

## **Diversidad cultural e igualdad de oportunidades en la escuela de Cataluña (España): retos y desafíos**

### **Cultural Diversity and Equal Opportunities in the Catalan School (Spain): challenges and prospects**

**Nuria Llevot Calvet\* e Olga Bernard Caveró\*\***

#### **Resumen**

Este artículo parte de un proyecto de excelencia en el que se ha analizado cómo se ha desarrollado la política de atención a la diversidad en los centros de educación infantil y primaria de titularidad pública y privada (sean o no concertados, sostenidos con fondos públicos) de Cataluña, con el objetivo de identificar los factores influyentes en el desarrollo de los discursos y las prácticas interculturales en la educación y cómo éstas afectan a la igualdad de oportunidades y a la equidad. Para ello, se realizó una encuesta a 545 centros escolares, y una etnografía a 10 centros educativos con una elevada presencia de alumnado de origen extranjero. Los resultados analizados constatan la pluralidad de su desarrollo práctico. Así, a pesar de que hemos encontrado discursos y prácticas que van al unísono y colaboran a dar una imagen de reconocimiento de la diversidad cultural y valoración de la misma, frecuentemente su implementación se limita a acciones superficiales y, demasiado a menudo, folklóricas (y folklorizantes). Por ello, hemos analizado los motivos de este *decalage*.

**Palabras claves:** diversidad cultural; alumnado inmigrante; familias minoritarias.

#### **Abstract**

This article stems from a project of excellence. The main objective of this project was identifying the influential factors in the development of intercultural discourses and practices in education and how these factors affect equal opportunities and equity. We

---

\* Profesora agregada (Serra Hunter de la Generalitat) de la Universidad de Lleida, Cataluña, España. Sus líneas de investigación se centran en mediación y educación intercultural, diversidad religiosa, minorías étnicas y cooperación Africa-Europa. Ha realizado diversas estancias de investigación en Sherbrooke, Quebec, París, Mostar, Dakar, Padova, Roma... también impartido ponencias, formaciones y artículos a nivel internacional. Forma parte del consejo de dirección del Instituto de investigación de la UdL y del Grupo de investigación GR-ASE «Análisis Educativo y Social» de la UdL, [nllevot@pip.udl.cat](mailto:nllevot@pip.udl.cat).

\*\* Profesora e investigadora de la Universidad de Lleida, Cataluña, España. Sus líneas de investigación se centran en sociología de la educación, relación familia-escuela y migraciones, así como diversidad cultural, entre otras temáticas. Ha realizado estancias de investigación en Montreal y Dakar, así como multitud de ponencias y formación en los últimos años ha publicado artículos de reconocido prestigio. Forma parte del Grupo de investigación GR-ASE «Análisis Educativo y Social» de la UdL, [olga@geosoc.udl.cat](mailto:olga@geosoc.udl.cat).

analysed the development of policy of attention to diversity in public and private child and primary education schools of Catalonia (whether or not they have been arranged with public funds). A survey was conducted in 545 schools, and ethnography was realized in 10 schools with a high presence of students of foreign origin. The results confirm the plurality of its practical development. Thus, although we have found some discourses and practices that collaborate to foster an image of recognition of cultural diversity and its value, its implementation is often limited to superficial actions and, too often, folkloric activities. Therefore, the reasons for this decalage were analysed.

**Keywords:** cultural diversity; immigrant students; minority families.

---

«La cultura no hace a la gente. La gente hace la cultura»  
Chimamanda Ngozi Adichie (2017)

### **A modo de introducción: inicio del Proyecto<sup>1</sup>**

La diversidad cultural en las aulas de Cataluña se ha incrementado notablemente a partir de los años Noventa por la llegada creciente de alumnado de origen extranjero y este hecho, junto con la consideración de las diferencias culturales por parte de la Unión Europea, ha contribuido a la aparición del discurso intercultural, que convive, sin embargo, con actuaciones compensatorias. La etiqueta «educación intercultural» encubre definiciones con matices diferentes, se construye refiriéndose no siempre al mismo alumnado y familias y, en consecuencia, las actuaciones que se realizan no siempre responden a su intencionalidad (Garreta, 2003; Llevot et al., 2017). Además, la interculturalidad en los últimos años se ha ido situando en un segundo plano, dentro del concepto más amplio de cohesión social (Garreta, 2011; Llevot, Molet, Garreta e Bernad, 2017). Por ello, recientemente se llevó a cabo, en Cataluña, el Proyecto Recercaixa «Diversidad cultural e igualdad de oportunidades en la escuela», con la finalidad de analizar cómo se ha gestionado y se gestiona la diversidad cultural en las escuelas de Cataluña, de titularidad pública y privada (se encuentren o no concertados), constatar la pluralidad de su proceso práctico e identificar los factores influyentes en la evolución de los discursos y las prácticas interculturales en la educación y cómo estas afectan a la igualdad de oportunidades y a la equidad. Así, partiendo de los resultados del citado proyecto y centrándonos en el alumnado de origen extranjero, el objetivo de este artículo es describir y analizar las actuaciones que se realizan para atender la

---

<sup>1</sup> La investigación que ha dado lugar a estos resultados ha sido impulsado por RecerCaixa. Concretamente, el proyecto «Diversidad cultural e igualdad de oportunidades en la escuela» (convocatoria Recercaixa2015), dirigido por Jordi Garreta Bochaca de la Universidad de Lleida, Cataluña, España (para ampliar ver la página internet: <http://www.escueladiversa.com>).

diversidad cultural y mejorar las oportunidades educativas en los centros de educación infantil y primaria y relacionarlas con los puntos fuertes y débiles que identifican los agentes implicados sobre su éxito, así como con las medidas en política educativa y económica para fomentar la igualdad de oportunidades y la equidad.

### Los centros escolares ante la diversidad cultural

La evolución de la población extranjera en Cataluña se convierte en un reflejo de las vicisitudes económicas que ha vivido el país desde poco antes del cambio de milenio. En la década de los años Noventa del siglo XX empieza a notarse la llegada de población inmigrante de origen extranjero que se ubica en las ciudades y en determinadas áreas de producción de agricultura intensiva (Domingo e Bernad, 2017). Las posibilidades que ofrece España, y Cataluña en particular, crean un «efecto llamada» que convierte este territorio en un destino atractivo en los primeros años del siglo XXI. En la actualidad, la mayor parte de las comarcas catalanas cuentan con más de un 10% de población inmigrante. En la siguiente figura, podemos ver el número total y en porcentaje de la población extranjera residente en Cataluña, según los lugares de origen por continentes, destacando África (que representa el 26,7% del total de la población extranjera) seguido a corta distancia por la Unión Europea (26,1%).

