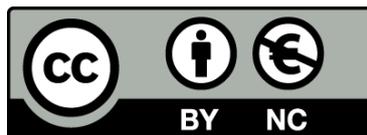




UNIVERSITAT_{DE}
BARCELONA

La diversidad sociocultural y la escolarización del alumnado de origen migrante. Percepciones, prácticas y formación del profesorado de educación primaria

Paula Lozano Mulet



Aquesta tesi doctoral està subjecta a la llicència **Reconeixement- NoComercial 4.0. Espanya de Creative Commons.**

Esta tesis doctoral está sujeta a la licencia **Reconocimiento - NoComercial 4.0. España de Creative Commons.**

This doctoral thesis is licensed under the **Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0. Spain License.**

La diversidad sociocultural y la escolarización del alumnado de origen migrante.

Percepciones, prácticas y formación
del profesorado de educación primaria

Paula Lozano Mulet

TESIS DOCTORAL
2023



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

La diversidad sociocultural y la escolarización
del alumnado de origen migrante.
Percepciones, prácticas y formación del
profesorado de educación primaria

Programa de Doctorado en Educación y Sociedad
Facultad de Educación – Universidad de Barcelona

Doctoranda

Paula Lozano Mulet

Directores

Dra. Juana M^a Sancho Gil

Dr. Joan-Anton Sánchez i Valero

Tutor

Dr. Joan-Anton Sánchez i Valero

Barcelona, junio de 2023

Investigación doctoral vinculada al proyecto MiCREATE. Migrant Children in a Transforming Europe (H2020-SC6-MIGRATION-2018-2019-2020/H2020-SC6MIGRATION-2018) financiado por la European Union's Horizon 2020 Research and Innovation Programme, número de acuerdo 822664.

Agradecimientos.

A mi familia. A mis padres, María José y Antonio, por el amor y el apoyo inestimable recibido durante tantos años. Vuestra presencia ha sido fundamental. Gracias de corazón. A Magdalena Mulet, por serlo todo: tía y amiga. Aprendo de ti cada día. A mi abuela Rimu, tu alegría y tus divertidas respuestas han significado mucho para mí. Te echamos de menos. A mi prima Nuri, porque a pesar de la distancia siempre estuviste cerca.

A Pablo, por el cuidado, amor, afecto y apoyo incondicional que siempre te ha caracterizado. Gracias por ser presente y futuro, y lo más importante: por venirme a buscar.

A mis directores, Juana M^a Sancho y Joan-Anton Sánchez por su motivación, dedicación y amabilidad en el planteamiento y desarrollo del trabajo.

A mis compañeras y por encima de todo amigas Paula, Silvia y Marina, cada encuentro con vosotras ha sido un regalo y un impulso para continuar con el proyecto.

A Raquel, por enseñarme que es posible generar espacios y redes de cuidado en la academia.

A las y los integrantes del grupo de investigación Esbrina, por el apoyo y las oportunidades brindadas. Especialmente a Gustavo, Sonia y Ainara por la alegre compañía en un espacio de trabajo.

A Aina, Pilar, Isa, Sara, Auba, Ana, Laurita y Xavi, por recordarme que volver a casa, disfrutar de vuestra compañía y desconectar es necesario para poder seguir adelante. A Consu, Alberto, Tomeu y Juan, por las noches de verano en el Ginebró. A Anna, per fer més amena la rutina i estar al meu costat quan més ho he necessitat. A Tábata, Enrique, Paula y Sebas, por las nuevas amistades que te llenan de felicidad. A Belén, por compartir alegrías y miedos en este camino complejo -y entretenido- en el que decidimos adentrarnos.

Y especialmente a las maestras/os, equipos directivos, familias y estudiantes que abrieron las puertas de sus colegios de par en par, gracias por vuestro tiempo. Tampoco puedo olvidarme de las profesoras y profesores que marcaron mi trayectoria como estudiante. De vuestro ejemplo aprendí la importancia de abrazar y habitar el aula como un espacio de cuidados y vínculos. Gracias a todas y todos por dejar huella en vuestros alumnos y alumnas.

Resumen.

La migración es un fenómeno global que ha impactado en los sistemas educativos transformando la composición demográfica del estudiantado. En el caso de Cataluña, este proceso se ha acentuado en los últimos años. En la actualidad, un 17% de quienes asisten a la educación primaria corresponde a niños y niñas que no tienen la nacionalidad española.

Considerando lo anterior, el objetivo principal de esta tesis doctoral es analizar las percepciones, las prácticas y la formación del profesorado de educación primaria sobre la diversidad sociocultural en la institución educativa y los procesos de escolarización del alumnado de origen migrante. Lo que interesa es comprender y visibilizar lo que sucede en los centros, desde su interior y a partir de la cotidianidad de la vida en las aulas. En esta dirección, de manera complementaria también se integra la visión de otros agentes de la comunidad educativa: familias, equipos directivos, miembros colaboradores de las escuelas, y, en los casos posibles, la voz del alumnado.

En términos teóricos el trabajo asume las premisas del enfoque interseccional, afirmando la existencia de múltiples ejes de desigualdad (clase, género, raza, etc.) profundamente imbricados y mutuamente influyentes. Estos postulados han sido aplicados para reformular conceptualmente las nociones que han hegemonizado la discusión pública en torno a la escolarización del alumnado de origen migrante.

La metodología utilizada se posiciona dentro de la aproximación cualitativa. En particular, el proyecto se articula como un estudio de casos múltiple de corte etnográfico. El trabajo de campo se desarrolló en dos escuelas de educación primaria de la ciudad de Barcelona. Se han aplicado diversas estrategias de producción de información: análisis documental, grupos de discusión, entrevistas y observación. En total se contó con la participación de 42 individuos.

Los resultados evidencian que los discursos del profesorado en torno a la diversidad sociocultural son múltiples, pero dentro de ellos adquieren protagonismo los que la inscriben como un elemento de riqueza dentro de los procesos formativos. Por otro lado, las narrativas que elaboran sobre el alumnado de origen migrante tienden a focalizarse en algunos aspectos que obstaculizarían la interacción pedagógica. La potencial ambivalencia entre la percepción de la diversidad como riqueza y del alumnado de origen migrante como un obstáculo es resuelta a través de las prácticas cotidianas.

Estas últimas se expresan en distintos ámbitos (institucional, informal, autogestionadas, etc.) y revelan que existe un profesorado y una comunidad educativa altamente comprometida e implicada en los procesos formativos del estudiantado. Asimismo, las iniciativas más informales y autogestionadas tienden a instalarse en el lugar en el que las políticas públicas no logran satisfacer las condiciones necesarias para la adecuada escolarización de este colectivo.

El estudio revela que la formación inicial y permanente del profesorado exhibe un déficit crónico en contenidos referidos a la gestión de la diversidad sociocultural y la escolarización del alumnado de origen migrante. En este sentido, las y los docentes reclaman una mayor capacitación técnica para actuar en escenarios de alta diversidad y, lo que parece más relevante, reconocen la necesidad de cambiar la mirada para construir una escuela justa. En las conclusiones se apunta que esto podría representar la base para construir una gestión democrática de la diversidad sociocultural en la escuela. Es decir, un modo de habitar la institución donde todas las diferencias se sientan reconocidas y partícipes de un espacio común en condiciones de igualdad. En otras palabras, una escuela basada en una pedagogía de los cuidados.

Abstract.

Migration is a global phenomenon that has impacted education systems by transforming the demographic composition of students. In the case of Catalonia, this process has been accentuated in recent years. Currently, 17% of students attending primary education are children who do not have Spanish nationality.

Considering the above, the main objective of this doctoral thesis is to analyse the perceptions, practices, and training of primary school teachers on sociocultural diversity in the educational institution and the schooling processes of students of migrant origin. What is of interest is to understand and make visible what happens in schools, from the inside and from the daily life in the classrooms. In this vein, in a complementary manner, the perspectives of other agents of the educational community are also integrated: families, management teams, collaborating members of the school and, when possible, the voice of the students.

In theoretical terms, the work assumes the premises of the intersectional approach, affirming the existence of multiple axes of inequality (class, gender, race, etc.) that are deeply intertwined and mutually influential. These postulates have been applied to conceptually reformulate the notions that have hegemonized the public discussion about the schooling of migrant-origin students.

The research methodology is positioned within the qualitative approach. In particular, the project is articulated as an ethnographic multiple case study. The fieldwork was carried out in two primary schools in the city of Barcelona. Diverse information production strategies were applied: documentary analysis, discussion groups, interviews and observation. A total of 42 individuals participated in the study.

The results show that teachers' discourses of sociocultural diversity are multiple. On the one hand those that inscribe it as an element of richness within the educational processes occupy a center place. On the other hand, the narratives they elaborate about students of migrant origin tend to focus on some aspects that hinder pedagogical interaction. The potential ambivalence between the perception of diversity as a richness and of students of migrant origin as an obstacle is resolved through daily practices.

The latter are expressed in different spheres (institutional, informal, self-managed, etc.) and reveal the existence of a teaching staff and an educational community that is highly committed and involved in the students' educational processes. Likewise, the more informal and self-managed initiatives tend to be installed where public policies fail to satisfy the conditions necessary for the adequate schooling of this group of students.

The study reveals that initial and in-service teacher training shows a chronic deficit in content related to the management of sociocultural diversity and the schooling of students of migrant origin. In this sense, teachers demand more technical training to act in scenarios with high diversity and, what seems more relevant, they recognize the need to change their perspective in order to build an equitable school. The thesis concludes by indicating that this could represent the basis for building a democratic management of socio-cultural diversity in schools. That is to say, a way of experiencing the institution where all differences feel recognized and welcomed in a common space under conditions of equality. In other words, a school based on a pedagogy of care.

Índice.

A modo de preámbulo. Un posicionamiento inicial para definir el problema de investigación.....	14
Parte I. Introducción a la investigación.....	17
Capítulo 1. Introducción.....	18
1.1. Objetivos y preguntas de la investigación.....	23
1.2. Cómo se organiza la tesis doctoral.....	26
Parte II. Marco teórico y estado de la cuestión.....	28
Capítulo 2. El enfoque interseccional y la problematización del lenguaje utilizado. 29	
2.1. El contexto: MiCREATE.....	30
2.2. El enfoque interseccional: un 'nuevo' marco epistemológico.....	33
2.3. Problematizando el lenguaje utilizado. Definición y aclaración de conceptos clave. . 35	
2.3.1. ¿Inmigrante, extranjero? Alumnado de origen migrante.....	36
2.3.2. ¿Inclusión, acogida? Gestión de la diversidad sociocultural.....	41
2.3.3. Marcos de gestión de la diversidad sociocultural en la escuela.....	45
2.4. A modo de síntesis.....	50
Capítulo 3. El fenómeno migratorio y su presencia en las aulas de educación primaria. Una perspectiva estadística.....	52
3.1. Rompiendo imaginarios: una aproximación holística a la actual movilidad humana. 52	
3.2. Los movimientos migratorios en España y Cataluña: de país emisor a receptor. 57	
3.3. La dimensión educativa. Datos de escolarización del alumnado de origen migrante en España y Cataluña.....	59
3.4. La segregación escolar en España y Cataluña.....	65
3.5. A modo de síntesis.....	67
Capítulo 4. La escolarización del alumnado de origen migrante. Políticas y prácticas.....	69
4.1. Un breve recorrido por las Leyes de Educación en España.....	69
4.2. Medidas específicas adoptadas en Cataluña. La escolarización del alumnado de origen migrante.....	71
4.2.1. Las aulas de acogida.....	78
4.3. Modelo lingüístico del sistema educativo de Cataluña.....	80
4.4. A modo de síntesis.....	83
Capítulo 5. La formación inicial y continua de los y las docentes de educación primaria. Gestión de la diversidad sociocultural en la escuela y procesos de escolarización del alumnado de origen migrante.....	85
5.1. La formación inicial y continua del profesorado de educación primaria en un contexto cambiante.....	85
5.2. Antecedentes e investigaciones previas sobre la formación inicial y continua en relación con la gestión de la diversidad sociocultural en la escuela.....	88
5.2.1. Investigaciones que analizan los planes docentes universitarios.....	89
5.2.2. Estudios que analizan las percepciones del estudiantado.....	90

