor Titular de Universidad. Universidad de Lleida (España)

[jgarreta@geosoc.udl.cat](mailto:jgarreta@geosoc.udl.cat)

### INMIGRACIÓN. NUEVOS RETOS EN EL SIGLO XXI

MONOGRÁFICO COORDINADO POR TERESA BELMONTE Y MARÍA ISABEL GUTIÉRREZ. CEMyRI y Laboratorio de Antropología Social y Cultural, Universidad de Almería (España).

---

#### RESUMEN

La diversidad cultural ha evolucionado de forma diversa en las aulas españolas, de no ser tomada prácticamente en cuenta a un importante reconocimiento en la documentación (aunque menos en la práctica) por la llegada de alumnado y familias de origen extranjero. Pero esta incorporación se encuentra con un sistema educativo que tiene importantes retos de futuro (mejora de las competencias para una mejor adaptación al mercado laboral, necesidad de corregir el abandono escolar, necesidad de potenciar la continuidad a los niveles postobligatorios, etc.). El artículo analiza, desde una perspectiva metodológica cualitativa y centrada la parte empírica en Cataluña, en el proceso de escolarización del alumnado de origen extranjero. Concretamente en cómo han vivido el proceso miembros de equipos directivos de centros escolares, docentes y madres y padres de alumnado.

#### ABSTRACT

Cultural diversity has been dealt with in various ways in Spanish classrooms, from practically not being taken into account to receiving major recognition in documentation (although less in practice) given the arrival of foreign-origin pupils and families. However, this incorporation is in an educational system with serious future challenges (improving skills to adapt better to the job market, reducing the drop-out rate, reinforcing continuity to non-mandatory levels, etc.). This article analyses, from a qualitative methodological perspective with the empirical focus on Catalonia, the process of schooling foreign-origin pupils. The specific emphasis is on the experience of this process among members of the school management teams, teachers, and parents of pupils.

#### PALABRAS CLAVE

inmigración | escolarización | políticas educativas | expectativas educativas | gestión del proyecto escolar-educativo

## 1. Introducción

El incremento de la presencia de alumnado, hijo/a de familias de origen extranjero, ha comportado en los últimos veinte años un desafío importante en el sistema educativo y, por tanto, para los docentes. No solo, aunque también, por lo que representa de cambio en las formas de trabajar en un aula cada vez más diversa, y para la que los docentes no han sido suficientemente preparados, sino también por el hecho de que se incorpora a un sistema educativo que ya tiene importantes retos que afrontar (mejora de las competencias para una mejor adaptación al mercado laboral, necesidad de corregir el abandono escolar, necesidad de potenciar la continuidad a los niveles postobligatorios, etc.) [\(1\)](#).

El objetivo de este artículo es aproximarnos a la evolución del alumnado de origen extranjero en las aulas españolas y, especialmente, analizar desde el punto de vista empírico cómo valoran los equipos directivos, los docentes y las familias de Centros de Educación Infantil y Primaria (CEIP) de Cataluña la evolución y la situación actual, además de cuáles son las expectativas (ideales y más reales) educativas para la siguiente generación. Nuestro punto de partida es que se han realizado importantes pasos para incorporar al alumnado, y sus familias, en los centros escolares, pero no son suficientes. Aunque se haya avanzado en tener en cuenta la diversidad cultural en las aulas y se hayan puesto en marcha programas específicos, existen cuestiones que se deben afrontar, y especialmente trabajar, para que las familias de origen extranjero puedan materializar sus expectativas educativo-escolares, es decir, puedan gestionar los proyectos escolares que tienen para sus hijos e hijas. El trabajo previo realizado nos hace pensar que, a pesar de los esfuerzos realizados, existen importantes resistencias en la concreción del discurso intercultural (Garreta 2003, 2006 y 2011) y la implicación de las familias de origen extranjero en los centros escolares se encuentra embrionario y condicionado a múltiples factores (Garreta 1994 y 2013; Garreta, Llevot y Bernad 2011) que es necesario desarrollar.

A continuación, nos centraremos, en primer lugar, en presentar la evolución del alumnado de origen extranjero en los centros escolares, así como las principales actuaciones que se han llevado a cabo en España para incorporarlos (primero de forma general y, posteriormente, nos centraremos en la comunidad autónoma de Cataluña). Ya en esta Comunidad Autónoma un estudio empírico basado en entrevistas en profundidad analizará cómo han vivido los docentes la incorporación de alumnado de origen extranjero en sus centros y aulas y cómo han vivido las familias de origen extranjero el proceso de escolarización de sus hijos y qué dicen de las familias los docentes y los miembros de equipos directivos.

## **2. La diversidad cultural en los centros escolares españoles**

### **2.1. Alumnado de origen extranjero en los centros escolares**

La diversidad cultural no es un fenómeno de nueva aparición entre los muros de la escuela en España, pero sí ha habido cambios notables en el número y perfil de los culturalmente diferentes, así como en la manera de considerarlos. Más allá de la diversidad interna, por la presencia de culturas y lenguas hoy en día situadas dentro de las llamadas comunidades autónomas históricas (Cataluña, País Vasco y Galicia) y los gitanos (minoría étnica dispersa en el territorio español), ha sido el incremento del alumnado de origen extranjero en los centros escolares (véase tabla 1) lo que ha puesto de relieve la necesidad de tomar en cuenta la diversidad cultural en el sistema educativo español. Eso sí, no sólo por el número, sino también por la diversificación de los orígenes, edades de llegada y la desequilibrada distribución de este alumnado, que han supuesto desafíos importantes no resueltos todavía completamente a pesar de los esfuerzos realizados. Como indican los datos, en España existe una importante diferencia en la distribución territorial de los extranjeros (en unas comunidades autónomas mucho más presentes que en otras, así como en algunas poblaciones, barrios y escuelas). De hecho, una de las características del sistema educativo español es la concentración del alumnado de origen extranjero en los centros escolares de titularidad pública (véase [www.educacion.gob.es/horizontales/estadisticas.html](http://www.educacion.gob.es/horizontales/estadisticas.html)) (2).

Curso	Número de alumnos	% respecto al conjunto del alumnado
2011-12	781.236	8,55
2010-11	770.384	9,93
2009-10	762.420	10,02
2008-09	755.587	10,15
2007-08	703.497	9,71
2006-07	610.702	8,61
2005-06	530.954	7,6
2004-05	460.518	6,64
2003-04	402.117	5,82
2002-03	307.151	4,48
2001-02	207.112	3,03
2000-01	141.916	2,06
1999-00	107.303	1,53
1998-99	80.587	1,13

Tabla1. Evolución del alumnado extranjero en Enseñanzas de Régimen General y en Enseñanzas de Régimen Especial en España.

Fuente: elaboración propia a partir de los datos de [www.educacion.gob.es](http://www.educacion.gob.es)

Respecto a la forma de considerar la diversidad cultural desde la administración educativa, se ha pasado de modelos dominantes hasta los años ochenta, que postulaban que la exclusión o la segregación era lo más adecuado (3), a los actuales en los que domina la idea de reconocimiento y valoración, en mayor o menor medida, por parte de la sociedad y de la escuela, de las “otras culturas”. Una de las primeras actuaciones que surgen al superar, en gran parte, las anteriores políticas de exclusión y segregación y, por tanto, apostar por la incorporación en el aula ordinaria, es la creación del programa de educación compensatoria. En España, aunque el marco legal se encuentre en la Ley General de Educación de 1970, la educación compensatoria se desarrolló en 1983 (Real Decreto de 27 de abril de 1983, BOE 11 de mayo) con la creación de un programa específico para beneficiar a las zonas geográficas o grupos de población que por sus especiales características requerían una atención educativa preferente (véase Centro de

Investigación Documentación y Evaluación 1992 y 2000, Garreta 2003). El programa no se planteaba la desaparición de las desigualdades como objetivo inmediato, sino el desarrollo de una política de igualdad de oportunidades que llevase paulatinamente a que los resultados educativos no se encontraran determinados por variables como vivir en medio rural o pertenecer a las clases sociales desfavorecidas. El programa incluía a las “minorías culturales” como un área específica de actuación orientada a la escolarización de la población infantil, la regularización de la asistencia a clase y la evitación del abandono temprano (Terrén 2001).