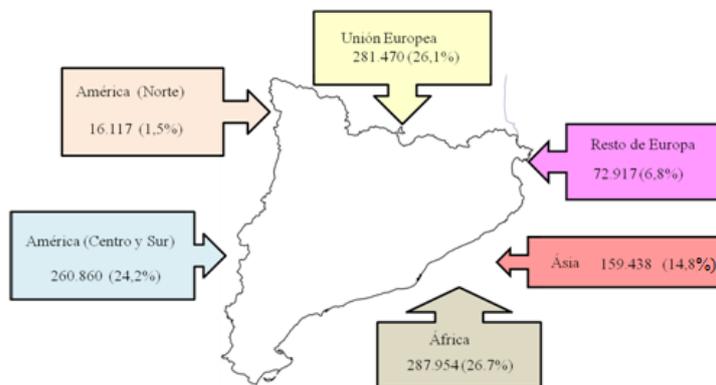


Fig. 1 Cataluña, población de origen inmigrante según origen (2018), Fuente: Domingo y Bernad (2019, p. 3).

Cataluña presenta una larga tradición en la acogida de contingentes migratorios, pero los movimientos migratorios de las últimas décadas han supuesto un proceso diferente, con una diversidad de orígenes inusitada hasta el momento, una distribución desigual y unos efectos en todo el territorio, especialmente en el entorno escolar. Como se puede observar en la siguiente figura, «la inserción de culturas exógenas en las estructuras económicas y culturales autóctonas ha creado una nueva realidad escolar» (Domingo e Bernad, 2019), con una presencia desigual de escolares de origen extranjero según la tipología de centro y de orígenes y con un incremento muy significativo en los centros

públicos, reflejo en parte de la realidad de las políticas sociales y educativas aplicadas a lo largo de estas décadas (Garreta, 2011; Garreta, Macià e Llevot, 2018).

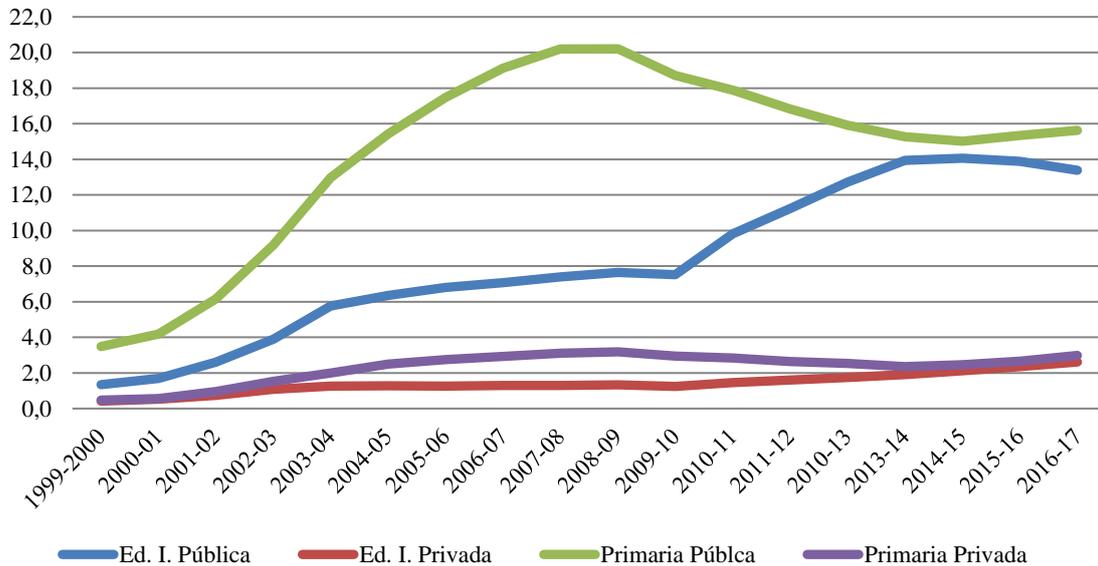


Fig.2 Evolución del alumnado extranjero (%) según tipología de centro en las etapas de segundo ciclo de educación infantil y educación primaria. Fuente: Domingo y Bernad, 2019.

Si sumamos al hecho de la concentración del alumnado de origen inmigrante en los centros públicos en comparación con los centros privados, el efecto de «huida» de la población autóctona de determinados centros, especialmente públicos, con una presencia notable del alumnado de otros orígenes, ha provocado la creación de los llamados «centros guetto», caracterizados por tener porcentajes elevados de alumnado de origen extranjero o de minorías étnicas. La práctica totalidad de estos centros reciben la denominación de centros de máxima complejidad, de acuerdo con la clasificación del Departamento de Educación de la Generalitat de Cataluña. Ante esta realidad compleja el gobierno de la Generalitat ha puesto en marcha diversas medidas para atender la diversidad cultural y religiosa creciente en las sociedades del siglo XXI, reflejadas en las prácticas implementadas por los centros escolares para dar respuesta a su realidad (Garreta, 2003; 2011; Llevot, Molet, Garreta e Bernad, 2017; Bernad e Llevot, 2018). Como analizaremos en este artículo, estas acciones las podríamos dividir entre acciones para atender la diversidad cultural y acciones para trabajar la diversidad cultural. Las primeras irían dirigidas al alumnado con necesidades educativas específicas y las segundas al conjunto del alumnado. Anteriores trabajos llevados a cabo por nuestro grupo de investigación Análisis Social y Educativa (GR-ASE: [grase.udl.cat](http://grase.udl.cat)) demuestran que estas actuaciones, difuminadas en la realidad caleidoscópica del día a día, se llevan a cabo especialmente en los centros con una alta presencia de alumnado de origen extranjero o étnico y se focalizan especialmente en las primeras, seguramente ante la

urgencia de encontrar una respuesta inmediata a las necesidades del alumnado y sus familias.