5.3. Formación inicial y permanente del profesorado de educación primaria en Cataluña.	92
5.4. Propuestas de formación.....	99
5.5. Análisis de las percepciones de los docentes sobre la diversidad cultural en la escuela.	101
5.6. A modo de síntesis.....	104
Parte III. Diseño de la investigación.	105
Capítulo 6. Fundamentación metodológica.....	106
6.1. Habitando una investigación cualitativa.....	106
6.2. Método. Estudio de casos.	109
6.3. Contexto. Selección y características de los casos.	111
6.4. Estrategias de producción de información.....	114
6.4.1. Entrevistas.....	115
6.4.2. Grupos de discusión.....	117
6.4.3. Observación.	120
6.4.4. Análisis documental.....	123
6.5. Comprender la ética de la investigación desde el cuidado.	124
6.6. Criterios de rigor investigativo.	127
6.7. Análisis.....	129
6.8. A modo de síntesis.....	132
Parte IV. Estudios de caso.	134
Capítulo 7. Estudio de caso Escola Ploma. Contexto y reconstrucción del trabajo de campo.	135
7.1. Contextualizando la Escola Ploma: ubicación historia y proyecto educativo.....	136
7.1.1. Breve historia de la institución: infraestructura y espacios.	140
7.1.2. Composición social del centro.	141
7.1.3 Proyecto pedagógico.....	142
7.2. Desarrollando el trabajo de campo en la Escola Ploma.....	143
7.2.1. Algunas precisiones previas.....	144
7.2.2. Narrando cómo se efectuó el trabajo de campo.	144
7.2.3. Grupo de discusión con docentes.....	146
7.2.4. Grupo de discusión con familias.....	147
7.2.5. Entrevistas con el profesorado.	149
7.2.6. Observaciones.	150
7.2.7. Análisis documental.....	153
7.3. A modo de síntesis.....	153
Capítulo 8. Estudio de caso Escola Mar. Contexto y reconstrucción del trabajo de campo.	154
8.1. Contextualizando la Escola Mar: Ubicación, historia y proyecto educativo.	154
8.1.1. Infraestructura y espacios.....	157
8.1.2. Composición social del centro.	158
8.1.3. Visión pedagógica.	159
8.2. Narrando cómo se efectuó el trabajo de campo en la Escola Mar.	160
8.2.1. Grupo de discusión con miembros del equipo docente.....	162

8.2.2. Grupo de discusión con las familias.	163
8.2.3. Entrevistas con el profesorado.	164
8.2.4. Observaciones.	164
8.2.5. Encuentros con el equipo directivo.	165
5.2.6. Análisis documental.	166
8.2.7. Algunas consideraciones finales.	167
8.3. A modo de síntesis.	168
Parte V. Resultados	169
Capítulo 9. La mirada de la escuela. Percepción de la diversidad sociocultural y la escolarización del alumnado de origen migrante.	170
9.1. Algunas aclaraciones previas.	171
9.2. Habitando la diversidad. ¿Qué dice la comunidad educativa sobre la diversidad sociocultural en la escuela?	174
9.2.1. La diversidad como barrera.	176
9.2.2. La diversidad como puente.	178
9.2.3. La diversidad como normalidad.	183
9.3. Caracterizando la diversidad. ¿Qué dice la comunidad educativa sobre la escolarización del alumnado de origen migrante?	186
9.3.1. Las limitaciones estructurales que dificultan la escolarización.	189
9.3.2. Las características socioculturales que dificultan la escolarización del alumnado de origen migrante.	195
9.3.2. La gestión de las identidades en el proceso de escolarización.	210
9.4. A modo de síntesis.	216
Capítulo 10. Las prácticas de la escuela. La gestión cotidiana de la diversidad y la escolarización del alumnado de origen migrante.	218
10.1. Algunas aclaraciones previas.	218
10.2. Desarrollando la diversidad. ¿Cuáles son las prácticas a través de las cuales se gestiona la diversidad y se escolariza al alumnado de origen migrante?	221
10.2.1. Las prácticas institucionales.	224
10.2.2. Las prácticas comunitarias.	244
10.2.3. Las prácticas docentes.	252
10.3. A modo de síntesis.	258
Capítulo 11. La formación del profesorado en torno a la gestión de la diversidad y la escolarización del alumnado de origen migrante.	261
11.1. Algunas aclaraciones previas.	261
11.2. Formando al profesorado sobre la diversidad. ¿Qué se enseña al colectivo docente sobre la gestión de la diversidad y la escolarización del alumnado de origen migrante?	262
11.2.1. Explorando la formación inicial. Análisis de una ausencia.	264
11.2.2. Explorando la formación permanente.	266
11.3. Necesidades formativas.	275
11.3.1. Aprender la lengua vehicular. La necesidad de desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje en contextos multilingües.	276
11.3.2. Percepciones, actitudes y creencias. Prejuicio y racismo. La necesidad de desarrollar una formación antirracista crítica.	280
11.4. A modo de síntesis.	282
Parte VI. Conclusiones	284

Capítulo 12. Conclusiones.....	285
12.1. Un recorrido por los objetivos de la tesis doctoral.....	285
12.2. Retomando la mirada interseccional. El desarrollo de una gestión democrática de la diversidad sociocultural.....	299
12.3. Limitaciones, complementaciones y aperturas de la investigación.	302
12.4. Palabras finales.....	306
Bibliografía.....	308
Anexos.....	325

Índice de tablas.

Tabla 1. Preguntas y objetivos de la investigación	25
Tabla 2. Población menor de nacionalidad extranjera (2019).....	58
Tabla 3. Evolución de la presencia de alumnado extranjero en enseñanzas obligatorias en España desde 1991-1992 hasta 2019-2020.....	60
Tabla 4. Principales acciones Projecte Anslem Turmeda.....	73
Tabla 5. Resumen principales planes y acciones desarrolladas en Cataluña.....	77
Tabla 6. Competencias relacionadas con la gestión de la diversidad sociocultural.	92
Tabla 7. Relación de asignaturas obligatorias que vinculan alguno de sus contenidos con la temática. Curso 2021/2022 y 2022/2023.....	93
Tabla 8. Relación de asignaturas optativas que vinculan alguno de sus contenidos con la temática. Curso 2021/2022 y 2022/2023.....	94
Tabla 9. Másteres oficiales. Planes docentes universidades públicas en Cataluña curso 2021/2022 y 2022/2023.	96
Tabla 10. Cursos formación permanente reconocidos por la Generalitat relacionados con la temática. 2022/2023.....	98
Tabla 11. Relación entre objetivos y estrategias de producción de información.	111
Tabla 12. Características principales de las dos instituciones educativas.	113
Tabla 13. Perfiles de los participantes.....	114
Tabla 14. Fases de las entrevistas.....	116
Tabla 15. Fases de los grupos de discusión.	119
Tabla 16. Documentos relacionados con el PEC.	123
Tabla 17. Criterios de rigor ético.	126
Tabla 18. Criterios de rigor investigativo.	129
Tabla 19. Población del distrito de Ciutat Vella y del barrio Sant Pere, Santa Caterina i la Ribera (2022).....	139
Tabla 20. Infraestructura de la Escola Ploma.....	141
Tabla 21. Trabajo de campo en la Escola Ploma.	146
Tabla 22. Características de las personas que participaron en el grupo de discusión.	146
Tabla 23. Características de los integrantes del grupo de discusión.	148
Tabla 24. Características de las personas entrevistadas.	150
Tabla 25. Resumen observaciones de la Escola Ploma.....	151
Tabla 26. Evolución de la población extranjera en el barrio Gòtic (2017-2022).	155
Tabla 27. Población del distrito de Ciutat Vella y del barrio Gòtic (2022).....	156
Tabla 28. Infraestructura de la Escola Mar.....	157
Tabla 29. Composición cuerpo estudiantil Escola Mar.	158
Tabla 30. Relación actividades realizadas y fecha.....	161
Tabla 31. Características participantes del grupo de discusión.	162
Tabla 32. Características de los integrantes del grupo de discusión.	163
Tabla 33. Perfil de las personas entrevistadas.....	164
Tabla 34. Sesiones posteriores al trabajo de campo.....	167
Tabla 35. Concepción del aula de acogida desde la pedagogía de los cuidados.	231

Índice de gráficos.

Gráfico 1. Porcentaje alumnado extranjero en la etapa de EP en España.	61
Gráfico 2. Evolución del número de alumnado extranjero en la etapa de Educación Primaria en Cataluña desde el curso 1999-2000 hasta 2019-2020 (en miles de personas).	62
Gráfico 3. Evolución del alumnado extranjero en EP (Cataluña) por áreas continentales desde el curso 1999-2000 hasta 2019-2020.	63
Gráfico 4. Diez principales nacionalidades extranjeras del barrio Sant Pere, Santa Caterina i la Ribera (2022).....	139
Gráfico 5. Diez principales nacionalidades extranjeras del barrio Gòtic (2022).	156

Índice de figuras.

Figura 1. Contexto comunitario, familiar, individual y escolar.	20
Figura 2. Fases de MiCREATE.	31
Figura 3. Desplazamiento en la conceptualización de la noción de "migrante".....	39
Figura 4. Desplazamiento en la conceptualización de la noción de "gestión de la diversidad sociocultural".....	45
Figura 5. Despliegue de los distintos marcos de gestión de la diversidad sociocultural.....	46
Figura 6. Aproximaciones crítico-transformadoras a los enfoques multiculturales e interculturales.....	49
Figura 7. Los veinte principales países de destino de la migración internacional del año 2020.....	56
Figura 8. Alumnado extranjero en EP en Cataluña según los primeros 10 países de origen. Curso escolar 2019-2020.	64
Figura 9. Leyes de Educación en España.	71
Figura 10. Resumen Pla per a la llengua i la cohesió social.....	76
Figura 11. Proceso de escolarización del alumnado de origen migrante recién matriculado en el sistema educativo.....	81
Figura 12. Núcleos temáticos de los encuentros.	115
Figura 13. Análisis capítulo 9 y 11.....	131
Figura 14. Análisis capítulo 10.	132
Figura 15. Los barrios del distrito de Ciutat Vella.	136
Figura 16. Ubicación de la Escola Ploma. Vista aérea.	138
Figura 17. Dibujo de la fachada realizado por un estudiante del centro.	140
Figura 18. Cartel tipográfico a la entrada de la escuela.....	145
Figura 19. Nube de palabras.....	147
Figura 20. Nube de palabras.....	148
Figura 21. Organización de la observación en la Escola Ploma.	150
Figura 22. Ubicación de la Escola Mar. Vista aérea.	155
Figura 23. Fachada Escola Mar.	157
Figura 24. Mural a la entrada de la Escola Mar con palabras en todos los idiomas que se hablan en la escuela.	160
Figura 25. Ítem "habitando la diversidad".	175
Figura 26. Ítem "caracterizando la diversidad".	188
Figura 27. Categoría "desarrollando la diversidad".	223
Figura 28. Ejes del aula de acogida.	231
Figura 29. Ítem "formando al profesorado sobre la diversidad".	263
Figura 30. Movilización de los ejes durante el confinamiento.	301

A modo de preámbulo. Un posicionamiento inicial para definir el problema de investigación.

El objetivo principal de esta tesis doctoral es analizar las percepciones, las prácticas y la formación del profesorado de educación primaria sobre la diversidad sociocultural en la institución educativa y los procesos de escolarización del alumnado de origen migrante. Lo cierto es que realizar una investigación de estas características también ha ido acompañado de una serie de inquietudes que deseaba exponer a modo de posicionamiento inicial. En concreto, los discursos “inclusivos” en torno a la escolarización de este colectivo se han instalado en el espacio público -mediático y académico- como uno de los ejes de la discusión educativa. Esta retórica “oficial”, en parte, desafía algunas de las prácticas políticas de recepción y acogida establecidas en las últimas décadas a escala europea. De este modo, mientras en el campo pedagógico se intenta promover la “inclusión” del alumnado de origen migrante y se realza el valor del pluralismo cultural, a nivel político a menudo se obstaculiza la llegada y se deporta a grandes volúmenes de población que ingresan al espacio europeo buscando nuevos horizontes de vida. Esta es la paradoja inicial que ha movilizado mi inquietud en torno a la relación entre educación y migración, particularmente en el contexto europeo¹.

Esta es una tensión ineludible que considero importante mencionar como punto de partida motivacional para esta investigación. En efecto, si en la UE se habla y promueve “oficialmente” la diversidad cultural, la cohesión y la inclusión, en sus sociedades aumenta el odio al migrante y la indiferencia o el desprecio al refugiado (D’Angelo, 2018). Tampoco en ellas se habla del racismo institucional y de Estado que permea a los organismos públicos europeos y españoles². En fin, mientras el discurso institucional de algunos dirigentes reivindica a Europa como “un jardín donde todo funciona” tachando al resto de países como “junglas”³, en territorio europeo todavía siguen en marcha, por poner un ejemplo, las devoluciones en caliente de menores de edad⁴ o los Centros de Internamiento de Extranjeros (CIES).

¹ Como se explicará en el capítulo 2, esta tesis doctoral parte del proyecto europeo MiCREATE.

² Mellino (2021) constata que en Europa “existe una firme resistencia, social y cultural, pero también institucional y política, a reconocer el racismo como una estructura estructurante (...) que atraviesa todos los espacios en los que vivimos y transitamos cotidianamente” (p.41). Una clara prueba de ello es que en plena invasión de Rusia a Ucrania (2022), la Unión Europea por primera vez activa la Directiva de Protección Temporal, lo que implica la acogida ilimitada de personas refugiadas sin necesidad de analizar individualmente cada caso y por un tiempo máximo de tres años (Garcés, 2022). Más allá de cuestiones geoestratégicas o geopolíticas, es una medida nunca antes aplicada en conflictos previos donde los individuos también huyen de guerras (Anatolia, Afganistán, Líbano, Palestina, Siria, Etiopía, etc.).