Posteriormente, la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo de 1990 (LOGSE) (4), a diferencia de la LGE de 1970, que articulaba un sistema educativo con actuaciones compensatorias paralelas al mismo, pretende ser un sistema educativo compensador de las desigualdades educativas en sí mismo, sin actuaciones paralelas (Grañeras y otros 1997). Para Terrén (2001), se trata de la primera ley educativa española que hace mención de la necesidad de luchar contra las discriminaciones etnoculturales y de género y, en línea con las directrices del Consejo de Europa (5), abrió la puerta a la implantación de programas de educación intercultural. Las leyes siguientes, Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOECE) (6) y Ley Orgánica de Educación (LOE) (7), han ido, y van, permitiendo el desarrollo de programas de educación compensatoria (en ocasiones centrados en el alumnado y familias inmigrantes) en diferentes comunidades autónomas que siguen aplicándolos, mientras que en otras se han abandonado tomando una perspectiva más global.

Pocos estudios existen en España que analicen y comparen las actuaciones de las diferentes comunidades autónomas para escolarizar e intervenir en las situaciones que genera el incremento de la diversidad cultural en los centros escolares. Eso sí, existe alguno. El trabajo *La atención al alumnado inmigrante en el sistema educativo en España* (Centro de Investigación y Documentación Educativa 2005) indica que los centros educativos desarrollan programas específicos de acogida o apoyo al alumnado de origen extranjero muy centrados en el aprendizaje de la lengua o lenguas (en el caso de comunidades autónomas con dos lenguas oficiales) de enseñanza. También se han puesto en marcha programas de acogida del alumnado y de sus familias para favorecer su incorporación y participación en los centros escolares, y es frecuente referirse a una educación intercultural que estaría destinada al conjunto de la población escolar y debe estar presente en todos los proyectos educativos. Eso sí, es cierto que en general consta en la documentación, pero a menudo se desarrolla solo en centros con presencia de alumnado de origen extranjero (Garreta 2003 y 2006). Para poder desarrollar la educación intercultural, en general, se afirma que es importante promover acciones formativas sobre educación intercultural destinadas a facilitar al profesorado estrategias y recursos que les ayuden a dar respuesta a las necesidades del conjunto del alumnado, eso sí, las diferentes comunidades autónomas no siempre coinciden en lo que es la educación intercultural; mientras unas lo

hacen incorporando plenamente a los gitanos, otras no lo hacen o lo hacen tímidamente y se centran en los de origen extranjero. Además, pocas se refieren a otra diversidad, por ejemplo, a la que hemos situado antes en las comunidades autónomas históricas. De ahí que sea más adecuado decir que en España hay diferentes formas de entender la educación intercultural. También el trabajo del Ministerio de Trabajo e Inmigración (2009) indica que muchas administraciones autonómicas se han centrado en el tema lingüístico, aunque algunas también han trabajado el currículum para tener en cuenta la diversidad cultural y otras, pocas, no han realizado medidas específicas.

Concretando, en las políticas lingüísticas Mijares (2009) afirma que siguen dominadas por la teoría del déficit (8) y apenas se ha desarrollado una política para su mayor reconocimiento, y cuando se ha hecho ésta se halla relacionada con el mantenimiento del vínculo con los países de origen y, por tanto, a cuestiones identitarias que casi nunca son utilizadas para tender puentes entre el alumnado inmigrante y la sociedad de acogida. Como indica Mijares, se inició un cambio en la década de los 90 con la aparición de la educación bilingüe español-inglés que es indicativa del compromiso de los diferentes gobiernos con la promoción de la competencia lingüística del alumnado. Si bien es cierto que este compromiso no contempla la introducción de las lenguas de una parte importante de los extranjeros instalados en España, el hecho de que haya empezado a iniciarse este cambio puede suponer un primer paso en la consideración de otras lenguas, otras realidades y, sobre todo, puede suponer una forma de combatir el tradicional monolingüismo de buena parte del país. Incluso en el caso catalán, con un discurso reivindicativo del papel de las lenguas minoritarias, el reconocimiento y la presencia de otras lenguas es aún escaso.

## **2.2. La evolución del tratamiento de la diversidad cultural en Cataluña: legislación e impacto de los cambios políticos**

Cataluña, una de las comunidades autónomas con mayor número de alumnado de origen extranjero y políticas educativas en consonancia, ha seguido la evolución descrita y en los últimos años ha ido tomando una perspectiva propia respecto a la integración de los inmigrados y su escolarización (9), por lo que a partir de ahora nos centraremos en el análisis de su experiencia.

Desde que con el Partido Socialista Obrero Español (PSOE) y *Convergència i Unió* (CiU) en el gobierno de España y Cataluña, respectivamente, a finales de 1990 se firmó un convenio por el que el Ministerio de Educación de España cedía la gestión del programa de Educación Compensatoria al Departamento de Enseñanza de la Generalitat de Catalunya, con el objetivo de prestar apoyo a la plena integración del alumnado con problemática de marginación social, desde Cataluña se fue tomando las riendas de lo que sería la política educativa dirigida al alumnado de origen extranjero. Este programa de educación

compensatoria fue poco a poco derivando su atención, hasta llegar a ser exclusiva, en la población escolar gitana y de origen inmigrado (Llevot 2005, Garreta 2006). Posteriormente fue apareciendo el discurso intercultural, que iría impregnando levemente el programa hasta su desaparición y creación y desarrollo del Plan de Lengua y Cohesión Social (LIC) y sus equipos de trabajo.

En 1992, el Departamento de Enseñanza, al definir el currículum de la educación primaria (Departamento de Enseñanza 1992a) y secundaria obligatoria (Departamento de Enseñanza 1992b), ya hace referencia a “la interculturalidad”. El Departamento creía necesario que las innumerables opciones que diariamente se tomaban fueran coherentes con un proyecto educativo tendente hacia una sociedad intercultural -sin definirla- que fomentara la capacidad de relación interpersonal y la de inserción y actuación social. Pero es en el año 1993 cuando se da un hecho que desembocará, años después, en la concreción de la apuesta intercultural: la aprobación del Plan Interdepartamental de Inmigración (Departamento de Bienestar Social 1993), documento que preveía actuaciones del Departamento de Enseñanza, además de otros departamentos, en el campo de la interculturalidad, concretamente en la formación de formadores. Por otro lado, uno de los motivos del desarrollo del discurso intercultural en Cataluña se debe al notable incremento del alumnado de origen extranjero en las aulas, especialmente en los centros públicos, y a la influencia de la Unión Europea, ya que a lo largo de los cursos 1993-94 y 1995-96 se harían públicas diversas orientaciones y resoluciones del Consejo de la Unión Europea sobre la respuesta de los problemas del racismo y la xenofobia (10). Pero, en la práctica, la respuesta dada por la administración catalana a la diversidad cultural en la escuela fue mantener prácticamente intacto el currículum oficial y limitar la práctica pedagógica de los maestros a las líneas curriculares que impone la institución escolar, que es unicultural y uniforme, tanto si entre el alumnado hay presencia de minorías como si no (Pascual 1992). Eso sí, debe tenerse en cuenta la aportación del Programa de Educación Compensatoria, que trabajaba, aunque con limitaciones desde hacía años, las diversas experiencias -fruto de la creciente sensibilidad hacia la toma en consideración de las diferencias culturales-; los cursos de formación en este tema y el apoyo de movimientos, asociaciones e instituciones diversas, los convenios y apoyos de carácter internacional, y los materiales y recursos que se elaboraban para ser utilizados por el profesorado (Bartolomé 1997, Llevot 2005).