### **Principales resultados de la metodología cuantitativa y cualitativa**

Nuestro proyecto combinó metodología cuantitativa y cualitativa y se llevó a cabo entre los años 2016-2018. En la primera fase, se analizó la evolución de las políticas educativas (y sociales) respecto a la diversidad cultural y la igualdad de oportunidades y equidad, y la evolución de la inversión económica realizada. En la segunda fase se realizó una encuesta a 545 representantes de equipos directivos (directores/jefes de estudio), con el fin de analizar la concreción en las escuelas de las políticas educativas diseñadas por la Generalitat de Cataluña y conocer la percepción respecto a las actuaciones llevadas a cabo. Y en una tercera fase, se realizó una etnografía en 10 centros escolares (7 públicos y 2 privados-concertados), caracterizados por tener más de un 50% de alumnado de origen inmigrante y escogidos a partir de los resultados de la encuesta. Este artículo se centra especialmente en los resultados de las dos últimas fases, analizando las actuaciones realizadas en los centros respecto al alumnado de origen extranjero. La población en la que se centró el estudio son los centros que imparten el segundo ciclo de educación infantil (3 a 6 años) y educación primaria (6 a 12 años) de Cataluña. El trabajo empírico de la segunda fase se realizó a través de encuestas telefónicas (del 9 de enero al 15 de septiembre de 2017) y se entrevistaron representantes de los equipos directivos. Más concretamente, el perfil de las personas entrevistadas es el siguiente: el 69,2% son directores, el 25,7% son jefes de estudios, el 5,1% tienen otras responsabilidades dentro del equipo. La muestra se calculó tomando como punto de partida los datos de la Generalitat de Cataluña sobre el número de centros existente, tanto de titularidad pública como privada. Con un nivel de confianza del 95,5%, en el caso más desfavorable ( $p = q = 50\%$ ), y con un error estadístico de  $\pm 3,5\%$ , la muestra (n) fue de 545 centros. Como hemos dicho antes, la tercera fase consistió en la realización de una etnografía en 10 centros durante el curso escolar 2017-2018. Aunque se analizaron los documentos de centro y se realizaron observaciones participantes y no participantes en reuniones, aulas, entradas y salidas y otros momentos de la vida diaria del centro, además de entrevistas a docentes, familias y profesionales externos (finalizando en junio de 2018), para esta colaboración nos centraremos en las opiniones de los docentes respecto a las actuaciones realizadas en el centro sobre la diversidad cultural.

### **Algunos datos relevantes que hay que tener en cuenta**

La encuesta contemplaba diversas preguntas respecto a qué se hace para tener en cuenta la diversidad cultural que existe en las sociedades actuales y para mejorar la formación del alumnado en relación con esta temática. En este sentido, se llevó a cabo

una primera aproximación para intentar detectar si la diversidad cultural era una cuestión candente en las aulas. Por ello, se preguntó si respecto al curso académico actual y el anterior, el centro había tenido que dar respuesta a alguna petición o situación relacionada con la diversidad cultural. Los resultados muestran que no es un tema destacable entre las peticiones realizadas al centro ni tampoco entre las situaciones conflictivas que se habían tenido que resolver. Así, solamente, se ha solicitado o planteado en un número reducido de centros (19,4%). Pero eso sí, observamos que estas peticiones se hallan relacionadas con la mayor o menor presencia de alumnado de origen extranjero y gitano en las escuelas, es decir, en los centros se suelen plantear estas cuestiones en mayor grado a medida que crece el número de alumnado de origen extranjero o de minorías étnicas.

En cuanto al tipo de respuesta ante estas peticiones o situaciones, en primer lugar se apunta al intento de dar respuesta a la petición y resolver la situación. Destaca el diálogo con las familias (48,1%), de lo que se deduce, por otra parte, la importancia de establecer unos canales de comunicación, bidireccionales, efectivos y eficaces. También se acude a la mediación, ya sea natural (33%) o profesional (29,2%). Entre otras respuestas mencionadas en menor porcentaje, se señala también: el diálogo con el profesorado (15,1%) y las tutorías (14,2%).

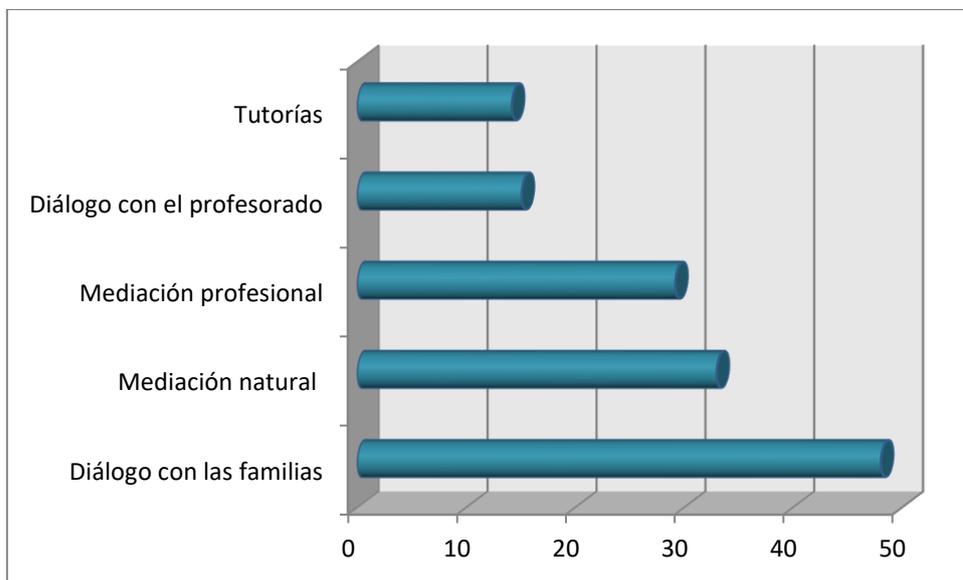


Fig. 3 Principales actuaciones ante peticiones o demandas relacionadas con la diversidad cultural.

Los resultados de la etnografía también apuntan actuaciones en esta línea. En todos los centros observados, se realizan tutorías y reuniones con las familias, aunque la respuesta por parte de estas podría ser mejorable, según apuntan algunos docentes. Se señala la importancia de atender las peticiones o conflictos lo más pronto posible y algunos centros cuentan con protocolos de actuación. En algunos casos, y especialmente ante el desconocimiento del catalán o español por parte de algunas familias, se acude a

los mediadores-traductores profesionales, y sobre todo a los naturales. El integrador social es también una figura bien valorada en la comunicación con las familias. Destaca también el papel del alumno, agente mediador y canal de comunicación a la vez, entre el centro y su familia.

Por otra parte, distinguimos entre atender la diversidad cultural (acciones dirigidas a atender las necesidades específicas del alumnado de origen extranjero o minoritario y sus familias) y trabajar la diversidad cultural (acciones dirigidas al conjunto del alumnado). Así, de forma sugerida, se preguntó sobre acciones realizadas para atender la diversidad cultural, otras, para trabajarla, y algunas que son tanto para atender la existente en los centros y las aulas como trabajarla con todo el alumnado, las familias y los profesionales.

Respecto a las primeras, destaca que el 74,7 % de los centros tiene plan de acogida y el 25,7 %, aula de acogida. Por otro lado, el 73,4 % adapta los menús del comedor escolar a la diversidad cultural. Recordemos que, de acuerdo con las directrices del Departamento de Educación de Cataluña, el Plan de acogida es un documento elaborado por cada escuela donde se establece el protocolo de acogida de todo el alumnado, profesorado y familias, de nuevo ingreso en el centro, y este documento dispone de un apartado dedicado al alumnado de origen extranjero y minoritario y sus familias, especialmente en los centros con un cierto porcentaje de alumnado procedente de otras culturas. En esta línea, todos los centros de la etnografía contaban con un plan de acogida dirigido al alumnado extranjero, asesorado por el equipo de lengua y integración social (LIC) de zona, y entre las acciones destaca el aula de acogida.