³ Se está haciendo referencia a las desafortunadas declaraciones que Josep Borrell, exministro del Gobierno de España y actual vicepresidente de la Comisión Europea, realizó en la inauguración de un curso académico en Bélgica en el año 2022. Para más información consultar: <http://bitly.ws/FJjS>

⁴ España ha llegado a ser condenada por diversos casos de devoluciones en caliente a menores que viajan solos (popularmente conocido como MENA). Esto quiere decir que niños, niñas y adolescentes han sido expulsados sin tener derecho a que se les aplique ninguna ley de extranjería y protección vigente en el país.

Como sostienen numerosos estudios (D'Angelo, 2018; Mellino, 2021; Riera 2022), la política migratoria europea prioriza una idea de "seguridad" por encima de cuestiones humanitarias y de derechos humanos, anteponiendo el "control" de los flujos migratorios antes que el reconocimiento de la persona migrante desde un enfoque de derechos que permita la participación plena y digna en condiciones de igualdad (D'Angelo, 2018). En otras palabras, en materia migratoria, en muchas ocasiones se ha antepuesto una lógica necropolítica⁵ en la que se definen a los otros como el límite de una "vida desechable" (Bauman, 2016). Por ello, se podría decir que estamos ante una Europa vista como fortaleza y no como refugio: la Europa de la securitización⁶ (Bauman, 2016) y el "delirio securitario" (Mellino, 2021, p. 53).

Lo señalado respecto al continente en general puede extenderse al caso particular de España. Aquí, en palabras de Riera (2022):

Las dinámicas y transformaciones de la frontera española (que es a su vez la mayor puerta de entrada a Europa) se han visto directamente atravesadas por una lógica necropolítica en tanto que sus prácticas y operaciones se sostienen sobre un principio de control, vigilancia, defensa e impermeabilización del territorio nacional (o continental), en ocasiones anteponiendo estas prioridades a los mismos derechos humanos y teniendo como resultado las formas de violencia, racismo e incluso muerte. (p. 163)

Ante esta lógica de las migraciones, hay quienes abogan obstinadamente por un cambio en las políticas migratorias. Por un lado, desde la ultraderecha se propone la refortificación del espacio continental. Por su parte, desde posiciones más "bienintencionadas" y progresistas - aunque igualmente excluyentes en su "paternalismo" o su "pragmatismo"-, se afirma la necesidad receptiva del colectivo migrante. No obstante, tal acogida se respalda únicamente en una visión utilitarista, argumentando el envejecimiento poblacional del continente o la necesidad del aporte económico de las personas migrantes (Mellino, 2021).

Es necesario desarticular estos discursos y generar narrativas alternativas. Migrar es un derecho⁷ y es imprescindible analizar el fenómeno desde una óptica más amplia que deje de ver a las personas como meros recursos o factores de producción y comience a reconocerlas como sujetos de derecho.

⁵ El concepto necropolítica fue acuñado por el filósofo Mbembe y hace alusión a "políticas de la muerte" (Mellino, 2021, p. 81).

⁶ Una de las primeras voces que comienza a utilizar el término "securitización" es Bauman (2016), afirmando que en ese año todavía no aparecía en los diccionarios consultados.

⁷ Así lo reconoce la Declaración Universal de Derechos Humanos en su artículo 13 donde sostiene que "toda persona tiene derecho a circular libremente y a elegir su residencia en el territorio de un Estado" (ONU, 1948, p. 35).

Ante esta coyuntura habría que plantearse reeducar nuestra mirada (Contreras, 2002). Este cambio de percepción, al contemplar nuestros problemas en su contexto, exige que nos enfrentemos con nuestra propia realidad (Slee, 2012). Este es el esfuerzo que intentaré afrontar en el trabajo.

Parte I. Introducción a la investigación

Capítulo 1. Introducción.

El món s'ha fet un. Un de sol. Pot ser la casa comuna o el pati en disputa. La terra d'acollida o la terra destruïda. Però el que ja és indiscutible és que hi som tots, reunits amb les nostres diferències i separats per les nostres desigualtats, però tots embarcats i sense rumb assegurat.

Marina Garcés (2018, p. 78).

Las migraciones no son una característica exclusiva de nuestra época (Bauman, 2016; Besalú, 2002). A pesar de ello, los desplazamientos de personas se han visto insondablemente afectados por las condiciones propias de un mundo globalizado (Castles et al., 2014). En efecto, desde los últimos decenios del siglo XX y primeros del XXI han proliferado los movimientos de grandes masas de población a escala planetaria. De este modo, no es de extrañar que autores como Castles et al. (2014) denominen a esta etapa como “la era de las migraciones” (p. 4). Siguiendo la misma línea, Wihtol de Wenden (2013) se refiere a esta como la “mundialización de las migraciones” (p. 15). En el fondo, la dimensión del fenómeno migratorio ha alcanzado una extensión, profundidad y un volumen total inaudito en la historia. Por ello, en la actualidad, prácticamente cualquier región del mundo se ve afectada de alguna manera por estos procesos de movilidad demográfica a gran escala (ya sea en su calidad de países de partida, tránsito o llegada) (Withol de Wenden, 2013).

En el caso específico de España, los flujos migratorios de las últimas décadas han generado un importante cambio en la composición demográfica de la población, ya de por sí diversa. Este fenómeno también ha impactado en el campo educativo, modificando, por ejemplo, su cuerpo estudiantil. Como consecuencia, a lo largo de los años y desde distintas disciplinas, se ha explorado cómo el sistema escolar español se ha visto afectado por el fenómeno migratorio y la manera en que ha ido reaccionando y transformando sus políticas y prácticas en torno a la escolarización del alumnado de origen migrante (Alegre 2011; Besalú 2002; Carbonell, 2005; 2006; Carrasco 2005; Essomba 2006; 2011; 2014; Garreta, 2011; Llevot, 2005; Olmos, 2009; 2013; Olmos y Rubio, 2014; Sancho et al., 2012). Sin embargo, la proliferación de publicaciones en etapas anteriores⁸, no son óbice para evidenciar que este tipo de investigaciones precisan aún de un largo recorrido. Y esto, porque la cuestión de la escolarización del alumnado de origen migrante sigue siendo un desafío no resuelto por nuestro sistema educativo. De allí también que se instale como el problema central de este trabajo.

⁸ Para una revisión sistematizada sobre las distintas investigaciones desarrolladas en España relacionadas con el alumnado de origen migrante consultar Arroyo-González y Berzosa-Ramos (2021).

¿Por qué representa un desafío pendiente para el sistema educativo y un problema de investigación? Precisamente porque el saber acumulado hasta ahora demuestra las brechas, inequidades e insuficiencias existentes en la escolarización de este colectivo y los resultados académicos desiguales respecto a los de sus homólogos/as (es decir, de sus compañeros y compañeras “locales”⁹).

En efecto, en España el alumnado de origen migrante presenta un menor rendimiento académico y una mayor tasa de abandono escolar prematuro¹⁰ (Bayona-i-Carrasco et al., 2020; Bayona-i-Carrasco y Domingo, 2021; Ballestín, 2017; Carrasco et al., 2018; Carrasco et al., 2021; Manzano, 2022). Esta situación tiene consecuencias directas en las trayectorias de vida de los y las estudiantes y evidencian los fallos de un sistema educativo que en muchas ocasiones no consigue mitigar las desigualdades de partida, sino que, por el contrario, tiende a reproducirlas e incluso profundizarlas (Bonal y Tarabini, 2012; Chamseddine, 2020).

Si nos centramos particularmente en Cataluña, entre los cursos 2013-2016, del total de estudiantes que abandonaron tempranamente su trayectoria escolar, más de un tercio correspondía a alumnos/as de origen migrante (Bayona-i-Carrasco y Domingo, 2021, s.p.). Siendo consciente de que hay que prestar atención a multiplicidad de factores y de que resulta “complejo” presentar generalizaciones “apresuradas”, Bayona-i-Carrasco y Domingo (2021) destacan una serie de antecedentes que refuerzan este punto: menos del 50% de alumnado de origen migrante cursa bachillerato y si se pone el foco en el estudiantado descendiente de familias migradas, existe un mayor número de abandono escolar entre los que proceden de Asia o lo que se denomina comúnmente como África subsahariana¹¹ (Bayona-i-Carrasco y Domingo, 2021, s.p.). Así mismo, existe una mayor proporción de abandono escolar entre los chicos de origen migrante, un 26,5%, frente al 20,1% que exhiben las chicas¹².

¿Qué variables explican estos números? A lo largo de los años diversos estudios han analizado las trayectorias escolares de este colectivo para tratar de arrojar cierta luz respecto a los posibles factores que influyen en estos resultados. A grandes rasgos, Ballestín (2017) y Bayona-i-Carrasco et al., (2020) distinguen distintos niveles que inciden en el fenómeno (contexto comunitario, familiar, individual y escolar) tal y como se expresa en la figura 1. Sus

⁹ La discusión sobre el vocabulario utilizado en la investigación se aborda en el capítulo 2.

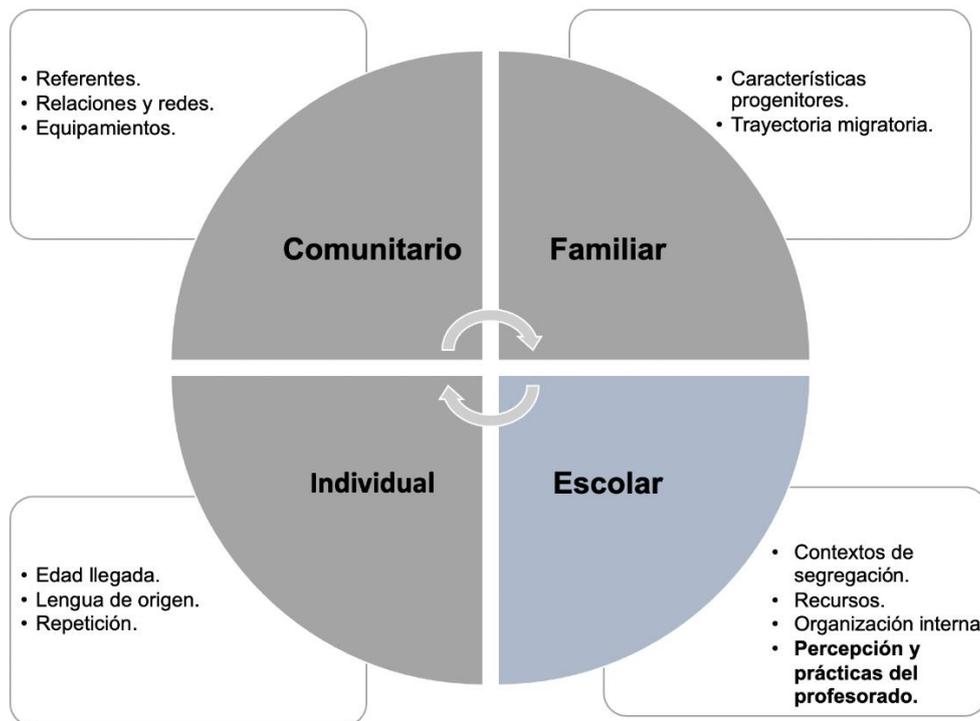
¹⁰ Esta realidad también está presente en el resto de países de la Unión Europea, sin embargo, España encabeza la lista (Carrasco et al., 2018, p. 214).

¹¹ El concepto “África subsahariana” ha sido cuestionado por un gran número de colectivos antirracistas y decoloniales que señalan su posible carácter colonial y racista. Finalmente, hay que indicar que, según los especialistas, esas cifras se explican en gran medida por la discontinuidad escolar -es decir, vuelven a sus países los unos años- y por el acceso al mercado laboral (Bayona i Carrasco y Domingo, 2021).

¹² Esto también ocurre con el estudiantado autóctono, aunque en menor medida (Bayona i Carrasco y Domingo, 2021).

posicionamientos resultan interesantes puesto que, como afirman Manzano (2022) y Carrasco et al., (2018), generalmente se analizan las trayectorias académicas del alumnado de origen migrante “en termes excessivament culturalistes i/o individualistes” (Manzano, 2022, s.p.). A continuación, se ofrece una breve síntesis de los indicadores relevantes para explicar la desigualdad en los resultados académicos del colectivo.

Figura 1. Contexto comunitario, familiar, individual y escolar.



Fuente: Elaboración propia.