Será con la publicación *Eix transversal sobre educació intercultural* en 1996 cuando se realiza una apuesta más clara para avanzar hacia este modelo. En este documento (Departamento de Enseñanza 1996) se afirma que la educación debe preparar a las nuevas generaciones para la vida en la sociedad catalana, finalidad que implica desarrollar en todos los alumnos un conjunto de actitudes y aptitudes respecto a la cultura propia y la diversidad cultural existente en la sociedad y en la escuela: arraigo en la propia comunidad y apertura, respeto y diálogo, tolerancia y sentido crítico, convivencia y superación constructiva de los conflictos, empatía y afirmación de la propia identidad, etc. En este marco, se invita al profesorado a

introducir en las escuelas estos planteamientos y que no lo vean como una sobrecarga añadida a la tarea docente que genera problemas y estrés. La educación intercultural se define para todo el alumnado con el objetivo de lograr la citada “competencia cultural” y para todo centro y aula.

La comprensión del discurso intercultural era difícil ya que se tenían que articular las prácticas anteriores, esencialmente asimilacionistas, y los cambios que suponía la traducción a la praxis del discurso intercultural (Paludàrias 1998). Esto comportó, entre otras cosas, que el profesorado hubiese promovido pocas prácticas y orientaciones nuevas realmente interculturales; y cuando se hacían, se entraba en la dinamización de acciones escolares en torno a las “otras culturas” sin demasiada reflexión previa, cayendo a menudo en el folclorismo -lo que Banks (1986) denominaba “adición”-. Los docentes, en los que descansaba la materialización del discurso, estaban poco o mal formados, eran en gran parte resistentes al discurso intercultural y su desarrollo; creían que era una cuestión de los centros con este “problema” y que representaba una sobrecarga de trabajo en una ya de por sí compleja realidad escolar (Garreta 2003). Es decir, aquellos que tienen el “problema” y no huyen del mismo buscan soluciones que otros quieren copiar (lo que ahora llamamos “buenas prácticas”). Paludàrias (2005) también reconoce que algunos profesionales, más que los programas oficiales, han avanzado hacia actuaciones más próximas a la educación intercultural que meramente compensatorias, pero existen docentes resistentes y muchos poco formados.

En el año 2004, ya con un gobierno tripartito de izquierdas (11), dentro de la lógica de pensamiento de lo que sería poco después el *Pla de Ciutadania i Immigració 2005-08*, se creó el Plan de Lengua y Cohesión Social (12), que supuso la desaparición del programa de educación compensatoria e inició camino el curso 2004-2005 con la creación de los equipos LIC (Llengua i Cohesió Social), que serían los máximos representantes del cambio en el ámbito educativo. El documento pivota sobre la idea de la cohesión social que articulará la dirección tomada por la Generalitat a partir de esta fecha y afirma que la cohesión social debe partir del reconocimiento de la pluralidad existente y de la voluntad de construir vínculos de solidaridad y el fomento de la convivencia entre la ciudadanía en los valores democráticos. En este marco, la educación intercultural se plantea como necesaria para todos los centros (insistiendo, como en documentos anteriores, en que no se trata de una educación para los que tienen diversidad cultural entendida como inmigración; situando a los gitanos y a las lenguas minoritarias en el documento en un anexo y otorgándoles poca relevancia) y debe impregnar el currículum para preparar a un alumnado que debe vivir en una sociedad culturalmente diversa. El documento sigue atribuyendo elevada responsabilidad a los docentes y, aunque va más allá a nivel organizativo (designación de un coordinador/a lingüístico de interculturalidad y cohesión social en cada centro, así como un tutor/a de acogida en los centros con aula de acogida), deja excesivamente abierta la forma de actuar. Los docentes deberán formarse para adecuar sus competencias



actuales a la nueva realidad y, aunque es cierto que se estructuran la formación propuesta y las modalidades, actualmente aún están claramente necesitados para desarrollar su trabajo cotidiano.

Dada esta situación, se pusieron en marcha a partir del citado Plan de Lengua y Cohesión Social los llamados planes educativos de entorno (13), la potenciación y difusión de buenas prácticas, la mejora de la formación de los docentes, la mejora de la acogida en los centros escolares (se habla del centro acogedor), una página web en la que encontrar materiales y propuestas de trabajo en diferentes temáticas (14), etc.

### **3. Escuela, diversidad cultural y familia**

A partir de este punto nos centraremos en el análisis de un trabajo empírico propio, basado en entrevistas en profundidad a equipos directivos, profesorado y miembros de las Asociaciones de Madres y Padres de Alumnos de diferentes centros de educación infantil y primaria de Cataluña durante el curso 2010-11. La muestra elegida (15) está compuesta por diez centros escolares públicos en los que se realizaron 67 entrevistas en profundidad: cuatro escuelas de la provincia de Barcelona con un total de 29 entrevistas realizadas, dos escuelas en Tarragona con un total de 14 entrevistas, dos escuelas en Lleida con 13 entrevistas y dos escuelas de Girona con un total de 14 entrevistas. En cada centro escolar se han realizado entrevistas al director o al jefe de estudios, un profesor de primaria y uno de infantil y a un representante de la Asociación de Madres y Padres de Alumnos. Además, en el caso de que estuvieran presentes un padre/madre de origen extranjero (del total de 27 entrevistas a padres y madres, el perfil era: 4 padres y el resto madres; y de todos ellos, 7 de origen ecuatoriano, 12 marroquí, 2 rumanos, 1 ruso o 5 de Ucrania) (16). Todos los centros en los que se realizó trabajo empírico eran centros con presencia de familias y alumnado de origen extranjero, con diferente proporción y distintos orígenes. Es decir, se buscó centros que permitieran el acceso a un trabajo como el que se presenta y que tuvieran desde una presencia reducida de las citadas familias y alumnado a otros con mayor presencia e incluso que fueran más numerosas que las familias autóctonas. De esta forma nos podíamos acercar al abanico de situaciones existentes en los centros escolares públicos de Cataluña.

#### **3.1. Los docentes ante la escolarización del alumnado de origen extranjero**

Para la mayoría del profesorado entrevistado, la primera reacción que dicen que tuvieron ante la entrada de alumnado de origen extranjero fue el rechazo, o casi rechazo, no por xenofobia o racismo hacia este alumnado y sus familias, sino por todas las exigencias y el trabajo suplementario que esta nueva situación les exigía y exige. El inicio de la llegada de alumnado de origen extranjero no fue percibida como un

“problema” hasta que fue más numerosa y se daba durante todo el curso (cada entrevistado ha vivido esto en momentos diferentes en función de cuando se dio en su centro, pero sobre todo durante los años 2000, como también indican los datos estadísticos de evolución del alumnado de origen extranjero; véase <http://www20.gencat.cat/portal/site/ensenyament>). Para nuestros entrevistados, la falta de recursos adecuados de la mayoría de los centros escolares para responder eficazmente a las necesidades del alumnado recién llegado ha dificultado su trabajo y la integración de este alumnado. Al principio, la falta de aula de acogida no permitió una atención particular a este alumnado, especialmente en lo referente al aprendizaje y el dominio de la lengua catalana, la preparación de una buena acogida y un proceso de integración al centro escolar y al aula. Además, la entrada en diferentes momentos del curso y con diferentes niveles creen que dificultó aún más la actividad cotidiana de los docentes.