En líneas generales, el aula de acogida es una acción dirigida a atender el alumnado extranjero que lleva menos de dos años residiendo en Cataluña, para facilitar el aprendizaje del catalán, lengua vehicular de los aprendizajes en la escuela, y la integración en la escuela y la sociedad de acogida. En el aula de acogida se trabajan las materias instrumentales pero este alumnado también está unas horas en el aula del curso de referencia con el resto de sus compañeros, por ejemplo, cuando hacen educación física.

Y, por último, prácticamente todos los centros educativos, que disponen del servicio de comedor escolar, ofrecen diferentes menús adaptados a las demandas de las familias, por ejemplo, menú halal, menú vegetariano, menú sin gluten, etc. Incluso en algún centro, para evitar problemas, se ofrece carne de ternera sacrificada siguiendo el rito halal a todo el alumnado.

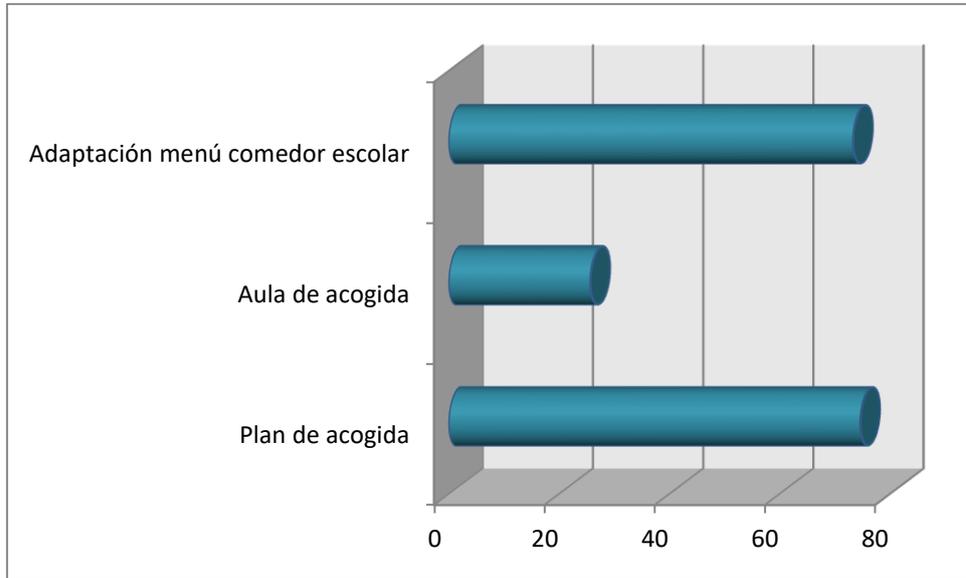


Fig. 4 Medidas de atención a la diversidad cultural.

Como muestra la siguiente figura, al segmentar por perfiles, lo más destacable es que a medida que se incrementa la presencia de alumnado extranjero, se incrementa la existencia de las tres acciones, especialmente respecto a las aulas de acogida; aspecto comprensible por otro lado si tenemos en cuenta el fenómeno de la matrícula viva.

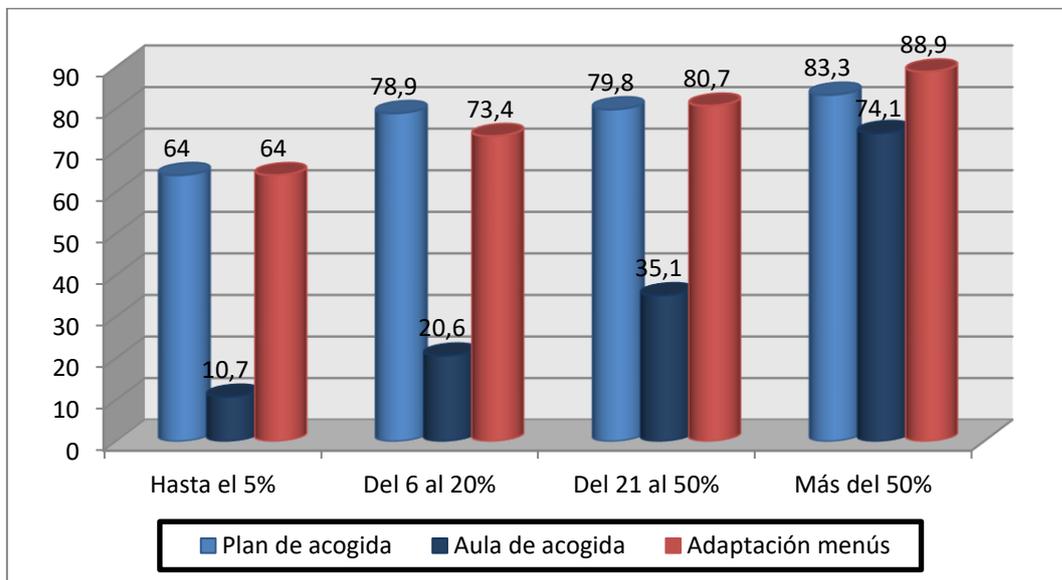


Fig. 5 Acciones que realizan los centros educativos para atender la diversidad cultural, según el porcentaje de alumnado de origen extranjero.

Las acciones testadas para trabajar la diversidad cultural más realizadas son: trabajarla en el currículum escolar (93,2%), ya sea transversalmente a través de proyectos y actividades de aula, en las cuales a veces participan las familias, o en materias específicas como la de Medio social, Valores sociales y cívicos o Tutoría. Siguen a

cierta distancia, el Plan de Convivencia (63,5%), el Plan Educativo de Entorno (48,4%) y jornadas interculturales (42,8%). El Plan de Convivencia es un documento-protocolo elaborado por el Departamento de enseñanza de la Generalitat de Cataluña, que los centros tienen que cumplimentar adaptándolo a su idiosincrasia. En el momento que se pasó la encuesta, muchos centros estaban todavía diseñándolo.

El Plan Educativo de Entorno es un plan inicialmente auspiciado por el Departamento de Enseñanza de la Generalitat de Cataluña y que actualmente, a raíz de la crisis socioeconómica de 2008 y los subsiguientes recortes en materia educativa por parte del gobierno, suelen contar con el soporte económico de las administraciones locales (los ayuntamientos). Es un instrumento basado en un trabajo comunitario, integral y en red con los diferentes agentes sociales y educativos, para dinamizar la acción educativa de un determinado territorio (barrio o localidad). Dos objetivos principales son lograr el éxito educativo de todo el alumnado y fomentar la cohesión social y la convivencia, mediante acciones de equidad, el uso de la lengua catalana y la educación intercultural. Todos los centros etnografiados forman parte de un plan educativo de entorno o plan de barrio, y valoran muy bien las actividades realizadas. A título de ejemplo, uno de los centros tiene un proyecto Magnet con una escuela de teatro municipal. Para ofrecer las mismas oportunidades a todo el alumnado, el teatro forma parte de las actividades lectivas y las clases van a cargo de los profesores de teatro de la escuela municipal.