El contexto comunitario es considerado como una de las variables incidentes en el fenómeno. Respecto de este se ha destacado el impacto de la presencia -o no- de referentes dentro y fuera de la escuela, las relaciones y redes que se establezcan en el territorio y los servicios y equipamientos que haya a disposición, entre otros (Ballestín, 2017). Por ejemplo, la probabilidad de que el alumnado de origen migrante sea escolarizado en preescolar (educación de 0 a 3 años) es mucho menor que la del estudiantado “local”, concretamente la mitad (Ballestín, 2017; Bonal et al., 2015; Carraco et al., 2018). En la práctica, esto supone una restricción para el acceso a la lengua vehicular a una edad temprana. Además, suelen vivir en zonas donde, en este caso, la presencia del catalán no es tan extensiva (Carrasco et al., 2018). Por lo anterior, tales estudiantes cuentan con una menor “estimulación lingüística” (Bonal et al., 2015, p. 108) respecto a las lenguas oficiales de la escuela, generando una distancia cultural entre la institución y los habitus del estudiantado (Bonal et al., 2015). Es más, se llegan a encontrar casos de estudiantes de origen migrante que, a pesar de haber

nacido y crecido en el territorio, comienzan su escolarización sin saber prácticamente castellano y/o catalán (Bonal et al., 2015).

En relación al contexto familiar, algunos factores determinantes tienen que ver con ciertas características de los progenitores (nivel educativo, condiciones laborales, capital económico y cultural que la escuela considera legítimo), con las trayectorias migratorias de la familia y el posible retorno transitorio al país de origen (conocido como discontinuidad escolar), con las condiciones de llegada al país (si se establecieron con ambos progenitores, únicamente con un miembro de la familia, si migró toda la unidad familiar conjuntamente, si hubo una separación y posteriormente una reunificación familiar, etc.), y con las disposiciones familiares hacia la escuela, entre otras variables (Ballestín, 2017; Carrasco et al., 2018). Por ejemplo, Bonal (2003) en una investigación colectiva realizada con estudiantado de Catalunya (y con sus familias), afirma que, en el caso particular del colectivo magrebí, destaca una valoración meramente instrumental (certificativa) de la institución educativa. A su juicio, si bien esto podría optimizar una orientación familiar hacia el logro académico, también supone la preservación de la distancia entre los hábitos culturales de las familias y la escuela. En la práctica, esta distancia dejaría al estudiantado (y su entorno) sin instrumentos o mecanismos para enfrentar las otras presiones y demandas de la vida escolar como las asociadas a la sociabilidad, la motivación, etc. (Bonal, 2003).

Respecto al contexto individual del o de la estudiante, entre los indicadores destacados se encuentran la edad de llegada al país, así como la etapa en la que comenzó la escolarización¹³, la lengua de origen, la repetición o no de curso, entre otros (Ballestín, 2017; Bayona-i-Carrasco et al., 2020). Ciertamente, un indicador a tener en cuenta son las tasas de repetición del alumnado de origen migrante. En el caso España, en educación primaria y secundaria hay una clara sobrerrepresentación de este colectivo (Ballestín, 2017). Resulta alarmante este dato si se tiene en cuenta que hay estudios que ponen en duda la efectividad de esta medida, vinculándola directamente con un mayor nivel de abandono escolar prematuro (Ballestín 2017; Bayona-i-Carrasco et al., 2020; Carrasco et al., 2018;).

Finalmente, cabe señalar variables relacionadas con la dimensión propiamente escolar. Por ejemplo, los contextos de segregación (inter e intra escolares¹⁴), los recursos disponibles, la organización interna de la escuela, los dispositivos y prácticas pedagógicas implementadas,

¹³ Hay estudios que relacionan directamente la edad del alumno al momento de llegar con un mayor éxito escolar (Bayona-I-Carrasco et al., 2020). En concreto, Chamseddine (2020) sostiene que “las probabilidades del éxito escolar se reducen a la mitad si el menor llega a España con más de 12 años” (p. 367).

¹⁴ Más adelante se profundizará respecto a la segregación escolar. Sin embargo, vale la pena situar un tipo de segregación intraescolar que suele pasar más desapercibida y es la que se lleva a cabo en el seno del centro educativo. Son ejemplos las agrupaciones por niveles, la diversificación curricular o los itinerarios formativos. Para una mayor profundización en la temática consultar Tarabini (2018).

el currículum, entre otros (Ballestín, 2017; Bayona-i-Carrasco et al., 2020; Chamseddine, 2020). También se encontrarían aquí las percepciones, actitudes y expectativas del profesorado respecto a la diversidad y la presencia del alumnado de origen migrante en las aulas (por ejemplo, si se aproxima desde la idea del déficit o la carencia).

Respecto a este último factor, resultan de gran interés los resultados arrojados por el proyecto RESL.eu, que sostiene que en España:

El 28,2% de los alumnos de la ESO nacidos fuera de la Unión Europea no creen que sus profesores tengan expectativas respecto a la continuidad de sus estudios, mientras que los alumnos de nacionalidad española que perciben bajas expectativas por parte de sus profesores son el 13,7%. (Carrasco et al., 2021, s.p.)

De hecho, el estudiantado entrevistado en dicha investigación considera que sus familias tienen unas expectativas más elevadas que las de sus profesores. En cambio, y paradójicamente, un gran número de docentes atribuía como principal causa del abandono escolar prematuro la falta de apoyo de las familias (Carrasco, et al., 2021). Esta falsa imagen de que las familias de origen migrante están poco presentes y se desentienden de la educación de sus hijas e hijos ya ha sido identificada por otras investigaciones (Carrasco et al., 2009; Chamseddine, 2020; Manzano, 2022). Como bien sugiere Manzano (2022), se suele confundir desinterés con:

L'acumulació de factors que dificulten l'acompanyament familiar tal com el defineix l'escola (familiaritat amb el sistema educatiu català, superació de barreres lingüístiques, jornades laborals que possibilitin la conciliació...). Totes les famílies volen el millor per als seus fills i filles, però no parteixen de les mateixes condicions per a assolir-ho. (s.p.)

Si se pone el foco en el profesorado de educación primaria, numerosos estudios en el contexto español se han interesado por indagar los discursos que generan respecto a la escolarización del alumnado migrante, así como su relación con las prácticas pedagógicas que posteriormente se desarrollan en la cotidianidad de las aulas (Alonso, 2011; Essomba, 2006; Jiménez, 2013; Olmos 2009; 2013; Olmos y Rubio 2014). Estas investigaciones revelan la existencia de una imagen común y transversal: todavía hay una gran parte de los docentes que conceptualiza la diversidad sociocultural como un problema y como algo que hay que “corregir” -cuando no muestra una total indiferencia-. En otros casos existe un claro desacople entre los discursos enunciados (se habla de riqueza, aportes, respeto) y las prácticas que después se llevan a cabo. En otras palabras, hay una combinación entre una retórica inclusiva que a la vez coexiste con prácticas abiertamente excluyentes y asimilacionistas. Sin embargo, no es de extrañar lo mencionado si se tiene en cuenta la escasa formación que tiene el profesorado respecto a la gestión de la diversidad sociocultural en las instituciones educativas

(Coelho et al., 2011; Chamseddine, 2020; Peñalva y Soriano, 2010). En este sentido, también son los propios docentes en formación los que señalan que durante su etapa formativa no son instruidos respecto a la temática, argumentando una baja competencia para ejercer su profesión en entornos de elevada diversidad sociocultural y lingüística (Abal et al., 2019; Giné et al., 2009).

Considerando lo anterior, cabría preguntarse si los centros de educación primaria han sido capaces de responder a las demandas y exigencias propias del nuevo contexto sociocultural. De momento, y a partir de los datos aportados, pareciese que todavía queda un largo camino por recorrer. La escuela se enfrenta a un reto preciso: romper con su concepción abstracta y homogeneizante del “ser estudiante” para legitimar en su seno la pluralidad de elementos culturales que porta el estudiantado. También el reconocer que dichas particularidades se expresan en individuos que deben ser concebidos como sujetos de derecho. En este sentido, “la escuela sigue siendo un contexto idóneo desde donde imaginar y proyectar una nueva ciudadanía más plural, flexible y sensible a la interculturalidad” (Baleriola et al., 2022, p. 1).

Es en este telón de fondo donde se inscribe la presente tesis doctoral, cuyo objetivo principal es indagar en las percepciones, las prácticas y la formación del profesorado de educación primaria en relación con la diversidad sociocultural presente en la escuela y los procesos de escolarización del alumnado de origen migrante. El trabajo intenta aportar elementos de reflexión con la intención de contribuir al debate sobre el tema, ubicado en un escenario complejo, que es en el que nos movemos, cambiante, desafiante, aunque sumamente atractivo. Es, sin duda, una cuestión muy actual que, en mi caso, como maestra de formación, creo imprescindible conocer y analizar.

1.1. Objetivos y preguntas de la investigación.

Considerando los intereses señalados en el apartado anterior, la pregunta central que guía esta investigación es: ¿Cuáles son las percepciones, las prácticas educativas y la formación del profesorado en relación con la diversidad sociocultural en las escuelas de educación primaria, particularmente en lo referido a la escolarización del alumnado de origen migrante?

Con este interrogante fundamental, el objetivo principal de la investigación es *analizar las percepciones, las prácticas y la formación del profesorado de educación primaria sobre la diversidad sociocultural en la institución educativa y los procesos de escolarización del alumnado de origen migrante.*

Lo que me interesa es comprender y visibilizar lo que sucede en los centros educativos, desde su interior y a partir de la cotidianeidad de las interacciones y las relaciones escolares. Para

ello he llevado a cabo dos estudios de caso en instituciones educativas de educación primaria situadas en la ciudad de Barcelona. A través de esta investigación, pretendo responder a los siguientes objetivos específicos:

- Identificar los discursos del profesorado sobre la presencia del alumnado de origen migrante y la diversidad sociocultural en la escuela.
- Analizar los dispositivos institucionales y las prácticas pedagógicas implementadas para la escolarización del alumnado de origen migrante y la gestión de la diversidad sociocultural.
- Describir las percepciones y experiencias del profesorado sobre la formación inicial y continua recibida en relación con la diversidad sociocultural y sus implicaciones para el trabajo cotidiano con el alumnado de origen migrante.

Los objetivos específicos están articulados de tal forma que permiten abordar integralmente la finalidad general de esta investigación. De esta manera, el primero de los propósitos específicos apunta a indagar en la perspectiva que desarrolla el profesorado en torno a la gestión de la diversidad sociocultural y la escolarización del estudiantado de origen migrante. Sin embargo, no se detiene en la constatación de estas representaciones, pues, a través de ellas se interroga sobre las prácticas en las que se encarna dicho imaginario colectivo, alcanzando así el segundo objetivo. En este sentido, algunos de los interrogantes a los que se pretende dar respuesta son: ¿Qué discursos genera el colectivo docente en torno a la diversidad sociocultural y la escolarización del alumnado migrante en la institución educativa? ¿Qué imagen proyectan las percepciones del profesorado y las familias en lo referido a la educabilidad de los distintos colectivos sociales presentes en la escuela? ¿Cuál es el efecto de estas imágenes para el desarrollo de las prácticas pedagógicas? ¿Qué implicaciones supone la adaptación de un discurso u otro para la práctica escolar cotidiana (dispositivos, actividades, materiales, currículum) y la gestión de la diversidad sociocultural?

Tras la reconstrucción de esta imagen general, se aborda la cuestión de la formación inicial y continua y su incidencia en las prácticas pedagógicas del profesorado. En esta parte se intenta vincular la realidad de cada uno de los centros estudiados con el contexto más amplio de las políticas públicas y universitarias diseñadas para abordar este fenómeno. Teniendo en cuenta esa inquietud, las preguntas que guían este objetivo son: ¿Cuáles son las valoraciones que establece el profesorado sobre su formación inicial y continua en relación con la diversidad sociocultural y la escolarización del alumnado de origen migrante y qué aportes e

implicaciones tiene para su labor pedagógica diaria? ¿Qué necesidades formativas señala el profesorado en torno a estas problemáticas?

A modo de resumen, la tabla 1 relaciona cada interrogante con el objetivo específico que le corresponde:

Tabla 1. Preguntas y objetivos de la investigación

Pregunta	Objetivo
	Objetivo general
¿Cuáles son las percepciones, prácticas y formación del profesorado respecto a la diversidad sociocultural en las escuelas de educación primaria, particularmente en lo referido a la escolarización del alumnado de origen migrante?	Analizar las percepciones, las prácticas y la formación del profesorado de educación primaria sobre la diversidad sociocultural en la institución educativa y los procesos de escolarización del alumnado de origen migrante
	Objetivos específicos
¿Qué discursos genera el profesorado en torno a la diversidad sociocultural y la escolarización del alumnado migrante en la institución educativa?	1. Identificar los discursos del profesorado sobre la presencia del alumnado de origen migrante y la diversidad sociocultural en la escuela.
¿Qué implicaciones supone la adaptación de un discurso u otro para la práctica escolar cotidiana (dispositivos, actividades, materiales, currículum) y la gestión de la diversidad sociocultural?	2. Analizar los dispositivos institucionales y las prácticas pedagógicas implementadas para la escolarización del alumnado de origen migrante.
¿Cuáles son las valoraciones y experiencias que establece el profesorado sobre su formación inicial y continua en relación con la diversidad sociocultural y la escolarización del alumnado de origen migrante y qué aportes e implicaciones tiene para su labor pedagógica diaria? ¿Qué necesidades formativas señala el profesorado?	3. Describir las percepciones y experiencias del profesorado sobre la formación inicial y continua recibida en relación a la diversidad sociocultural y sus implicaciones para el trabajo cotidiano con alumnado de origen migrante.