Otro hecho que al parecer de los docentes ha dificultado la escolarización del alumnado de origen extranjero y que, en cierta medida, creen que ha complicado su trabajo docente es la situación de inestabilidad residencial de algunas familias. En general, la movilidad, sobre todo a principios de su llegada al país receptor (y que recientemente con la situación de crisis económica parece reactivarse) creen que perturba al alumnado. Preocupados por la situación laboral, estas familias efectúan desplazamientos dentro de Cataluña y en el resto de España hasta que consiguen un trabajo. Esta inseguridad laboral provoca la inestabilidad residencial que influye sobre la estabilidad del alumnado en un centro escolar. El alumnado que se ve en esta situación se desplaza de una escuela a otra. Los docentes consideran que este movimiento perjudica el aprendizaje, además de generar incertidumbre y malestar entre el profesorado.

Una de las medidas que destacan como positiva los entrevistados, tomada a nivel institucional y aplicada en centros escolares con presencia de alumnado de origen extranjero, ha sido las aulas de acogida (17). Éstas han sido destinadas a prestar apoyo a las necesidades educativas, lingüísticas y culturales del alumnado recién llegado que por primera vez se incorpora al sistema educativo de Cataluña. Las aulas de acogida se han valorado de forma positiva por la mayoría de los miembros de la comunidad educativa que hemos entrevistado. Existe satisfacción entre los docentes respecto al aula de acogida, aunque consideran necesaria más coordinación y mejor organización. Además, algunos miembros de equipos directivos lamentan que la crisis económica comporte que el Departamento de Enseñanza recorte recursos dedicados al buen funcionamiento de estas aulas y creen que supone un peor funcionamiento, o que no puedan atender a todo el alumnado.

Las dificultades relacionadas con el desconocimiento del sistema educativo de la mayoría de las familias de origen extranjero han conducido a los centros escolares a ser creativos, introduciendo dinámicas para facilitar la integración de estas familias y crear confianza entre los diferentes miembros de la comunidad

educativa. Representantes de equipos directivos y de Asociaciones de Madres y Padres de Alumnos (AMPA) mencionan actividades destinadas a fomentar la participación y el acercamiento mutuo entre familias y escuela. Al inicio de cada curso, el equipo directivo y el conjunto del profesorado intentan proporcionar informaciones básicas y útiles a las familias. Las informaciones se centran en la organización y las normas de funcionamiento del centro escolar, los derechos y responsabilidades de las familias en la escolarización de sus hijos, las formalidades administrativas, el bienestar psicosocial del alumnado y la mejora de la calidad de la información. Otro tipo de información, que es igualmente dirigida a las familias antes y durante el curso escolar, tiene relación con el tratamiento y el uso de las dos lenguas oficiales (el catalán y el castellano), la posibilidad de pedir alguna ayuda económica, la evolución del aprendizaje, etc. Las informaciones se dan individual y colectivamente a las familias [\(18\)](#).

La mayoría de los entrevistados de los centros educativos es consciente de que la mejora de la calidad del aprendizaje de sus alumnos y el éxito de las políticas de integración y/o de convivencia debe ser un trabajo conjunto con las familias y otros voluntarios del entorno de la escuela, y por ello creen necesario implicar a las familias y otros agentes externos en el centro escolar, en el aprendizaje del alumnado y en la resolución de conflictos que puedan surgir. Por eso, ponen el acento en la participación activa de todos los miembros de la comunidad educativa. Tienen como pilares fundamentales la solidaridad, el diálogo, la participación e igualdad entre los diferentes miembros para potenciar la educación y el aprendizaje del alumnado.

### **3.2. Las familias extranjeras y el proceso de escolarización de sus hijos**

De las entrevistas realizadas a padres y madres se desprende que la escolarización de los hijos implica muchos retos para las familias. Al principio, la atención de la mayoría de las familias está centrada en la búsqueda de un centro escolar. En este proceso de escolarización, la mayoría de los entrevistados afirman haber recibido información a partir de sus redes familiares y de amistad y a partir de instituciones oficiales y de los centros escolares. El punto de vista de los docentes de los diferentes centros escolares es que la incorporación no es homogénea por parte de todo el alumnado, hijo/a de familias de origen extranjeras, y que existen muchas diferencias según la zona de procedencia (ya que éstas presentan diferente conocimiento de la lengua castellana, diferentes niveles educativos de los padres, sistemas educativos más o menos próximos al español, etc.) y también según la situación de cada familia (la forma de pensar, las expectativas educativas, las necesidades, etc.) y de cada alumno.

Las entrevistas realizadas a padres y madres extranjeros nos muestran que son conscientes de la importancia de la escolarización en la sociedad, especialmente por lo que puede representar en cuanto a movilidad social ascendente, y consideran primordial que sus hijos estén escolarizados y avancen en el sistema educativo. Su deseo es ver a sus hijos aprovechar al máximo los estudios que están realizando, que

tengan ambición, que lleguen y finalicen estudios universitarios y que encuentren un “buen trabajo”. El orgullo para la mayoría de los entrevistados es que el hijo o la hija pueda conseguir lo que el padre o la madre no ha podido o no ha tenido la oportunidad de conseguir. La universidad se convierte sobre todo en el destino deseado por la creencia de que garantiza o puede permitir un mejor futuro (19). Hay padres y madres que como no han podido realizar estudios universitarios su sueño es ver que sus hijos, o parte de ellos, sí lo consiguen. Otros entrevistados han conseguido estos estudios en sus países de origen, pero no han tenido reconocimiento laboral en destino, por lo que creen que si sus hijos lo consiguen en destino tendrán mejor suerte. En síntesis, los padres y las madres pretenden dar lo mejor a sus hijos y sus expectativas son diversas, pero los estudios se consideran básicos en cualquier carrera con futuro. Estas expectativas no siempre son realistas, ni a parecer de los entrevistados, ya que confiesan no tener claro que el objetivo sea materializable y se trata más de un deseo que de una potencial realidad. Ponen en evidencia las dificultades de realizar el proyecto: económicas, principalmente, pero también vinculadas a la duda de que la importante inversión de tiempo, dedicación y esfuerzo que puede representar realizar estudios superiores, compense. Es decir, tienen en cuenta la inversión que hay que realizar más lo que “se pierde” al no ayudar en casa o entrar en el mercado de trabajo a una edad más temprana.

Una parte de los padres y madres entrevistados muestra la inquietud sobre si sus hijos/as tomarán la decisión de abandonar sus estudios antes o a los 16 años. Consideran que una decisión como esta, que impide obtener una certificación de escolarización obligatoria o postobligatoria, disminuye la posibilidad de construir una carrera laboral de éxito. Para los progenitores, el futuro de sus hijos debería ser mejor que el suyo, y si quieren conseguir trabajo, una situación laboral reconocida por la sociedad (prestigio, estatus) y bien pagada es importante que se esfuercen por acabar los estudios medios y/o universitarios. La situación económica frágil de España, la saturación del mercado laboral y el aumento de parados inquietan a los progenitores en lo referente al futuro que se les presenta a sus hijos. En esta situación aparecen alternativas que parecen mejores: buscar otros países o que sus hijos lo hagan en un futuro. Es el caso que expresa una madre de origen marroquí que afirma que Francia, Alemania y Rumanía son destinos con más futuro:

“Mi plan para mis hijos, ojalá si Dios quiere, no continúan aquí. Poder económico, a ver, con tres euros, se pueden estudiar en Rumanía. Porque allí hay más futuro, en Francia también. Porque aquí no dan importancia a los niños. ¿Cuál es el problema? Hay muchos que conozco, estudian, estudian y después no terminan los estudios, se van a trabajar a la fruta. En Alemania y en Francia, tienen bueno futuro. Yo ayudo a mis hijos a hacer los deberes”.