Las jornadas interculturales suelen consistir en fiestas o talleres, organizados por el propio centro o el AMPA (Asociación de Madres y Padres de Alumnos del centro), donde están presentes elementos culturales de las familias del centro, por ejemplo, tradiciones o comidas típicas de los países de origen. Suelen estar muy bien valoradas ya que favorecen el conocimiento mutuo y la participación de las familias, aunque sea solo en estos momentos puntuales.

Finalmente, con mucha menor respuesta aparece la realización de clases de lengua de origen (12,5 %) y cultura de origen (2,8 %). A este respecto, recordemos que el Estado español tiene convenio con Marruecos y Rumania, para la impartición de cursos de lengua y cultura árabe y lengua y cultura rumana, por parte de profesorado rumano y marroquí, respectivamente. Clases gratuitas que suelen impartirse en horario extraescolar (ya sea a mediodía o por la tarde) en centros con altos porcentajes de alumnos de estos orígenes y que lo solicitan previamente. En Cataluña, estos cursos están coordinados por el programa de Lengua y Cohesión social (LIC).

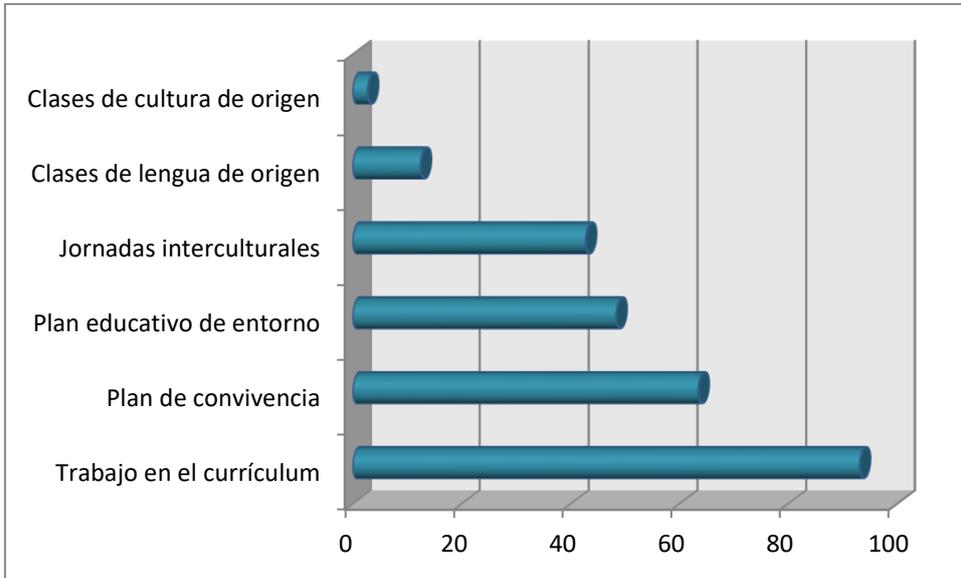


Fig. 6 Acciones para trabajar la diversidad cultural.

Como vamos viendo, también en este caso, se mantiene la citada relación con la mayor o menor presencia de alumnado de origen extranjero, que se incrementan al hacerlo el porcentaje de alumnado extranjero. Únicamente no se observan diferencias muy significativas en el caso de acciones relacionadas con el trabajo del currículum, observándose solo una diferencia porcentual de 2,2 puntos entre los centros con menos de un 5% de inmigración y los que tienen más del 50%.

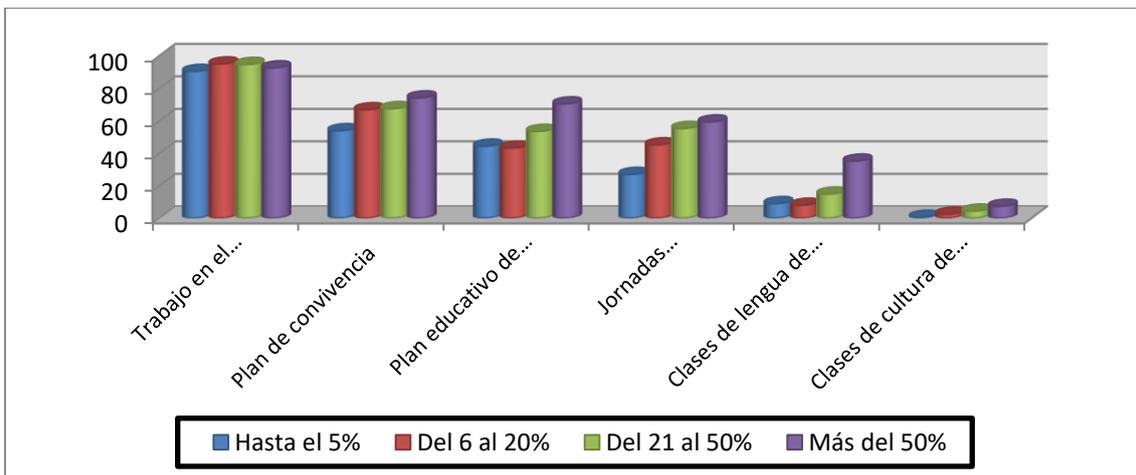


Fig. 7 Acciones para trabajar la diversidad cultural, según el porcentaje de alumnado de origen extranjero en los centros.

En tercer lugar, existen actuaciones que hemos considerado que son, a la vez, para atender y trabajar la diversidad cultural: la formación de docentes (26,8%) y familias (29,5%) y la comunicación con estas últimas, en este caso extranjeras (22%), por la existencia de diferentes lenguas.

A grandes rasgos, la formación que han realizado los docentes está relacionada con el conocimiento de las culturas y países de origen de sus alumnos y alumnas y sobre todo con la adquisición de estrategias y recursos para dar respuesta a la diversidad cultural y religiosa presente en las aulas.

Las acciones de formación de las familias se realizan en los centros educativos, a través de charlas y talleres a cargo de expertos en temas de interés para las familias, englobadas frecuentemente en las llamadas escuelas de padres; precisamente esta es otra de las acciones de los Planes de Entorno. También se realizan reuniones colectivas y entrevistas individuales (conocidas bajo el nombre de tutorías) de las familias con el tutor o tutora del grupo-clase.