Fuente: Elaboración propia.

Aunque en los objetivos es el profesorado el principal foco de la investigación, con la intención de ofrecer una imagen lo más completa posible, sus discursos y prácticas serán complementados con la visión de otros agentes que forman parte de la comunidad educativa:

familias, equipos directivos, miembros colaboradores de la institución educativa, y, en los casos posibles, la voz del alumnado¹⁵.

1.2. Cómo se organiza la tesis doctoral.

Este trabajo está estructurado en seis apartados principales. En la parte I, que también corresponde al capítulo 1, he introducido la temática objeto de estudio, presentando las finalidades y preguntas que guían la investigación.

La parte II presenta el marco teórico y el estado de la cuestión del problema en estudio. Se divide en cuatro capítulos. En el capítulo 2 expongo el posicionamiento teórico a través del cual interpretaré el fenómeno. Por ello, se ha redactado en una forma narrativa distinta que denota un carácter más personal dando cuenta de mis desplazamientos en relación con el marco interseccional, así como la problematización de ciertas nociones hegemónicas que han sido trabajadas en el campo de la educación y la migración. En el capítulo 3 ofrezco una perspectiva estadística sobre la situación actual de los procesos migratorios a nivel global, nacional y regional. Se pone especial interés en el ámbito educativo, específicamente en la etapa de educación primaria. En el capítulo 4 presento las principales políticas educativas desarrolladas en torno a los procesos de escolarización del alumnado de origen migrante en España y Cataluña, mostrando los modos con que la Administración se aproxima a la diversidad sociocultural presente en los centros educativos del territorio. Finalmente, en el capítulo 5 exploro la formación inicial y continua del profesorado de educación primaria en relación con las temáticas centrales de este estudio.

En la parte III, que se compone del capítulo 6, presento el marco metodológico, evidenciando los postulados epistemológicos, metodológicos y éticos que han guiado la investigación. En la escritura de esta sección ha sido primordial establecer un diálogo con autoras que abogan por una investigación-otra, la mayoría de ellas familiarizadas con perspectivas decoloniales y feministas. En términos prácticos, se realizó un estudio de casos múltiple con una aproximación etnográfica en dos instituciones educativas ubicadas en la ciudad de Barcelona.

En el apartado IV relato desde un punto de vista más personal y narrativo cómo se llevó a cabo el trabajo de campo en las dos escuelas de educación primaria enmarcándolas en sus contextos históricos, pedagógicos y sociales. La información se organiza a través de dos

¹⁵ Como se verá en los resultados, la voz de los estudiantes está presente únicamente en el capítulo 10 referido a las prácticas pedagógicas desarrolladas en la institución educativa. Considero necesario explicitar que, aunque en esta tesis no se ha incluido de manera sistemática el trabajo de campo desarrollado con los y las estudiantes (pues, el objetivo principal se relaciona con los otros miembros de la comunidad educativa), sus voces han estado presentes en el transcurso de la investigación. A modo de ejemplo, a partir de lo que narraban como clave en su experiencia migratoria, escolar o familiar, se ha ido reformulando el marco teórico de este proyecto.

capítulos (7 y 8) que, a pesar de seguir la misma estructura, son diferenciados para poder expresar las particularidades específicas de cada escenario.

En la parte V presento los resultados divididos en los capítulos 9, 10 y 11. Cada uno de ellos da respuesta a un objetivo específico de la tesis. De esta manera, en el capítulo 9 se presenta la mirada de la escuela respecto a la diversidad sociocultural y la escolarización del alumnado de origen migrante. En el capítulo 10 se exploran las prácticas que desarrolla la escuela en relación con el fenómeno a investigar. Finalmente, el capítulo 11 se aproxima a la formación del profesorado, partiendo de sus propias experiencias y sus necesidades formativas.

En las conclusiones (parte VI, capítulo 12), se realiza un breve recorrido por los objetivos del estudio apuntalando los principales resultados que se desprenden de cada uno de ellos. Posteriormente, se retoma el enfoque interseccional, apostando por la exploración de una gestión democrática de la diversidad sociocultural a partir de la pedagogía de los cuidados.

Finalmente, se debe señalar que, para los aspectos formales (citas y referencias bibliográficas), se ha seguido la guía APA 7ª edición. Con el propósito de resaltar la producción académica e intelectual realizada por mujeres, en la bibliografía se ha añadido el nombre completo de las y los autores en vez de únicamente la inicial. Solía ocurrir que hablando con compañeras nos dimos cuenta de que automáticamente asociábamos cualquier apellido con un autor masculino. Nos sorprendíamos a nosotras mismas al darnos cuenta de que muchas veces se trataba de mujeres. Con este pequeño gesto simbólico espero contribuir a su visibilización mediante la transformación de las prácticas de escritura científicas tradicionales.

Parte II. Marco teórico y estado de la cuestión

El objetivo principal de esta sección es presentar el marco teórico que sustenta la tesis doctoral y el estado de la cuestión sobre mi problema de estudio. Esta parte se organiza en torno a cuatro dimensiones que actúan como eje vertebrador: enfoque interseccional (capítulo 2), análisis estadístico del alumnado de origen migrante en las aulas de España y Cataluña (capítulo 3), políticas y prácticas de escolarización del alumnado de origen migrante (capítulo 4) y formación inicial y continua del profesorado de educación primaria en relación con la gestión de la diversidad sociocultural en las escuelas (capítulo 5). Se trabaja cada elemento de forma independiente, pero interrelacionándolos como marco contextual de la investigación. En este sentido, el capítulo 2 presenta la aproximación conceptual del proyecto y es la base teórica bajo la que se apoyan las siguientes secciones de la tesis. A partir de ahí, los capítulos 3, 4 y 5 exploran los antecedentes y la literatura previa referida a cada uno de los objetivos específicos expuestos en la introducción. De esta manera, se intenta abordar integralmente el problema de estudio.

Capítulo 2. El enfoque interseccional y la problematización del lenguaje utilizado.

El lenguaje también es un espacio de lucha.
bell hooks (2022b, p. 55).

Una vez explicitadas las motivaciones principales y los objetivos que guían la investigación, es momento de expresar las razones por las cuales he optado por trabajar un tipo de vocabulario frente a otro. Esto es relevante en la medida en que los términos que utilizo para referirme al fenómeno revelan algo más que un matiz semántico. En definitiva, los conceptos reflejan un tipo de posicionamiento epistemológico y político. En este punto, la aproximación al enfoque interseccional representó un momento clave que me invitó a problematizar las nociones hegemónicas utilizadas para referirse al alumnado de origen migrante y su vinculación con la institución educativa, así como para trazar un hilo argumental acorde a mis convicciones. Reveladora al respecto fue la lectura de bell hooks, concretamente su afirmación:

Los académicos que escriben acerca de un grupo étnico al que no pertenecen casi nunca plantean en las introducciones de su obra las cuestiones éticas de su privilegio de raza, qué los motiva o por qué creen que su punto de vista es importante (hooks, 2022b, p. 80).

Me interesa destacar esta cita por su relevancia en el campo de estudio. Por descontado, el alumnado de origen migrante -en sí diverso y plural- no es un grupo étnico como tal. Sin embargo, resulta evidente que mi lugar de enunciación se sustenta, en parte, desde una zona privilegiada de la que quiero dar cuenta. Precisamente es el enfoque interseccional el que me ha permitido identificarla (capítulo 1 y 2) y, a su vez, adecuar un posicionamiento ético que se refleja en el lenguaje utilizado (capítulo 2) y en el marco metodológico (capítulo 6).

Por esta razón, el presente capítulo está marcado por “tintes” personales, una escritura en primera persona y un lenguaje más narrativo que me permite explicitar de manera “encarnada” mis movimientos en la investigación, así como mi trayectoria respecto a los marcos referenciales que sustentan gran parte de este trabajo. En concreto, este capítulo se divide en tres apartados principales: un resumen del proyecto MiCREATE que fue el espacio en el que llevé a cabo el estudio y donde entré en contacto con la aproximación interseccional; una introducción a dicho enfoque; y, finalmente, una sección donde se discute y se enuncia el recorrido que sustenta la arquitectura conceptual de la tesis doctoral.

2.1. El contexto: MiCREATE.

Como he señalado, la investigación se enmarca en el proyecto MiCREATE cuyo objetivo principal era fomentar la “integración” de niñas, niños y jóvenes migrantes a nivel educativo, social y político. El estudio se desplegó en diferentes países de la Unión Europea (Eslovenia, Polonia, Austria, Dinamarca, España, Grecia, Francia, Italia) y otros socios (Turquía y Reino Unido).

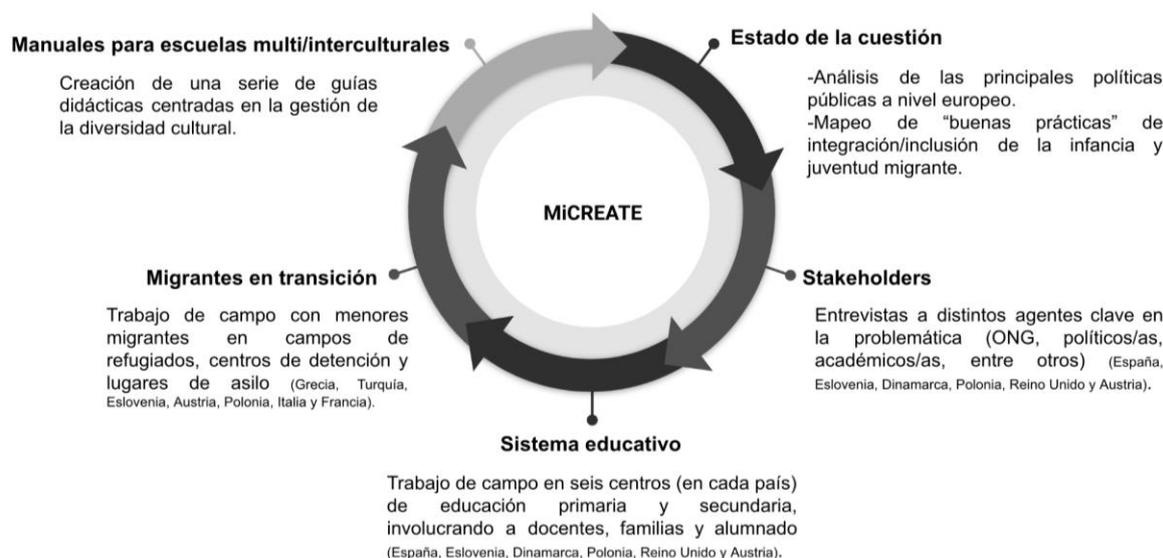
Una de sus principales finalidades era intentar romper con el enfoque adultocentrista que ha hegemonizado el campo de estudio en torno a las migraciones, particularmente en lo referido a los procesos educativos (Echeverri 2017; Riera-Retamero et al., 2021)¹⁶. Por esta razón, se privilegió una aproximación centrada en la infancia (Clark, 2011), considerando las experiencias, subjetividades y vivencias de las niñas, niños y jóvenes, como el principal camino para la producción de conocimiento, y a estos mismos, como agentes activos en el proceso de indagación. Distintas acciones se orientaron en esta dirección. Entre ellas, la realización de un conjunto de talleres artísticos con estudiantado de diversas instituciones de

¹⁶ A modo de ejemplo, no son pocas las investigaciones que conceptualizan a la infancia y la juventud migrante como meros acompañantes de las personas adultas. En el caso específico de Cataluña, se solía hacer referencia a los “hijos e hijas de inmigrantes” negándoles, de alguna manera, su condición de sujetos de pleno derecho. A pesar de ello, algunos escritos especifican que utilizan el concepto “hijos e hijas de inmigrantes” porque la variable “migrantes de segunda generación” suele tener una connotación negativa (Manzano, 2022; Bayona-i-Carrasco y Domingo, 2021; Carrasco et al., 2021).

educación primaria y secundaria, así como la instauración de un *Child Advisory Board*¹⁷ en el que los y las jóvenes compartían sus opiniones acerca del proyecto.

A grandes rasgos, la figura 2, desbroza las principales acciones desarrolladas en MiCREATE.

Figura 2. Fases de MiCREATE.



Fuente: Elaboración propia.