Para que se materialicen las expectativas de los padres y madres de origen extranjero, y autóctonos, requieren grandes esfuerzos por su parte y, además, una buena gestión para hacerlos realidad. La gestión

de los proyectos escolares depende de cada familia, de sus recursos socioeconómicos, culturales y educativos, que condicionarán las estrategias de materialización de sus ambiciones. La escolarización del alumnado no es suficiente, y es muy importante acompañar el día a día para dar respuesta a las necesidades que garanticen el éxito escolar. En general, la realización del proyecto escolar pasa primero por satisfacer las necesidades primarias del alumnado a través de las responsabilidades cotidianas que asumen las familias. Para una buena parte de ellas, lo más importante es cuidar la salud de los hijos y asegurar su escolarización. Por ello, la mayoría de las familias se esfuerzan en acompañar a los hijos a la escuela y, una vez las clases finalizadas, ir a buscarlos. También creen que es importante comprender los materiales escolares, ayudar en los deberes y, en la medida de lo posible, apoyar su formación con actividades extraescolares organizadas por el centro escolar o la AMPA.

En la gestión del proyecto escolar hay diferentes estrategias: unas familias valoran la importancia de acompañar estrictamente la escolarización de los hijos, esforzándose por estar al corriente de la evolución que tienen en la escuela, pidiendo información al profesorado, etc. Por ejemplo, el apoyo dado por las familias a sus hijos durante su estancia en el aula de acogida acostumbra a ser mostrar interés por su escolarización, porque según algunas familias las aulas de acogida son importantes para el aprendizaje del alumnado de origen extranjero:

“Sobre la implicación de las familias en los deberes de sus hijos, yo puedo decir que en mi caso, sí. Pero yo siempre pregunto a la profesora cómo van mis hijos. Pues hay que trabajar con ellos en esto, esto y esto. Yo lo digo por mí, la verdad que les cuesta el catalán, pues claro hay que escribirlo y hablarlo. Pero poco a poco, bien. Porque ellos van al aula de acogida y les ayuda muchísimo, no solamente a mis hijos, a todos los que vienen, a todos, a todos. La verdad que las (docentes) que van al aula de acogida, son muy buenas”.

Según diferentes miembros de equipos directivos y profesorado de centros escolares, aunque los padres y madres de origen extranjero afirman tener elevadas expectativas escolares para sus hijos, les resulta difícil encontrar la forma, las estrategias y los criterios para gestionarlo de una forma eficaz. Las dificultades económicas y laborales son las que creen que impiden la materialización de las expectativas de una parte importante de las familias, más preocupadas por satisfacer las necesidades más básicas. Subrayan que es en las “familias ausentes” (que no participan en los momentos que se las requiere desde la escuela, tutorías, reuniones, presentaciones, y tampoco apoyan en casa la actividad escolar) donde se observa con mayor claridad que el discurso-proyecto no es real y no se hace nada o se hace poco para materializarlo. La mayoría de estas familias tampoco apoya realmente la continuidad escolar de sus hijos/as hacia los estudios postobligatorios.

Respecto al resto de los progenitores, los miembros de equipos directivos y de las AMPA piensan que se esfuerzan en gestionar la escolarización de sus hijos. Se afirma que hay familias que, generalmente, demuestran disposición a ejecutar el proyecto que tienen planteado en la escolarización de los hijos, se interesan por las actividades extraescolares, responden afirmativamente a las invitaciones de la escuela y de la AMPA, proporcionan ayuda a los hijos en la realización de los deberes, etc. Algunas clarificaciones que aportan los miembros de los equipos directivos y el profesorado permiten ver que hay familias de todos los orígenes que pueden ser consideradas como modelos en la gestión de sus expectativas escolares, así como otras que no lo son. Por ejemplo, hay familias ecuatorianas que gestionan bien sus expectativas escolares y otras que no lo hacen; hay familias rusas y de Ucrania que gestionan bien los proyectos escolares de sus hijos y otras que no lo hacen. Así como hay familias marroquíes que se encuentran en las dos situaciones o en término medio. En realidad, los entrevistados creen que en muchos casos no las pueden materializar a causa de problemas económicos, de tiempo, de relaciones familiares, de representación de lo que es la escuela, etc.

“A ver, lo que está claro es que digamos que los inmigrantes de Europa del Este tienen una percepción de lo que es la escuela, digamos más europea, porque ellos también tienen una tradición cultural europea. Pero hay también diferencia dentro de lo que es la concepción de los alumnos del Este. Esto también nosotros lo hemos encontrado con alumnos españoles que han venido de otros sitios de España que también hay diversidad entre cada uno de estos colectivos y también hay diversidad entre maneras de entender, pero bueno hay unos digamos grandes, los del Este tienen un concepto más similar al actual y los otros colectivos, latinoamericanos en general, tienen también un concepto propio y los marroquíes digamos que es mucho más disparada. En el caso de los ecuatorianos, veo que tienen una percepción básica de lo que es la escuela. Digamos que ya la tienen. En este sentido digamos como aquí. Ellos entienden cuál es la función de la escuela, cuál es lo que tienen que hacer en la escuela. Y las dificultades que encontramos con este colectivo es en la, más que nada, económicamente. Económicamente, les cuesta entender cuál es, qué es lo que se tiene que aportar, porque la escuela es gratuita, la enseñanza es gratuita pero tenemos que comprar los libros, materiales escolares, salidas, que no son gratuitas. Entonces, a este colectivo le cuesta un poco entender que, bueno, hay una aparente contradicción entre lo que es la enseñanza gratuita y que de día a día hay que hacer aportaciones económicas en este sentido” (CHTGV10).

### **3.3. La participación colectiva de las familias de origen extranjero**

La participación colectiva de las familias de origen extranjero en diferentes actividades organizadas por la escuela o por el AMPA se valora diferentemente según los centros. Mientras que la participación se considera buena en algunas escuelas -cuando colaboran si se les pide, por ejemplo en jornadas y fiestas interculturales- en otros centros escolares, sobre todo los miembros de los equipos directivos, el profesorado y los representantes de las AMPA, consideran que la participación de las familias extranjeras es débil y mejorable. La apreciación sobre la participación depende de la implicación de las familias en las actividades y reuniones organizadas por el centro escolar y por la AMPA, así como la adhesión como socio de la AMPA, etc. La participación es considerada débil si las familias no muestran ningún interés en aquellas actividades y reuniones.

“Como norma general, no, las familias no participan. Por ejemplo el año pasado viene una niña que era brasileña y bueno su madre y su padre participaban en todo, excursiones, y todo porque el AMPA organiza también excursiones para las familias. Pero sin embargo, yo creo que los que menos participan son la parte de Marruecos. Se excluyen mucho. Sin embargo, la parte sur americana o americana porque hay también esto, se implican más, son más participativos”.

La participación de las familias, según algunos miembros de la AMPA, es más efectiva en temas concretos relacionados directamente con el aprendizaje de los hijos, actividades que organiza la escuela, las fiestas. Pero siempre es una participación mínima y las familias actúan a menudo como espectadores y no como actores.

“La participación en las asambleas es prácticamente nula por parte de los padres extranjeros pero también de los de aquí. De extranjeros, los que vienen más son los suramericanos. También dan más autonomía a sus sus hijos que los marroquíes”.

“A las fiestas suelen venir, dependen del horario, si es de mañana o tarde, si trabajan o no. Y suelen venir. Pero participen mínimament. Las madres se sientan en sillas y hacen de expectadoras pasivas”.