Por otra parte, los resultados de la etnografía destacan el papel del profesor-tutor como facilitador de la relación familia-escuela y en la acogida de las nuevas familias, así como algunas barreras de comunicación y participación como podrían ser las dificultades de acceso y desconocimiento de las TIC por parte de algunas familias o las dificultades lingüísticas, entre otras.

Sobre todo en los centros con mayores porcentajes de alumnado de origen extranjero, se realizan acciones para facilitar la comunicación con las familias extranjeras, que suelen desconocer el catalán o castellano. Para subsanar esta barrera, otra acción que se realiza en muchos centros es la impartición de cursos de catalán o español, dirigidas a madres y padres que desconocen estas lenguas. Se suelen realizar con la colaboración del Consorcio de Normalización Lingüística de la Generalitat de Cataluña, en cuyo caso se trata de cursos oficiales a cargo de profesorado del Consorcio. Pero, en otros casos también encontramos cursos a cargo de personas voluntarias, ya sean docentes del centro, jubilados o no, otras familias, etc. Por último, podemos encontrar proyectos específicos, a veces organizados con la colaboración de las Asociaciones de Madres y Padres de Alumnado, como familias de acogida, parejas lingüísticas, etc.

Además de la organización de cursos de catalán y español, se utilizan mediadores o traductores en la comunicación oral, ya sean naturales o semi-profesionales, en el momento de llegada al centro, en las reuniones de inicio de curso y en las tutorías. También se utiliza en la comunicación escrita (circulares y convocatorias, por ejemplo) un vocabulario sencillo y pictogramas que faciliten la comprensión. En rarísimos casos se utilizan las lenguas de origen más allá de actividades específicas como podría ser el Día internacional de las lenguas maternas o recitar poemas en diferentes lenguas para el festival de Sant Jordi. En algunos centros, se han implementado proyectos específicos, que suelen combinar acciones de formación y para facilitar la comunicación y la inclusión social y educativa, como es el caso del Proyecto Afluents de las escuelas Píá.

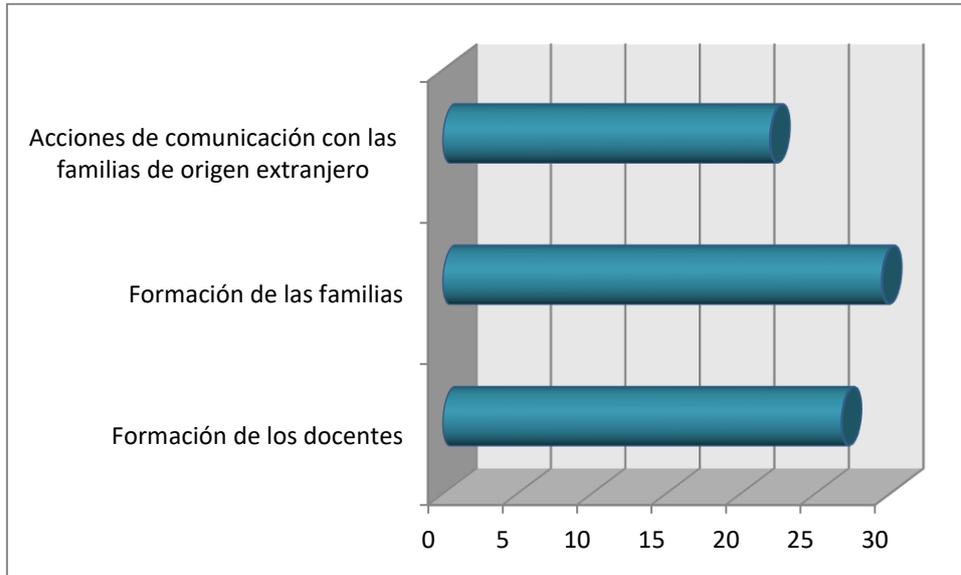


Fig. 7 Acciones para atender y trabajar la diversidad cultural.

Respecto a la formación de docentes, el 26,8 % de los centros la ha realizado y no guarda una perfecta relación con la mayor o menor presencia de alumnado extranjero. Si comparamos solamente el porcentaje de las acciones de formación de los docentes realizada en centros con menos de un 5% de alumnado de origen extranjero (17,4%) con el de los centros que tienen entre un 6 y un 20% (25,6%) y el de los centros que superan el 50% de alumnado de origen extranjero (35,2%), podemos observar la existencia de diferencias significativas, incrementándose las acciones formativas al hacerlo el porcentaje de alumnado extranjero. En cambio, teniendo en cuenta el conjunto de los centros, observamos que es mayor en los centros que tienen entre un 21 y un 50% de alumnado de origen extranjero que en los centros que tienen 50% o más.

En cambio, la formación de las familias (29,5 %) sí que guarda relación unívoca con la citada presencia, ya que a medida que se incrementa hay mayor respuesta de haberla realizado. Por último, las acciones de comunicación con las familias extranjeras (22 %) también presentan una clara relación con el porcentaje de alumnado extranjero en el centro escolar, doblando casi la respuesta en los centros con un 50% o más de alumnado de origen extranjero que en las escuelas con menos del 5%.

### **La formación de los docentes ante este reto**

Respecto a la formación de los docentes para atender la diversidad cultural, la percepción de los representantes de equipos directivos encuestados es que en un 64,8 % de los centros ésta es suficiente y, en cambio, el 16,3 % la considera insuficiente. Por otro lado, es destacable que una parte considera que no es necesaria en general (2,4 %) o bien concreta que no es necesaria ya que no tienen diversidad cultural (14,7 %). Este último dato, evidentemente, se relaciona con el mayor o menor porcentaje de alumnado

extranjero entre sus muros. Y, aunque minoritario, también es un argumento utilizado por aquellos que sí tienen.

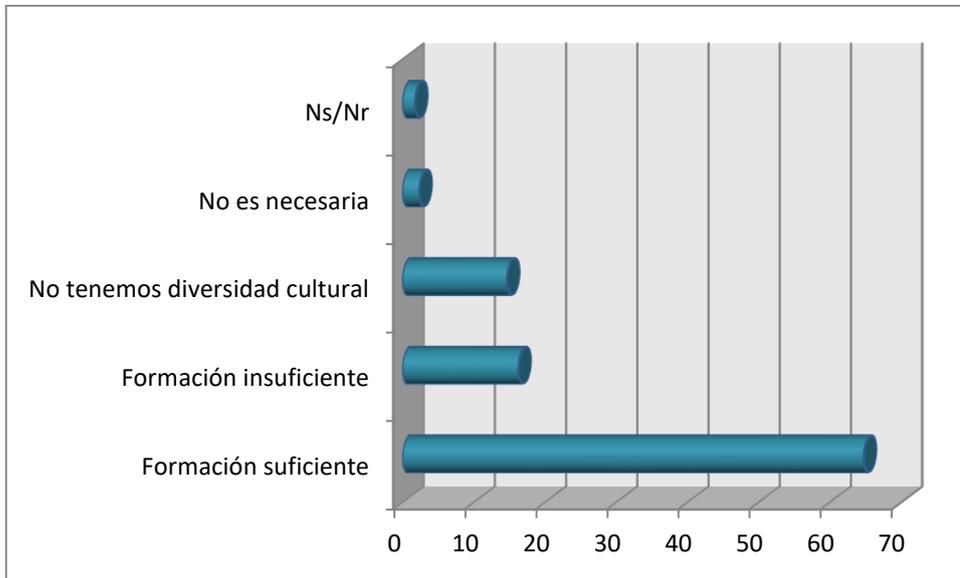


Fig. 9 Formación de los docentes para atender la diversidad cultural.