El estudio desplegado en España estuvo a cargo de miembros del grupo de investigación Esbrina — Subjetividades, visualidades y entornos educativos contemporáneos (2021 SGR 00686, 2017 SGR 1248, 2014 SGR 632)¹⁸. Los investigadores/as de Esbrina, además de participar en todas las fases del proyecto, cumplían un rol esencial en aquellas tareas centradas en la difusión de los resultados, hallazgos y propuestas del proyecto. Como parte de esas iniciativas se desarrollaron una serie de cursos abiertos a la comunidad educativa y científica. En este contexto, durante el curso 2020-2021 asistí al seminario "Dialogar con la(s) perspectiva(s) de la interseccionalidad para que sea una praxis crítica y no un fetiche"¹⁹, organizado por los miembros de Esbrina que participaban en el proyecto MiCREATE.

Este evento representó un momento clave para determinar mi posición en la investigación doctoral. Particular impacto me generó la lectura de dos libros: *¿Acaso no soy yo una mujer? Mujeres negras y feminismo* de bell hooks (2020) e *Interseccionalidad* de Patricia Hill y Sirma

¹⁷ Child Advisory Board (CAB) podría traducirse como "Consejo Asesor Infantil". Cada país tenía su propio CAB, compuesto por estudiantes de distintas edades que habían participado durante el trabajo de campo y que asesoraban a los investigadores e investigadoras durante el desarrollo del manual de actividades para profesorado o la creación de herramientas digitales para su uso en las aulas.

¹⁸ Para más información consultar: <http://bitly.ws/HinQ>

¹⁹ Para más información sobre el seminario consultar: <http://bitly.ws/Dh9v>

Bilge (2019). Conocer autoras feministas negras y chicanas²⁰ que teorizaban sobre su propia subjetividad y cuestionaban la representación hegemónica de la mujer, aquella que hacía universales las experiencias de mujeres blancas (generalmente heterosexuales y con un mayor capital económico y cultural) me impactó profundamente, removiendo mis convicciones personales y mi posicionamiento político-académico. En efecto, la lectura de estas autoras me hizo tomar conciencia de que no puedo ver e interpretar todo a través de un solo eje y que, en ocasiones, solía generalizar la -mi- experiencia de ser mujer sin tener en cuenta otras coordenadas, particularidades e intersecciones igualmente operantes en la configuración de la realidad social.

Debo decir que fue complejo cuestionarme mis postulados y evidenciar algunos de mis propios sesgos. En el libro *Enseñando a transgredir. La educación como práctica de la libertad*, bell hooks (2021) comparte una anécdota vivida con una de sus estudiantes, quien le comentó que, debido a que en sus clases había aprendido a mirar el mundo desde un prisma crítico en el que se tenían en cuenta la etnia, el género o la clase, ya no podría disfrutar de la vida. En alguna medida, me sentí interpelada con estas palabras. No porque considerara que el mío había sido un camino difícil, sino porque al situarme en un enfoque feminista interseccional, empecé a ver diversos ámbitos de mi vida de manera diferente (el proyecto de tesis y mis referentes teóricos, mis vínculos personales, los productos culturales que consumía, mi relación con los medios de comunicación, etc.). Por tanto, puedo decir que la perspectiva interseccional ha sido, sin duda, un punto central que he tenido en cuenta en este trabajo (por las autoras que leo, las teorías que estudio o mi posición como investigadora), pero también ha estado presente y, en parte, ha transformado mi práctica cotidiana. Fue un excelente ejemplo de cómo integrar la teoría con la práctica o, como diría hooks, de articular “formas de saber con maneras de ser” (hooks 2021, p. 65).

Señalo todo esto para precisar que la progresiva inmersión en el enfoque interseccional me permitió una aproximación al binomio educación y migración desde un marco amplio, contextualizado y relacional. Desde este se reconoce explícitamente que todo estudiante se encuentra influido por estructuras sociales y relaciones de dominación/subordinación que le son particulares (Olmos y Rubio, 2014). Se trata de una perspectiva que facilita atender a distintas especificidades y ofrece la posibilidad de complejizar el análisis de la realidad, cuestionando la legitimación de desigualdades que llegan a normalizarse (Olmos y Rubio, 2014). Como sostiene Olmos (2009) “cada persona es única, y es un error analítico considerar

²⁰ En este trabajo se ha utilizado la noción de feminista negra y chicana tal como exponen y reivindican algunas autoras afroamericanas y latinoamericanas. A pesar de ello, pensadoras como Lugones (2008) prefieren el concepto feministas o mujeres de color, considerando que es un término que alude a una mayor coalición entre mujeres subalternas o situadas en los márgenes.

a los colectivos como homogéneos, y como tales proyectar generalidades, particularmente cuando estamos estudiando al colectivo inmigrante” (p. 126).

Para respaldar lo señalado hasta aquí, a continuación me referiré a algunas de las bases teóricas del enfoque interseccional y explícito cómo generaron una apertura hacia nuevos interrogantes en torno a la relación entre educación y migración.

2.2. El enfoque interseccional: un ‘nuevo’ marco epistemológico.

Kimberlé Crenshaw acuñó el término “interseccionalidad” en dos artículos publicados en 1989 y 1991 (Rodó-Zárate, 2021). La abogada y académica afroamericana propone la metáfora de la intersección para visualizar la discriminación específica que estaban padeciendo las mujeres negras en Estados Unidos, porque sus experiencias no podían comprenderse si no se tenía en cuenta cómo el género y la raza²¹ se estaban constituyendo relacionamente (Bohrer, 2019; Rodó-Zárate, 2021).

Es importante mencionar que Kimberlé Crenshaw, difusora del término, bebe de otras autoras que expusieron esta tesis con anterioridad, aunque sin denominarlo específicamente interseccionalidad (Hill y Bilge, 2019; Platero, 2014; Rodó-Zárate, 2021). En efecto, ya en el transcurso de la década de 1980 una serie de feministas antirracistas -como Gloria Anzaldúa- hacían referencia a la idea de intersección, sin llegar a denominar su enfoque como propiamente “interseccional” (Bohrer, 2019). Con todo, resulta irrefutable que la perspectiva interseccional parte de los feminismos negros y también de otros movimientos sociales situados tanto en el Norte como en el Sur global (con preeminencia de autoras de origen indio, afroamericano y latinoamericano). A modo de ejemplo, se pueden destacar las contribuciones de Savitribai Phule, Domitila Barrios, Sojourner Truth, bell hooks, Audre Lorde, Angela Davis y muchas otras -particularmente desde perspectivas feministas marxistas o socialistas- que dejaron constancia de sus especificidades y, en general, cuestionaron críticamente el discurso feminista hegemónico, tal y como se presentan en la investigación de Hill y Bilge (2019) o de Rodó-Zárate (2021)²². De hecho, remarcar y señalar la(s) procedencia(s) de las autoras resulta necesario en este contexto ya que, precisamente, una de las principales críticas que se le ha hecho en los últimos años al enfoque interseccional es

²¹ He utilizado raza ya que es una traducción directa del inglés *race*, aunque en España está más extendida la noción de etnicidad (Rodó-Zárate, 2021). En este trabajo utilicé ambas indistintamente. En 2020 el término raza fue ampliamente debatido en nuestro contexto. A raíz de un artículo de opinión publicado en El País en el que Javier Sampedro reflexionaba sobre el concepto, la Asociación de Antropología del Estado Español emitió un comunicado mostrándose en contra de su utilización. Antes de negarse inequívocamente a su empleo, quizá es importante analizar quién recurre a dicho término, desde dónde y para qué. Así pues, a muchas personas el concepto racializado/a les permite articular sus propias experiencias de vida.

²² Para un estudio en mayor profundidad véase la extensa genealogía sobre el enfoque interseccional que aporta Platero (2012, 2014), Bohrner (2019) o Rodó-Zárate (2021).

el posible “blanqueamiento” y desvinculación con sus inicios (Bohrer, 2019; Platero, 2014; Rodó-Zararte, 2021).

Ofrecer una definición de este enfoque es una tarea compleja puesto que engloba una gran variedad de aproximaciones. En este sentido, la perspectiva interseccional no está exenta de críticas procedentes de ámbitos diversos en el seno del feminismo. Desde posiciones decoloniales o marxistas se ha explicitado la necesidad de repensar el concepto porque recoge estudios de carácter muy diverso que incluso llegan a contradecirse (Bohrer, 2019; Rodó-Zárate, 2021)²³. En este trabajo, privilegio la propuesta de Platero (2012), porque sugiere que la interseccionalidad sirve para señalar:

Cómo diferentes fuentes estructurales de desigualdad mantienen relaciones recíprocas (...este enfoque) subraya que el género, la etnia, la clase u orientación sexual, como otras categorías sociales, lejos de ser «naturales» o «biológicas» son construidas y están interrelacionadas. No se trata tanto de enumerar y hacer una lista inacabable de todas las desigualdades posibles, superponiendo una tras otra, como de estudiar aquellas manifestaciones e identidades que son determinantes en cada contexto y cómo son encarnadas por los sujetos para darles un significado que es temporal. (p. 27)

Más adelante añadiré que en la interseccionalidad “surge la necesidad de preguntarnos por las relaciones mutuas que se producen entre las categorías sociales, que no sólo se pueden entender en términos de exclusión social, sino también de privilegio, agencia y empoderamiento” (Platero, 2014, p. 58).

Su contribución resulta especialmente significativa porque precisamente diversas autoras habían indicado que la interseccionalidad podía caer en una especie de “trampa” o de “simplificación” de la realidad, asumiendo que los distintos ejes operaban sencillamente en un orden jerárquico, aditivo o sumativo (Bohrer 2019; Gandarias 2017; Platero, 2012; 2014). Así, por ejemplo, Gandarias (2017, p. 80) visualiza esta situación mediante la figura del “sujeto perchero”. De acuerdo a esta autora, existiría una tendencia a considerar las categorías (clase, raza, género, etc.) como elementos “preexistentes” y “externos”, los cuales se irían adjudicando y colocando sobre la persona dependiendo de sus adscripciones. En esta figura -la del perchero-, la adición se realizaría de manera mecánica y sin considerar la complejidad del juego interrelacional desarrollado entre los diversos ejes. Para evitar esta mirada simplificadora y reduccionista, Platero (2014) ofrece la metáfora de la “maraña”. Esta analogía permite representar una definición más amplia de la interseccionalidad puesto que supera la lógica meramente sumativa y posibilita reflejar multiplicidad de realidades y experiencias

²³ Para una introducción a las distintas definiciones y acepciones consultar Rodó-Zárate (2021) o Boher (2019).

concretas, asumiendo que las “categorías” se interrelacionan de manera compleja y no pueden desligarse las unas de las otras, ni del contexto en el que interactúan.

Adoptando esta mirada, la progresiva inmersión en el enfoque interseccional me hizo tomar conciencia de que necesitaba poner en cuestión la noción de “alumnado migrante” con la que trabajaba hasta entonces. Requería dejar de concebir al conjunto de estudiantes como un todo, una categoría estable y estática que denominaba un tipo de identidad monolítica y uniforme. Al contrario, la multiplicidad de ejes (y la consecuente pluralidad de experiencias biográficas y sociales) me invitaban a abordar las especificidades de cada colectivo en particular, considerando, por ejemplo, la interrelación entre el género, la clase, la edad, la lengua originaria, la institución educativa o el barrio (entre otros) como ejes estructurantes y diferenciales de su experiencia educativa. Por tanto, constaté que era necesario entender la realidad social como un fenómeno relacional y situado, reemplazando una visión reduccionista y aditiva por otra que considerase las múltiples intersecciones de manera entrelazada (Rodó-Zárate, 2021). En definitiva, comprender que “migrante” es un concepto que engloba una variedad de realidades, siempre mediadas y marcadas por contextos y situaciones heterogéneas. El punto era, entonces, desarrollar una mayor sensibilidad hacia las experiencias reales del estudiantado considerando sus adscripciones (género, raza, clase, etc.) como ejes activados de manera diferencial a partir de sus realidades particulares.

De esta manera, el diálogo con el marco interseccional me llevó a poner “bajo sospecha” las categorías que estaba utilizando (particularmente, la de “estudiantado extranjero y/o migrante” y la de “inclusión”). Comprendí que era pertinente cuestionar las nociones y conceptos que iba a movilizar en este trabajo y situar los motivos por los que decidía posicionarme en el manejo de unos u otros. Es este ejercicio de deliberación el que expongo a continuación.

2.3. Problematicando el lenguaje utilizado. Definición y aclaración de conceptos clave.

Al tratarse de un campo complejo, durante el desarrollo del proyecto fue necesario ubicar, delimitar y fundamentar la mirada con la que me acercaba al fenómeno de estudio. En consecuencia, una parte esencial del proceso de investigación ha consistido en justificar y matizar terminológicamente algunos conceptos clave utilizados en la tesis doctoral.