Para los docentes, uno de los obstáculos para una mayor participación de las familias extranjeras es la falta de tiempo para poder responder a las propuestas de actividades de la escuela y de la AMPA. La mayoría de las familias trabaja y tiene un horario que no les permite asistir a las reuniones. La problemática de la falta de tiempo como obstáculo a la participación en las actividades de la escuela y de la AMPA se confirma entre las familias ecuatorianas, marroquíes y de Europa del Este. Entre estas familias, que tienen largas jornadas de trabajo, se percibe la voluntad de participar en las actividades de la escuela y la AMPA pero la falta de tiempo para hacerlo. Aunque es cierto que no tienen claro que sea tan importante esta asistencia para la educación de sus hijos, especialmente cuando se les convoca para fiestas y reuniones que

consideran poco productivas.

“Yo sinceramente, no conozco l’AMPA. No sé quién es el presidente, porque yo casi nunca no he ido a las reuniones del AMPA, porque yo no tengo tiempo. No tengo tiempo para venir a las reuniones. Prefiero, si me piden algo, les doy el dinero porque no tengo tiempo. Con dinero sí que puedo ayudar pero con la presencia, a veces con la Andrea (su hija), no puedo venir a las actividades, a las fiestas. Ahora me dicen que hay una fiesta, el miércoles, y yo tengo que pedir permiso al trabajo, si me dejen, bien, si no voy al trabajo”.

“Yo me parece que ellos muy aplicarse, y fiestas, libros y fiestas, y todos. Yo reuniones de l’AMPA, no podía pero siempre pregunto a otros padres qué ha pasado, qué necesito, qué han dicho. Cuando hacen las reuniones del AMPA, yo no puedo participar porque yo estudio”.

La falta de una buena política de acogida y de comunicación por parte del centro escolar es también un obstáculo para la mayor participación de las familias. Las políticas de acogida puestas en marcha por los centros escolares, y que demuestran a las familias que siempre son bienvenidas, es uno de los elementos imprescindibles para facilitar la participación. Si las familias tienen la percepción de que en la escuela no tiene estas políticas de buena acogida, la relación con la escuela es más difícil. Por ejemplo, en el caso de la siguiente madre de origen marroquí que critica la mala acogida que le han dado cuando se “acercaba” a la escuela:

“Yo las reuniones casi no vengo, ¿por qué? El porqué ¿tiene un motivo? Porque cuando yo venía aquí a la escuela a hacer una reunión, entonces me decía un profe abajo, cuando yo subía con el niño que yo no podía ir cuando llevaba el niño, porque yo le digo: ¿dónde tengo que dejar el niño? El pequeño ya iba al P3, P4, y ¿por qué? Porque no tengo donde dejarlo. Hay otras madres que llevan los pequeños. No, no, no lo llevabas, porque era travieso, porque no se callaba, ¿o por qué? Pues digo, a tomar por el saco y yo me voy con el niño y no aparezco nunca por aquí. Casi no he vuelto a ninguna reunión. La única que vengo otro día era porque era un tema de las colonias y ya está. El contacto que yo tengo con los profe es a través del agenda o a las reuniones individuales... No tengo ningún contacto con el equipo directivo ni me dirige al Consejo Escolar. Paso porque desde que he visto las dos, porque yo, me gusta participar más, me gusta. Yo digo que hagan lo que quieran pero que yo no participo. Me hubiera gustado pero desde que tuve problemas con ellos, ese ya no, me aparto”.

Para una parte de los docentes y las familias la participación en las actividades de la escuela y de la AMPA es una cuestión de motivación. La no implicación de muchas familias revela el desinterés y la falta de responsabilidad, dejadez respecto a la escolarización de sus hijos e hijas y, también, desconocimiento del



funcionamiento del centro escolar y la AMPA.

“Yo creo que las familias no conocen muy bien la escuela. Porque yo cuando vino aquí no conocía muy bien lo que es la escuela, no. Y un día es la Yasmina que me ha dicho que la directora quiere saber si quiero estar en l’AMPA. Y pues al estar a l’AMPA, tú te enteras de muchas cosas, de las necesidades que hay. Y a ver, también esto depende de de las necesidades de cada niño, por tener aquí muchas nacionalidades, pero yo la importancia es trabajar en equipo porque yo veo que el AMPA organiza cosas muy importantes, en las actividades que organiza, el basket, natación y otros, todo esto ayuda mucho a los niños, muchísimo. Organiza también estudios, porque mi niña después de las clases va al estudi y esto le ayuda mucho porque es un reforzamiento. Aprenden el catalán y esto ayuda mucho. El AMPA hace una función muy importante. Entonces las madres tienen que estar motivadas, también los padres. Uno que está en el AMPA ve la necesidad de lo que es”.

Si nos centramos en la AMPA, al parecer de los entrevistados, esta puede contribuir a potenciar la participación de las familias de origen extranjero en los centros escolares. La organización de fiestas es un elemento utilizado por la mayoría de las AMPA para obtener más participación y más implicación de las familias en general, y de las familias de origen extranjero en particular.

“Utilizamos la fiesta como gancho para que el padre venga a la escuela. El objetivo del AMPA es que vengan a la escuela, participen, que vean lo que se hace, que es un voluntariado, a veces la gente no lo ve que es un voluntariado y no se quiere comprometer”.

“Nosotros más que nada, nos dedicamos a las actividades extraescolares, en este caso, organizamos las piscinas, bueno, natación que se dice, natación, basket y otros. Pues miramos esto, como va, el costo y todo estas cosas. Luego también, contribuimos en las fiestas de los niños, participa el AMPA en la castañada, participaron muchas madres, fue muy bonito, pues el año pasado también lo fue”.

Además de la organización de actividades extraescolares y de la celebración de fiestas, el acento se pone en la sensibilización y en la organización de conferencias -siempre considerando la disponibilidad horaria de las familias que por temas laborales no pueden participar en las actividades y reuniones a unos determinados horarios- sobre la importancia de la escolarización, de la colaboración de las familias y el rol de los progenitores. Los responsables de la AMPA buscan estrategias para encontrar soluciones adecuadas a malentendidos con/entre las familias y evitar que se autoexcluyan de las actividades que se organizan, sobre todo cuando las actividades organizadas exigen una contribución financiera por parte de las familias. Es necesario conseguir que las actividades interesen, si no supone desimplicación de las familias, y tampoco se convence a las familias si la imagen de las asociaciones es de recaptadoras de

recursos económicos y no explican bien qué hacen y a qué los dedican: “Sabemos qué es el AMPA pero no nos agrada. La verdad es que no hacen nada para los niños. Yo creo que se interesan más por el dinero. El AMPA de otras escuelas es mejor que aquí”.

Por otro lado, también se afirma que entre los representantes de la AMPA que las familias deben ser conscientes de la importancia de las actividades organizadas por la escuela y la AMPA y que el éxito de éstas depende de su implicación, de su voluntad de dar importancia a la escolarización de los hijos y las hijas y el rol de la AMPA. Los entrevistados representantes de las AMPA son conscientes que la implicación de la “nuevas” familias es lenta y es necesario trabajar para incorporarlas.

#### **4. Conclusiones**

En este texto hemos presentado cómo se han ido dando pasos hacia la presencia y valoración de la diversidad cultural en las aulas. Sin ir más lejos en el tiempo, los años 80 y 90 serían años de escolarización con el apoyo de programas compensatorios, con el objetivo de mejorar las oportunidades. A mediados de los noventa, el incremento de alumnado de origen extranjero y las orientaciones del Consejo de Europa, así como la dinámica interna seguida por las administraciones educativas, han comportado la apuesta por la educación intercultural. Pero aunque es cierto que algunas actuaciones se han llevado a cabo, se observa que deberíamos utilizar más bien “educaciones interculturales” para referirnos al desarrollo y definición del concepto en España. La concreción de gran parte de este discurso en los centros escolares se encuentra en manos de los docentes (docentes que ya creen estar sobrecargados de responsabilidades) y que no acaban de saber cómo traducir el discurso a la práctica cotidiana, y necesitan apoyo y formación. El camino realizado no deja de ser importante, pero también es cierto que la incorporación del alumnado hijo/a de progenitores de origen inmigrante requiere mayor atención y recursos si pretendemos que tengan éxito escolar, no abandonen tempranamente, continúen más allá de la escolarización obligatoria y obtengan una formación adecuada para insertarse laboralmente sin que su origen influya en ésta. La lucha por la igualdad de oportunidades de acceso a las competencias es clave.