Centrados en los que indican que sus docentes no tienen formación suficiente para atender la diversidad cultural, destacaríamos que esta percepción se incrementa a medida que lo hace la presencia de alumnado de origen extranjero. Si en los centros con hasta el 5 % la respuesta «no tienen suficiente formación» es del 11,8 %, aumenta hasta el 25,9 % en los que tienen más del 50 %.

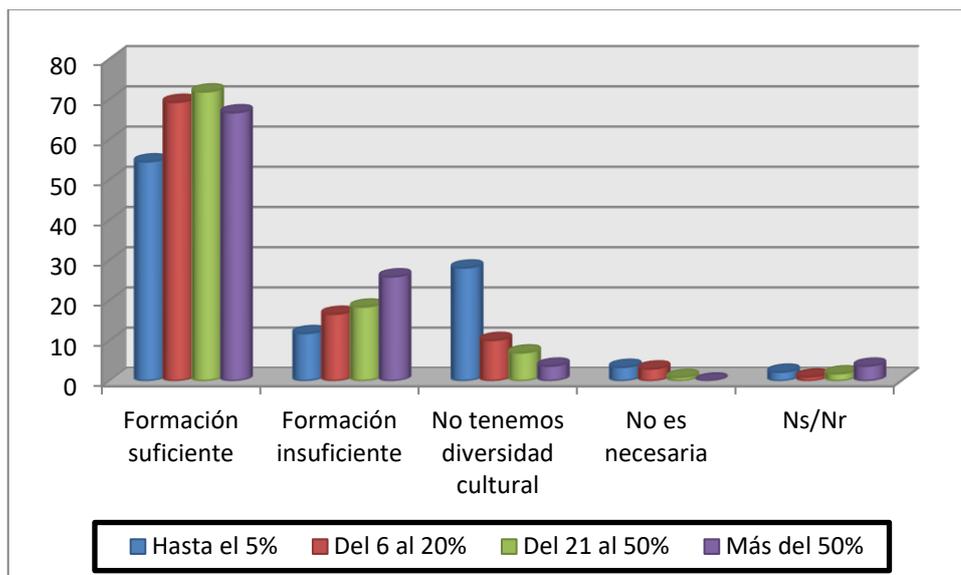


Fig. 10 Formación de los docentes para atender la diversidad cultural, según el porcentaje de alumnado de origen extranjero en los centros.

En cuanto a la formación necesaria para mejorar la atención que dan los docentes al alumnado diverso culturalmente, las respuestas más frecuentes son: «Conocer y comprender las otras culturas» (36,1 %), las «Estrategias de resolución de conflictos» (34,1 %) y la «Adaptación del currículum a la diversidad cultural» (23,7 %). Respecto a los que optan por «Acoger y hacer participar a las familias», solamente el 1,3 % señala esta respuesta. Además, de nuevo, el 17,8 % dice que no necesita.

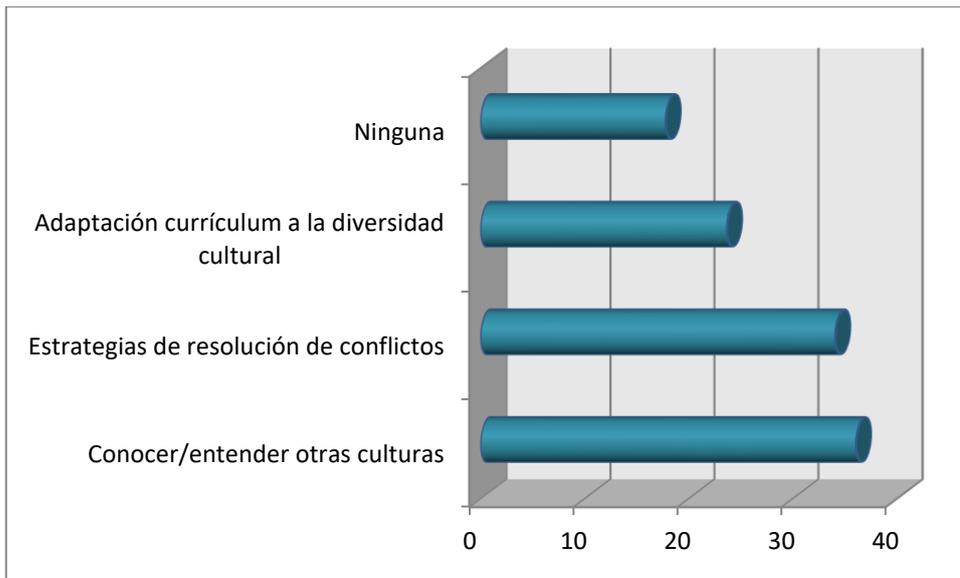


Fig. 11 Formación necesaria para mejorar la atención al alumnado culturalmente diverso.

Por otra parte, si tenemos en cuenta los porcentajes de alumnado de origen extranjero presente en los centros, no observamos diferencias estadísticamente significativas. Aunque son precisamente los centros con más porcentaje de alumnado de origen extranjero (20,4 %) los que indican que no necesitan formación, quizás porque sus demandas se centran más en el aumento de recursos humanos y materiales, para atender con mayores garantías de éxito la diversidad presente en sus aulas, antes que en la formación de los docentes, que la perciben innecesaria, ya sea por pensar que ya han recibido formación suficiente o percibirla poco útil. Finalmente, y relacionado con este aspecto, son los centros con más del 50 % de alumnado extranjero (25,9 %), los que menos optan por la gestión de conflictos. Aunque todavía queda mucho por hacer, algunos directivos señalan al respecto que la diversidad cultural se ha «normalizado» y forma parte del panorama habitual de las aulas, y gracias a su experiencia, muchos docentes disponen ya de las estrategias necesarias para bregar con el día a día.

### Algunas reflexiones abiertas al debate

En unas sociedades inmersas en profundos cambios sociales, políticos, económicos, la escuela no es ajena a ellos y debe encarar nuevas necesidades y funciones.