Ha sido enrevesado transitar de un vocabulario a otro -por todo lo que ello implica-, pero también creo que ha sido un esfuerzo personal, y de los integrantes del equipo de investigación de Esbrina, la voluntad de desnaturalizar ciertas narrativas con la intención de aproximarnos a la realidad escolar desde una perspectiva crítica. Nunca tuvimos todas las respuestas y, desde luego, solíamos toparnos con más interrogantes que certezas. Sin

embargo, aprendimos a abrazar y habitar esa contradicción permanente. El objetivo era intentar no dar nada por sentado y, sobre todo, estar predispuestas a desaprender o, como mínimo, cuestionar una lógica que intuíamos que podía ser violenta para ciertos colectivos y que, por lo mismo, intentábamos desvelar²⁴.

En este sentido, en el grupo de investigación se dio un proceso de reflexión y deliberación interno en torno a las nociones utilizadas como fundamentos conceptuales del proyecto, evaluando sus limitaciones. Este hecho generó aperturas críticas en relación con diversas cuestiones -en su mayoría concernían a la noción de integración/inclusión- y dio lugar a la búsqueda de nuevas formas enunciativas²⁵. Se trataba de conceptos que formaban parte del día a día de los centros escolares, de la agenda educativa e investigativa y que, siguiendo a Tarabini (2018), merecían ser reacomodados y repensados. Tal como expresa la autora:

Els discursos tenen capacitat de crear realitats. La mateixa organització dels discursos és una forma clau a partir de la qual s'expressen les relacions de poder, en la mesura que creen i amaguen realitats, estableixen ordres de prioritats, produeixen coneixements i pràctiques legítimes, mentre que en neguen o en critiquen d'altres. (Tarabini, 2018, p. 157)

Por tanto, con la intención de pensar desde otros lugares (Sánchez, 2019) o de desplazar el centro (wa Thiong'o, 2017) y, tal como manifiesta Skliar (2013), asumí como tarea reflexionar sobre la lengua en la que conversamos cuando hablamos de los procesos de escolarización. El objetivo era hallar nociones “polifónicas” en las que la comunidad educativa en general y quienes la investigamos pudiésemos sentirnos representados e interpelados (Skliar, 2013).

A continuación evidencio el recorrido realizado. Esto se hace a través de la discusión y problematización de una serie de conceptos que han sido transversalmente movilizados durante el desarrollo de la tesis.

2.3.1. ¿Inmigrante, extranjero? Alumnado de origen migrante.

Mi país es Marruecos. Que no me han querido ver español en ningún lado.
Morad (2022)²⁶.

En el lenguaje empleado por la Administración educativa -es decir, leyes, decretos, Instituto Nacional de Estadística (INE), Instituto de Estadística Oficial de Cataluña (Idescat), entre

²⁴ Riera (2022) evidencia con claridad ese malestar a partir de un hecho significativo que ocurrió durante el trabajo de campo (véase página 317 del documento).

²⁵ Un ejemplo claro de esta cultura deliberativa se refleja en Sedmak et al. (2021). Esta es una de las publicaciones del proyecto MiCREATE.

²⁶ Morad es un rapero nacido en España de progenitores marroquíes. Es uno de los artistas más escuchados de España. Este fragmento es parte de una entrevista en la que Jordi Évole conversa con el cantante. Para más información consular: <http://bitly.ws/Dh9j>

otros- y en gran parte de la literatura académica está instaurada la noción “alumnado extranjero”. Esta hace referencia a aquel estudiantado que no posee la nacionalidad española y que está cursando sus estudios en el sistema educativo español. Desde un primer momento descarté la posibilidad de utilizar esa terminología, ya que no abarcaba la totalidad de casos y experiencias que resultaban de mi problema de investigación. En efecto, inicialmente me interesaba explorar los procesos de escolarización de alumnos y alumnas que habían experimentado en primera persona un desplazamiento de su lugar de nacimiento a un territorio nuevo, en este caso España/Cataluña. Sin embargo, esto implicaba que -aun habiendo nacido fuera del territorio español- una parte de este estudiantado podía haber adquirido la nacionalidad.

Por esto, comencé el proyecto de tesis mencionando a las personas involucradas como “alumnado migrante”²⁷. Decidí eliminar el prefijo “in” –“inmigrante”- porque tal fórmula invisibiliza la complejidad inherente de las trayectorias y experiencias singulares de migración y produce una aproximación unilateral al fenómeno. En este sentido, tomo como referencia las palabras de Riera (2022) cuando plantea que:

La palabra inmigrante (...) hace alusión únicamente al hecho de llegar a un lugar y radicarse en él (inmigrar), pero no a su indivisible correlato, esto es, el hecho de abandonar el lugar de origen o cambiar de lugar (emigrar), generando una comprensión de la movilidad basada en los efectos que esta puede provocar a la propia comunidad, y no desde una perspectiva de la relación más profunda. Además, bloquea cualquier posibilidad de comprensión reflexiva sobre las trayectorias que preceden a la llegada de los sujetos. (p. 317)

De igual manera el concepto “inmigrante” se asocia a una serie de connotaciones que pueden ser más o menos evidentes dependiendo del lugar de enunciación y que refuerzan diferencialmente los estereotipos adjudicados a los sujetos “migrantes”. Al respecto, Olmos (2013) sugiere:

Es por ello que la sociedad de acogida hace que se sea *más inmigrante* si la procedencia es de un país africano en vez de un país de la Europa comunitaria, si se profesa el Islam en lugar del Cristianismo, incluso si se tiene la piel y el cabello oscuros en vez de blanca y rubios. Esta nueva forma de alteridad está conformada por elementos de diferenciación de carácter jurídico, cultural, étnico, económico y de clase... e incluso de género (...) partimos de que la categoría social de “inmigrante”, hoy por hoy, está profundamente negativizada de manera que podemos ver cómo a partir de la misma se *construyen las diferencias* entre grupos sociales que coexisten en un mismo espacio. (p. 173)

Posteriormente, a partir de la aproximación al enfoque interseccional, la revisión de bibliografía específica sobre migración y educación y el desarrollo del trabajo de campo,

²⁷ En el proyecto MiCREATE se hacía referencia a “migrant children”.

determiné que debía ampliar el foco de estudio. Por consiguiente, el interés dejó de radicar únicamente en el alumnado que había migrado durante su propia experiencia de vida, para ampliarlo a aquel que de una manera u otra se había visto afectado por la trayectoria migratoria familiar. Tal como expresa Manzano (2022):

Quan pensem en educació i migració sovint imaginem a infants o joves “acabats d’arribar” però des de 2002 els fills i filles de migrants són més nombrosos que l’alumnat nouvingut. Segons un estudi del Centre d’Estudis Demogràfics, el curs 2015-16 l’alumnat descendent d’immigrants que ha nascut o arribat abans dels set anys a Catalunya representava el 17,2% del total dels i les estudiants no universitaris. (s.p.)

Para abordar esta reformulación del tipo de estudiantado en el que me iba a centrar (desde el nacido fuera del territorio catalán al que participa de una trayectoria familiar de migración) debí ejecutar un nuevo desplazamiento conceptual. En un primer momento, contemplé la opción de utilizar el concepto de “hijos e hijas de migrantes” manejado a día de hoy en una amplia cantidad de investigaciones en el contexto español (Bayona-i-Carrasco y Domingo, 2021; Carrasco et al., 2021; Manzano, 2022). Su uso está más extendido frente a otras denominaciones -como la de segunda generación-, porque, por ejemplo, generalmente los individuos que acaban siendo etiquetados como “segunda o tercera generación” son descendientes de familias que provienen únicamente de países del Sur global (no así los descendientes de migrantes del Norte global). Sin embargo, como se ha explicitado más arriba, mediante este tipo de léxico se genera una imagen que de alguna manera les niega su capacidad de ser y les expropia su experiencia singular. En el fondo, hablar de “segunda o tercera generación” o “hijos e hijas de migrantes” pone el foco en el sujeto en su condición de “pariente de” y no en su propia biografía.

Por tanto, el reto consistía en encontrar una categoría/noción/expresión que escapara de reduccionismos y que me permitiera estar atenta a realidades/situaciones/experiencias que, en su inadvertencia, tal vez perpetúan desigualdades/injusticias dentro del entramado socioescolar. Por este motivo opté por desarrollar el proyecto bajo la concepción de “alumnado de origen migrante/migrado”²⁸. A mi juicio, esta fórmula permite englobar una multiplicidad de situaciones, considerando la interrelación entre las condicionantes, los ejes y las identidades sociales y la singularidad de las experiencias individuales.

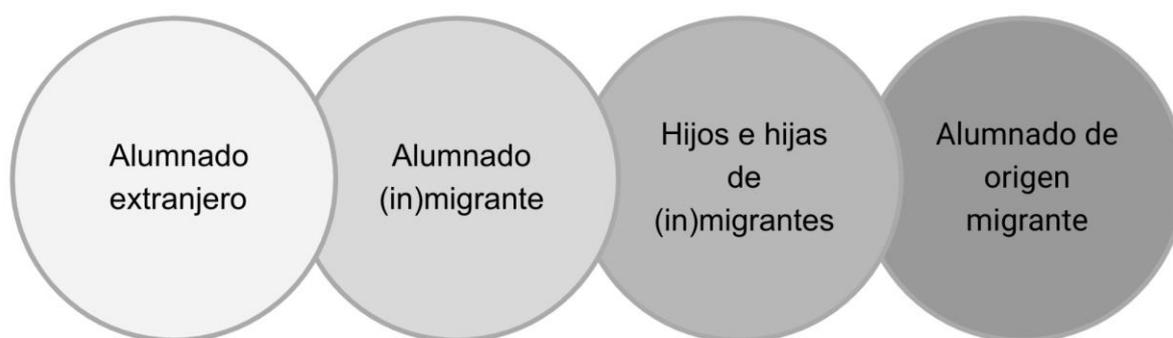
Por consiguiente, en este trabajo se entiende por “estudiantado de origen migrante” tanto al alumnado que ha migrado en sentido riguroso -en primera persona-, como a aquellas personas que lo han hecho y pueden tener o no la nacionalidad española y otras muchas que

²⁸ Otra noción similar es “alumnado de procedencia migrante”, utilizado, por ejemplo, en algunas publicaciones de la Comisión Europea (2019).

forman parte de familias que han migrado previamente y que, aun cuando han podido nacer en España, desarrollan sus procesos de socialización e identificación en núcleos domésticos que preservan sus formas culturales de procedencia. Incluyo esta multiplicidad de experiencias bajo una misma noción abaricante, pues, tal como sostiene Olmos (2013, p.178) “dentro de la escuela todos ellos son considerados —y tratados— como tales”, es decir, como migrantes.

La figura 3 presenta de manera sintética el hilo conductor que ha guiado parte del vocabulario utilizado.

Figura 3. Desplazamiento en la conceptualización de la noción de "migrante".



Fuente: Elaboración propia.

A grandes rasgos, fueron principalmente dos autoras las que me permitieron reafirmar la noción de “estudiantado de origen migrante”. Se trataba de mujeres que habían nacido en el territorio catalán -como mínimo una de ellas sin nacionalidad española-, provenientes de familias que habían migrado y que con gran lucidez, rigurosidad y firmeza relataban sus experiencias biográficas en la escuela.

Por un lado, estaba Safia El Aaddam (2022) quien en una especie de relato autobiográfico narra su proceso de escolarización como alumna nacida en Cataluña, de origen migrante, racializada y en un contexto de pobreza. A través de su testimonio se ve con crudeza y claridad cómo diversos ejes -género, condición económica, estatus legal, etc.- interseccionan y se hacen presentes en la experiencia escolar de muchas niñas, niños y jóvenes. Desde el racismo explícito hasta situaciones más sutiles que, desde una mirada menos atenta, podrían pasar desapercibidas. Las palabras de Safia El Aaddam (2022) resonaban en mi cabeza: “no olvides que el sistema educativo español excluye y hace daño (...) no es que no queramos estudiar y fracasemos, es que no nos dejáis (...) el sistema educativo está hecho para mantenernos siempre en la exclusión” (p. 104-105).

Por otro lado, un impacto similar me generó la lectura del artículo de Cristina Zhang Yu (2020) titulado “*Sobre el fracàs del model intercultural català*”. La autora logra explicitar de manera concisa y encarnada algunas de las conclusiones a las que yo estaba llegando a través del desarrollo de la tesis. Sin duda, son esclarecedoras sus declaraciones cuando revela que “l’escola m’entén i m’accepta quan m’expresso catalana; però, quan m’expresso xinesa, calla, no ho comprèn ni ho acompanya” (Zhang Yu, 2020, s.p.).

Finalmente, durante el último curso de doctorado tuve la gratificante experiencia de ser docente de una asignatura en el grado de pedagogía de la Universidad de Barcelona. A partir del vínculo afectuoso que se fue generando con algunos de los y las estudiantes, escuché numerosos relatos en los que compartían experiencias de diversa índole en la escuela y el instituto. Con estupor y vergüenza escuché -demasiadas- historias en las que los procesos de alteridad y racismo condicionaron sus trayectorias escolares.