A modo de síntesis, a partir de lo descrito y valorando los importantes avances realizados en el poco tiempo transcurrido de presencia de extranjeros en el sistema educativo, destacamos como principales futuras líneas de trabajo prioritarias: la adecuación de la práctica al (a los) discurso(s) intercultural(es), la mejora de los recursos humanos y materiales para hacerlo posible, la mejora de la formación docente y de los procesos de acogida del alumnado y sus familias, la lucha contra las desigualdades procedentes del origen cultural y social, y dinamizar la presencia e implicación de las familias de origen extranjero en las AMPA.

Una de las cuestiones que surgen de lo analizado es la necesidad de mejorar el encaje entre la práctica cotidiana y el discurso teórico intercultural, para lo cual parece necesario potenciar el trabajo realizado y favorecer aún más la innovación educativa, la que están realizando los centros escolares (tengan o no alumnado de origen extranjero, ya que según el discurso intercultural dominante todos los centros deben preparar para la sociedad diversa que existe) para trabajar la diversidad cultural.

En segundo lugar, hemos constatado la pertinencia de analizar la adecuación de los recursos humanos y materiales a las necesidades de los centros escolares, especialmente en la red pública. Mientras a mediados de los noventa se asistió a un descenso de la matrícula por el efecto de la baja natalidad y el cierre o reorganización de centros escolares, la llegada progresiva de inmigración y el aumento de la natalidad posterior conllevó que no se dispusiera de aulas y docentes suficientes, y que existiera la sensación de que el fenómeno de la inmigración (al que se atribuye la mayor responsabilidad del desajuste) haya superado al sistema educativo. La situación de crisis económica, que ha supuesto reducción de recursos humanos y materiales, insiste en la misma dirección a pesar de la leve reducción de alumnado de origen extranjero en las aulas. Por ello, parece imprescindible una mayor dotación para hacer frente con garantía de éxito a esta realidad escolar.

En tercer lugar, el trabajo muestra la necesidad de mejorar la formación docente: dado que el discurso intercultural descansa en gran parte en manos de los docentes y que la formación inicial y continua ha sido históricamente insuficiente, aunque haya mejorado en los últimos años, consideramos una prioridad dar formación específica a todo el profesorado, tenga o no diversidad cultural en sus aulas, ya que la educación intercultural está pensada para preparar al alumnado para una actual y futura convivencia en una sociedad multicultural.

Por otro lado, el trabajo realizado sugiere que es necesaria la mejora de la acogida del alumnado (y sus familias), de los procesos de incorporación tardía y de las políticas de continuidad en los niveles no obligatorios del alumnado de origen extranjero. A pesar de la labor llevada a cabo, la incorporación de este alumnado, especialmente el que llega iniciada la escolarización, no es fácil, y tampoco lo es que tengan oportunidades para continuar más allá de los niveles escolares obligatorios (Serra y Paludàrias 2010). Por ello, creemos que es clave mejorar esta atención, pero sobre todo diseñar políticas que garanticen la continuidad del alumnado de origen extranjero en los niveles educativos medios no obligatorios y superiores, así como ayudar a las familias a gestionar sus proyectos escolares-educativos, en línea con los citados informes de la OCDE, UNESCO y EUROSTAT, que describen nuestra realidad educativa como claramente mejorable, especialmente en lo referido a la continuidad más allá de los estudios obligatorios y la adaptación de la formación a las necesidades laborales. No hay que decir que, aunque esta situación es

global, afecta especialmente a las capas sociales menos favorecidas, y entre ellas se encuentran las que han sido el centro de interés de nuestro artículo.

Para finalizar, destacar que el estudio realizado pone de manifiesto que una de las prioridades que tiene la AMPA (y el equipo directivo del centro) es la dinamización de la implicación de las familias, en particular las de origen extranjero. Dado que los entrevistados ponen de manifiesto una diversa implicación en las AMPA (y en la escolarización de los hijos e hijas) de estas familias, en parte relacionada con la valoración de lo que esta implicación supone para la educación de sus hijos e hijas, parece necesario potenciar una buena comunicación entre los profesionales y equipo directivo del centro, la AMPA y las familias en línea de un mayor reconocimiento y valoración de la importancia del trabajo cooperativo entre los diferentes agentes implicados en beneficio del centro, las familias y el alumnado (véase Garreta 2014).

---

## **Notas**

1. Informes recientes indican que uno de los principales retos del sistema educativo español es mejorar la formación que recibe el alumnado, relacionándola especialmente con el mercado laboral, así como luchar contra el abandono. A continuación, referido al conjunto del alumnado, y especialmente al alumnado hijo/a de familias de origen extranjero, sintetizamos algunas de las principales ideas de estos informes:

OCDE 2012	El nivel educativo ha mejorado en España, pero aún es insuficiente. Tomando en cuenta que en la OCDE y la Unión Europea se considera que a mayor nivel formativo existe mayor tasa de ocupación y menor desempleo, también más salario (los titulados de educación terciaria cobran un 41% más que los de secundaria y un 63% más que los de niveles inferiores), se afirma que es importante mejorar el nivel educativo en España.
EUROSTAT 2012	Existe un problema de abandono escolar temprano (el 26,3% de jóvenes de 18 a 24 años dejó sin finalizar el Bachillerato o la Formación Profesional en 2011). Además, el 45% de los jóvenes extranjeros no tiene estudios postobligatorios.
UNESCO 2012	Es importante y urgente desarrollar las competencias de los jóvenes para el trabajo. Además, se debe intervenir para luchar contra el desigual acceso a estas competencias, ya que este acceso se relaciona con el nivel socioeconómico, el género y la pertenencia o no a un grupo social marginado.

2. Para profundizar en la segregación intercentros e intracentros se puede consultar García Castaño, J. y Olmos Alcaraz, A. 2012.
3. Un análisis de la evolución de las políticas, en el que se analiza lo que se ha llamado la etapa de exclusión y la de segregación, se puede hallar en: Fernández Enguita 1996, Garreta 2003 y 2011.
4. Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre.
5. Respecto al discurso inicial del Consejo de Europa, se puede consultar Conseil de l'Europe 1983 y 1989.
6. LOCE, Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. BOE núm. 307 de 24/12/2002.
7. Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE núm. 106 de 04/05/2006. Sobre la compensatoria, ver el capítulo II.
8. Deficitarias se consideran, por tanto, las lenguas de los hijos e hijas de las familias inmigradas.
9. Véase Llevot y Garreta 2010.
10. Véase Hansen 1998.