Centrándonos en el caso de Cataluña, la sociedad catalana es culturalmente pluralista y esta realidad requiere una respuesta educativa adecuada que permita afrontar el reto de una sociedad más diversa.

En este estudio con la encuesta nos planteamos saber cómo se concretaban los discursos y las políticas interculturales y de atención a la diversidad cultural en la práctica. La etnografía nos permitió profundizar en las dinámicas cotidianas. A través de esta técnica, pretendíamos conocer la dinámica del centro, los procesos de acogida del alumnado y de las familias, el seguimiento y el apoyo a la diversidad cultural, la comunicación existente y todo lo relacionado con el apoyo a la escolarización del alumnado de origen extranjero (acogida, medidas organizativas y curriculares, atención a la diversidad lingüística, atención a las familias, etc.); y el impacto de todo ello sobre la mejora de la igualdad de oportunidades y la equidad.

Los resultados ponen de manifiesto que si bien, el discurso intercultural está en el punto de mira de las políticas educativas y se han puesto en marcha algunos programas para atender el alumnado de origen inmigrante, y, por otra parte, en la mayoría de centros se trabaja e invierten esfuerzos para favorecer la mejora de las oportunidades educativas de todo el alumnado, existe, sin embargo, un cierto *decalage* entre el discurso y la práctica. Los resultados distinguen entre las acciones para atender la diversidad cultural (dirigidas sobre todo al alumnado de origen extranjero recién llegado), las acciones para trabajarla (dirigidas al conjunto del alumnado) y las acciones dirigidas a la atención y al trabajo de la diversidad cultural a la vez. Comparándolo con estudios llevados a cabo por Garreta (2003) y, más recientemente, con Llevot, Molet, Garreta y Bernad (2017), podemos observar que el trabajo de la diversidad cultural, no tanto la religiosa, está más presente en nuestros centros, sobre todo en lo que respecta al currículum (el 93,2 % de los entrevistados señala hacerlo). Sin embargo, la etnografía pone entredicho cómo se realiza y los resultados conseguidos con el alumnado. Frecuentemente seguimos viendo acciones o actividades esporádicas y superficiales que no indagan suficientemente en estas cuestiones y por tanto no comportan un trabajo metacognitivo ni un cambio actitudinal profundo. Nos seguimos preguntando si lo que se hace está favoreciendo realmente la mejora de las oportunidades educativas de todo el alumnado. Los resultados de la etnografía ponen de manifiesto la importancia del currículum oculto y la pervivencia de estereotipos y prejuicios y actitudes poco respetuosas hacia la diversidad (en nuestro caso cultural) por parte del profesorado y entre la comunidad educativa. Como hemos visto, la encuesta resalta la presencia en el centro escolar de alumnado de origen extranjero, como uno de los factores determinantes del tipo de acciones a realizar. En esta línea, los clusters elaborados a partir de los resultados de la encuesta (teniendo en cuenta el porcentaje de alumnado de origen extranjero e inmigrante) también ponen de manifiesto la heterogeneidad de los propios centros más allá de la tipología público/privado. Pero, la etnografía resalta también otros factores intracentro, no menos importantes, que influyen las micropolíticas y prácticas de las escuelas, como podrían ser: el estilo de liderazgo, el

clima escolar y el sentimiento de pertenencia, los canales de comunicación y participación de la comunidad educativa (horizontales y verticales) y especialmente con las familias, una plantilla docente estable, abertura al entorno, establecimiento de redes de trabajo colaborativo, actitudes y expectativas de los docentes, actitudes y expectativas de las familias.

De todo lo anterior, se desprende la importancia de establecer planes de formación de centro adaptados a sus demandas y necesidades reales. No en vano, son precisamente los centros con más alumnos de origen extranjero los que indican que no necesitan formación y solamente el 1,4 % de los entrevistados señalan «Acoger y hacer participar a las familias» como necesidad formativa. Datos que invitan a la reflexión. Aunque algunos docentes piensen que ya tienen suficiente experiencia práctica para dar respuesta a las necesidades de sus alumnos a las situaciones que puedan surgir, otros creen que lo que se necesitan son más recursos humanos o materiales y otros demanden otro tipo de formación, también hay docentes que confiesen la necesidad de ahondar en aspectos culturales y religiosos de las familias de sus alumnos, elemento que facilitaría el trabajo en el aula y la relación con las familias. Nuestra aportación defiende la necesidad de abordar en los planes de formación continua, cuestiones relacionadas con la diversidad cultural y religiosa y la educación intercultural así como con la comunicación y participación de las familias, combinando la teoría y la reflexión sobre la propia práctica para diseñar acciones de mejora, consensuadas y adaptadas a la realidad del centro. Aspectos que por otra parte y siguiendo trabajos previos (Bernad e Llevot, 2018), también deben estar presentes, en materias específicas y de forma transversal, en los planes de formación inicial de las Facultades de formación del profesorado.

## **Bibliografía**

- Bernad O. e Llevot N. (2018), *La escuela y las familias de origen minoritario: retos a abordar en las escuelas y en las facultades de educación*. In A. Almudena García Manso (a cura di), *Aportaciones de vanguardia en la investigación actual*, Madrid, Editorial Tecnos (Grupo Anaya), pp. 41-55.
- Domingo J. e Bernad O. (2017), *Inmigración africana en el contexto rural de Cataluña*, «Revista Internacional de Estudios Migratorio», vol. 7, n. 1, Número especial, pp. 9-45.
- Domingo J. e Bernad O. (2019), *Inmigración, territorio y escuela: un triángulo no equilátero*, «European Journal of Child Development», Education and Psychopathology, 2019, vol. 7, n.2, (in press).
- Garreta J. (2003), *El espejismo intercultural. La escuela de Cataluña ante la diversidad cultural*, Madrid, CIDE.
- Garreta J. (2011), *Atención a la diversidad cultural en Cataluña: Exclusión, segregación e interculturalidad*, «Revista de Educación», vol. 355, pp. 213-233.

- Garreta J. e Macià M. (2018), *Accesibilidad y alfabetización digital: barreras para la integración de las TIC en la comunicación familia/escuela*, «Revista de investigación educativa», vol. 36, n. 1, pp. 239-257.
- Garreta J., Macià M. e Llevot N. (2019), *Religious education in state primary schools: the case of Catalonia (Spain)*, «British Journal of Religious Education», vol. 41, n. 2., pp. 145-154.
- Llevot N., Garreta J., Molet C., e Bernad Caveró Olga (2017), *Diversidad religiosa en las escuelas de Cataluña: de la teoría a la práctica*, «Revista Eñquidad», nº. 7, p. 43-80
- Llevot N., Molet C., Garreta J. e Bernad O. (2017), *Análisis de la diversidad religiosa en el sistema educativo catalán (España)*, «Orientamenti pedagogici», vol. 64, n. 368, pp. 323-342.