11. Partit Socialista de Catalunya, Esquerra Republicana de Catalunya e Iniciativa per Catalunya-Verds.
  12. [www.upf.edu/unesco/temes/legislacio/pla.pdf](http://www.upf.edu/unesco/temes/legislacio/pla.pdf).
  13. Un análisis de los planes educativos de entorno se puede hallar en Alegre y Collet 2007.
  14. [www.xtec.cat/web/projectes/alumnatnou/](http://www.xtec.cat/web/projectes/alumnatnou/)
  15. La fuente de estos datos es el Proyecto ARAFI 2009 de la Generalitat de Catalunya, cuyos autores son Jordi Garreta, Josep Miquel Palaudàrias, Carles Serra, Núria Llevot, Mari Paz López, Jordi Domingo y Olga Bernad. También se puede consultar el texto: Serra, Palaudàrias, Llevot y Garreta 2012.
  16. La elección de los padres y madres implicadas se realizó siguiendo el consejo de los anteriores interlocutores que indicaron familias de diferentes orígenes que pudieran expresarse con claridad y que llevaran al menos un curso académico en el sistema educativo de Cataluña. Además, como es lógico, también se tuvo en cuenta que estas personas estuvieran de acuerdo en mantener una entrevista sobre la escolarización de sus hijos.
  17. Un análisis de las aulas de acogida se puede encontrar en: Palaudàrias y Garreta 2008; y Alegre, Benito y González 2009.
  18. Para ampliar, véase Garreta 2013.
  19. Sobre las expectativas de las familias extranjeras, se puede consultar Garreta 1994 y 2008; y Garreta, Llevot y Bernad 2011.
- 

## **Bibliografía**

Alegre, Miquel Àngel (y otros)  
2009 *De l'aula d'acollida a l'aula ordinària: processos d'escolarització de l'alumnat estranger*. Barcelona,

IGOP.

Alegre, Miquel Àngel (y Jordi Collet)

2007 *Els plans educatius d'entorn: debats, balanç i reptes*. Barcelona, Fundació Jaume Bofill.

Banks, James A.

1986 "Race, Ethnicity and Schooling in the United States: Past, Present and Future", en James A. Banks y James Lynch (ed.), *Multicultural Education in Western Societies*. New York, Praeger: 30-50.

Bartolomé, Margarita

1997 "Minorías étnicas, inmigración y educación multicultural. El estado de la cuestión en Cataluña", en Margarita Bartolomé (coord.), *Diagnóstico a la escuela multicultural*. Barcelona, Cedecs: 27-81.

Centro de Investigación y Documentación Educativa

1992 *El sistema educativo español*. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia.

2000 *El sistema educativo español*. Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

2005 *La atención al alumnado inmigrante en el sistema educativo en España*. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia.

Conseil de l'Europe

1983 *L'éducation des enfants migrants. Recueil d'informations sur les opérations d'éducation interculturelle en Europe*. Strasbourg, Conseil de la Coopération Culturelle.

1989 *L'éducation interculturelle. Concept, contexte et programme*. Strasbourg, Conseil de la Coopération Culturelle.

Departament de Benestar Social

1993 *Directori de serveis socials d'atenció a la infància i adolescència*. Barcelona, Generalitat de Catalunya, Departament de Benestar Social.

Departament d'Ensenyament

1992a *Currículum. Educació primària*. Barcelona, Generalitat de Catalunya.

1992b *Educació secundària obligatòria. Ordenació Curricular*. Barcelona, Generalitat de Catalunya.

1996 *Orientacions per al desplegament del currículum. Educació intercultural*. Barcelona, Generalitat de Catalunya.

EUROSTAT

2012 *Key data on... Education in Europe 2012*. Brussels, European Commission.

Fernández Enguita, Mariano

1996 *Escuela y etnicidad. El caso del pueblo gitano*. Granada, Laboratorio de Estudios Interculturales.

2007 “Educar es cosa de todos: escuela, familia y comunidad”, en Jordi Garreta (ed.), *La relación familia-escuela*. Lleida, Universitat de Lleida y Fundación Santa María: 13-32.

García Castaño, Javier (y Antonia Olmos)

2012 *Segregaciones y construcción de la diferencia en la escuela*. Madrid, Trotta.

Garreta, Jordi

1994 “Expectativas educativas y sociales de las familias inmigrantes”, *Papers. Revista de Sociología* (Barcelona), nº 43: 115–122.

2003 *El espejismo intercultural. La escuela de Cataluña ante la diversidad cultural*. Madrid, CIDE.

2006 “Ethnic minorities in the Spanish and Catalan educational systems: From exclusion to intercultural education”, *International Journal of Intercultural Relations* (Oxford), nº 30-2: 261-279.

2008 *La participación de las familias en la escuela. Las asociaciones de madres y padres de alumnos*. Madrid, CEAPA.

2011 “La atención a la diversidad cultural en Cataluña: exclusión, segregación e interculturalidad”, *Revista de Educación* (Madrid), nº 355: 213-233.

2013 *Famílies i escoles. La participació de les famílies als centres educatius*. Lleida, Ajuntament de Lleida.

2014 “La participación de las familias en la escuela: una cuestión pendiente”, *Documentación Social* (Madrid), nº 171: 101-124.

Garreta, Jordi (y otros)

2011 *La relació família d'origen immigrant i escola primària de Catalunya*. Barcelona, Fundació Jaume Bofill (no publicado).

Grañeras, Montserrat (y otros)

1997 *Catorce años de investigación sobre desigualdades en la educación*. Madrid, Centro de Investigación y Documentación Educativa.

Hansen, Peo



1998 “Educación intercultural e inmigración en la Unión Europea: visiones, paradojas, exclusiones”, en Xavier Besalú y Josep Miquel Palaudàrias (comp.), *La educación intercultural en Europa*. Barcelona, Pomares-Corredor: 67-92.

Llevot, Núria

2005 “Del programa d’Educació Compensatòria al nou Pla per a la Llengua i la Cohesió Social”, *Papers. Revista de Sociologia* (Barcelona), nº 78: 197-214.

Llevot, Núria (y Jordi Garreta)

2010 “La intervención con el alumnado inmigrante en los centros escolares de Cataluña”, en María Jesus Martínez (ed.), *Y para muestra... Políticas educativas de inmigración y modelos de escuela que practican la interculturalidad*. Valencia, Universitat de València: 111-134.

Mijares, Laura

2009 *Políticas europeas de integración del alumnado inmigrante: una mirada comparativa*. Madrid, Departamento Confederal de Migraciones de UGT y de la Secretaría de Políticas Sociales de FETE-UGT.

Ministerio de Trabajo e Inmigración

2009 *Informe sobre la situación de los inmigrantes y refugiados en 2009*. Madrid, Ministerio de Trabajo e inmigración.

OCDE

2012 *Programa de la educación. Indicadores de la OCDE 2012*. Madrid, Ministerio de Educación Cultura y Deporte.

Palaudàrias, Josep Miquel

1998 “Análisis de la política educativa en la escolarización de las minorías culturales en Catalunya”, en Xavier Besalú (y otros) (comp.), *La educación intercultural en Europa*. Barcelona, Pomares-Corredor: 171-180.

Palaudàrias, Josep Miquel

2005 “Educación y diversidad cultural: la educación intercultural en Cataluña”, en Núria Llevot (ed.), *La educación intercultural: discursos y prácticas*. Lleida, Universitat de Lleida: 9-18.

Palaudàrias, Josep Miquel (y Jordi Garreta)

2008 “La acogida del alumnado de origen inmigrante: un análisis comparado desde la situación en

Cataluña”, *Revista Española de Educación Comparada* (Madrid), nº 14: 49-78.

Pascual, Jordi

1992 “La socialització dels fills de magrebins a Osona”, en José Luís Alegret (y otros) (coord.), *Sobre interculturalitat*. Girona, Sergi: 139-146.

Serra, Carles (y Josep Miquel Palaudàrias)

2010 *Continuar o abandonar. L'alumnat estranger a l'educació secundària*. Barcelona, Fundació Jaume Bofill.

Serra, Carles (y otros)

2012 “Famílies immigrades i escoles. Dinàmiques de relació a Catalunya”, en Secretaria per a la Immigració (ed.), *Recerca i Immigració V*. Barcelona, Generalitat de Catalunya: 123-139.

Terrén, Eduardo

2001 *El contacto intercultural en la escuela*. A Coruña, Servicio de Publicacions da Universidade da Coruña.

UNESCO

2012 *Informe de seguimiento de la EPT en el mundo 2012*. París, UNESCO.