Pese a que todas estas aportaciones -las de Safia El Aaddam, Cristina Zhang Yu, mis estudiantes y otras investigaciones- aseveraban la necesidad de hablar de “alumnado de origen migrante”, cabe señalar que no introduce la noción de manera acrítica. Era consciente de que le estaba otorgando una etiqueta (con todas las implicaciones que ello puede acarrear) a alguna persona que quizá no se sentía identificada con esa concepción. Como sugiere Riera (2022), “la denominación «migrante» a menudo tiene más que ver con una categoría impuesta de manera externa y a las connotaciones, rasgos y prejuicios que esta acarrea, que con la propia experiencia subjetiva de la movilidad” (p. 322). Por este motivo con frecuencia solía preguntarme: ¿Quién es etiquetado como migrante? ¿Quién adjudica esa condición? ¿Quién es el que tiene la posibilidad de etiquetar? ¿Desde dónde se posiciona? ¿Qué implicaciones tiene para alguien ser asignado como migrante? ¿Se deja de ser migrante en algún momento? ¿Qué hacer cuando muchas veces ellos y ellas no se reconocen en esos términos? ¿Es la categoría “origen migrante” un dispositivo de estigmatización o por el contrario permite visualizar especificidades concretas?

Ante el carácter irresoluto de muchos de estos interrogantes, la escritura de esta tesis va acompañada de una ética y un posicionamiento específico: no todo aquel que en este trabajo se señala como “**alumnado de origen migrante**” se sentirá cómodo/a con esa expresión. Puede que se reconozca. Quizá no. De hecho, esas identidades no son fijas e inmutables. Dependerá de las singularidades de cada persona y situación. Mi papel es evidenciar esas contradicciones -que también me atraviesan a mí como investigadora- y a la vez exponer esos interrogantes. ¿Cómo transitar de una categoría administrativa, institucional y que aparenta una ficticia idea de unidad a otra que sea vital, encarnada y reconocida por todos los sujetos a quienes “designa”? Quizá, siguiendo las aportaciones de Clandinin et al. (2007)

y Neut (2022), una manera de comenzar puede ser escribir este trabajo con la “presencia imaginada” de aquellos y aquellas a las que se está interpelando y haciendo alusión. Este fue uno de los compromisos autoimpuestos que intenté respetar durante todo el desarrollo de este trabajo.

2.3.2. ¿Inclusión, acogida? Gestión de la diversidad sociocultural.

Si el apartado anterior tenía por objetivo llegar a una noción compleja respecto de las personas en las que se enfoca esta tesis, la presente sección intenta realizar un ejercicio similar, ahora en relación con su escolarización. En concreto, lo que se pretende es plantear una discusión sobre las nociones hegemónicas utilizadas para referir los procesos de interacción educativa de dicho estudiantado. Aquí, siguiendo el procedimiento previo, interesa exponer mi trayectoria y mis movilizaciones respecto a los conceptos que se han ido manejando a lo largo del proceso investigativo.

En este sentido, empapada por el vocabulario y léxico empleado en el proyecto MiCREATE, comencé a abordar el fenómeno desde la noción de “integración de alumnado de origen migrante”. A medida que iba profundizando sobre sus posibles connotaciones (Essomba, 2006; Stainback y Stainback, 2011), decidí que era más pertinente hablar de “inclusión” (Booth y Ainscow, 2015; Stainback y Stainback 2011). No es el propósito de este trabajo desarrollar de manera extensa cuáles son sus posibles diferencias. Sin embargo, a modo de ejemplo, destaco las palabras de Essomba (2006) cuando señala que “la integración hace referencia explícita al proceso social y educativo que hace falta promover con el alumnado que presenta necesidades educativas especiales; la inclusión hace referencia a todo el alumnado” (p. 91). De este modo, tal y como señala el autor, la noción de inclusión permite adoptar una visión más holística, que pone el foco en la importancia de implicarnos todos y todas en un proceso de reconocimiento mutuo. Por lo tanto, la inclusión no consiste en la promoción de una posición apática e inmóvil, ni en la aceptación del derecho a participar bajo las lógicas de una sociedad dominante, sino en la necesidad de ponerse en juego y comprender que esta interpela a todas y cada una de las personas involucradas en el fenómeno educativo²⁹. Es decir, la integración operaría respecto de unos pocos, la inclusión lo haría respecto de todos.

Sin duda, cualquier persona que esté familiarizada con el campo de la educación estará acostumbrada a escuchar la noción de “inclusión”. Es un vocablo utilizado de manera

²⁹ Como se ha mencionado, existen numerosas definiciones respecto a la noción de integración o inclusión. A modo de ejemplo, lo que Essomba (2006) concibe como inclusión, Carbonell (2006) lo entiende como integración. Todo depende del lugar de enunciación, el marco teórico interpretativo y la definición específica que aporte el autor o autora.

recurrente en política e investigación educativa. En el caso de España, por poner un ejemplo, la reciente *Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la LOE de 2006* (LOMLOE), destaca que “se pondrá especial énfasis en garantizar la inclusión educativa” (s.p.), entendida como un derecho básico de todos los estudiantes escolarizados en el sistema educativo español. Si se pone el foco en Cataluña, existe el *Decret 150/2017, de 17 d'octubre, de l'atenció educativa a l'alumnat en el marc d'un sistema educatiu inclusiu* mediante el cual se “garantiza” que todos los centros educativos que reciben financiación pública sean inclusivos, y además se señala que todo el alumnado es objeto del decreto³⁰. Tomando en consideración estos dos ejemplos, no es de extrañar que “inclusión” se haya convertido en una palabra de “uso público” (Slee, 2012).

Sin embargo, a pesar de su uso extensivo, no deja de ser un concepto polisémico, particularmente cuando bajo su estela se designa un conjunto heterogéneo de fenómenos. Como resultado, la noción de inclusión ha tendido a transformarse en una especie de amalgama que incluye una variedad de fenómenos, cuestión que impide llegar a una definición o comprensión consensuada o unívoca³¹. Con este telón de fondo, autores como Slee (2012), llegan a manifestar que “la educación inclusiva está condenada a habituar su ojo crítico a las cambiantes condiciones de la educación. En efecto, el ojo debe ser capaz de una oscilación completa, mirando hacia dentro y hacia fuera” (p. 73).

Por estas razones -y también por los modos concretos en que se ha aplicado el ideal inclusivo en las políticas y prácticas educativas-, algunas voces críticas comienzan a introducir nuevas terminologías para problematizar esta noción hegemónica. Entre ellas: “inclusión excluyente” (López et al., 2020), “simulacro de inclusión” (Villalobos-Parada, 2014), “la trampa de la inclusión” (Zhang yu, 2022), “inclusión/exclusión” (Chamseddine, 2020; Romero, 2018) o “inclusión manejable” (Walsh, 2012), entre otros. A pesar de sus variantes y matices, todas estas nomenclaturas invitan a (re)interpretar y (re)considerar a qué se está haciendo alusión cuando se habla de inclusión educativa. En definitiva, cuestionan desde distintas vertientes -feminismo interseccional, antirracismo, estudios decoloniales, entre otros- quién es la persona que incluye, desde dónde y quién es el incluido o incluida.

A mi parecer, y siguiendo a autoras como Zhang Yu (2022), se trata de un concepto que, a menudo, invisibiliza la jerarquización cultural de la escuela, desconociendo los ejes operantes

³⁰ El despliegue de esta normativa también ha ido acompañado de un malestar notorio por parte de la comunidad educativa -específicamente respecto a la falta de financiación-. Para mayor profundización consultar Miño y Lozano (2022)

³¹ No estoy afirmando que sea necesario generar una definición monolítica y categórica, sin embargo, como se verá más adelante, en demasiadas ocasiones se ha hecho referencia a la educación inclusiva, cuando, en la práctica, la aproximación se situaba en la teoría del déficit.

que inducen posiciones diferenciales de desigualdad y asimetrías de poder y, en el fondo, la existencia de una cultura dominante y de otras subordinadas dentro del mismo espacio socioescolar (Bourdieu y Passeron, 1995). En palabras de Zhang Yu (2022): “la trampa de la inclusión y su proyecto político es encaminarse hacia supuestas sociedades más justas y equitativas obviando los sistemas de dominación” (p. 17).

Ahora bien, para precisar adecuadamente el punto, por supuesto que existe una actitud crítica y bienintencionada por parte de quienes esgrimen el concepto (Arroyo-González y Berzosa-Ramos, 2021a; Casas, 2022; Essomba 2006; González y Herrada, 2021; Slee, 2012; Tarabini 2018). Con todo, la noción tradicional de “inclusión” no puede menos que generar un límite, una marca, y en última instancia también una jerarquía entre un tipo de alumnado que está dentro -el incluido- y otro que queda fuera -al que hay que incluir- (Romero, 2018). Y es que, en el fondo, el problema de este concepto es que parte de la diferencia, la dualización y la dicotomía. Y al hacerlo, es susceptible de generar nuevas modalidades de jerarquización. En esta tesitura, en la orientación dominante habría un incluidor/ora, un incluido/a y una sociedad que se pone en la posición de lo “bueno/a”, “normal”, “deseado/a”. Tal y como señala Zhang Yu (2022):

Resignificar las políticas en inclusión educativa como compensatorias, simbólicas e instrumentales nos permite ubicarlas en el seno de un sistema cuya ideología dominante, frecuentemente invisibilizada, establece formas de jerarquización entre las personas en base a marcadores raciales y étnico-culturales³². (p. 18)

Por tanto, tomando como referencia algunas de las críticas a la noción de inclusión (Romero, 2018; Walsh, 2012; Zhang Yu, 2022) y a partir de las reflexiones y diálogos que se iban produciendo en el grupo de investigación Esbrina, tomé la decisión de abordar el binomio educación/migración desde el concepto de “acogida de alumnado de origen migrante”. Para ello, fue primordial la lectura de la obra de Marina Garcés (2020) “*Escuela de aprendices*” y el documento “*L’acollida*” de Francesc Carbonell (2006). No obstante, comprendí rápidamente que estaba reproduciendo la misma lógica que en el caso anterior (volvía a haber un acogido/incluido y un acogedor/incluidor). Además, sumaba otra problemática: la idea de acogida podía traducirse en una posición paternalista y condescendiente, donde se contempla al alumnado de origen migrante desde una perspectiva de la precariedad, como alguien desprotegido que debiese de ser “salvado”, “arropado”, “acogido”. De nuevo, y siempre bajo mi punto de vista, caía en el falso mito del “salvador blanco” (Mellino, 2021).

³² Estas argumentaciones no son óbice para evidenciar que, determinadas concepciones de la educación inclusiva, como la que desarrolla Slee (2012) y Essomba (2006), ponen esta problemática sobre la mesa: “la educación inclusiva comienza con el reconocimiento de las relaciones sociales desiguales que producen la exclusión” (Slee, 2012, p. 71).

Por consiguiente, dado que en su acepción generalizada, los conceptos de inclusión y acogida no permitían situar la temática en un campo de relación simétrica entre sujetos, opté por centrar la discusión en la idea de “atención a la diversidad cultural”. Este, igual que en los casos anteriores, es un vocablo ampliamente utilizado en educación (Chamseddine, 2020; González, 2021b). No obstante, “atender” me evocaba de alguna manera a un marco asistencialista, porque habría que “corregir” y “atender” esas diversidades/diferencias para que todo el estudiantado pudiese encontrar su propio lugar en la escuela.

De nuevo, redireccioné mis postulados y comencé a situar la noción de “gestión de la diversidad³³ cultural” empleada por distintos autores y autoras (Essomba, 2006; 2015; González y Herrada, 2021; Jiménez y Fardella, 2015), no sin problematizar la idea de diversidad. Tarabini (2018), Skliar (2013) o Aguado (2009) señalan que habitualmente se trata de una noción que sirve de comodín, que nos permite no nombrar aspectos que pueden generar incomodidad. Concretamente, Skliar (2013) sostiene que “da la sensación que (...) su simple mención constituye ya una virtud democrática, política, cultural y pedagógica, imposible de ser puesta bajo sospecha” (s.p.). Tarabini (2018), siguiendo la misma línea afirma que:

Es tracta d'un concepte, de fet, que sovint tendeix a emprar-se com a eufemisme per referir-se a una multitud de realitats (pobresa, segregació escolar, classe social i així successivament) que, com que no sempre són políticament correctes i/o desitjades, s'exclouen del vocabulari social i pedagògic. (p. 157)

Carrasco (2014) también invita a considerar otro doble juego. Se suele utilizar el concepto “escuela con diversidad cultural” al referirse a un centro educativo con una población escolar de ciertas características: generalmente de clase media-baja con un elevado nivel de alumnado de origen migrante proveniente, en su mayoría, de países extracomunitarios. En cambio, cuando se trata de una escuela con un poder adquisitivo más elevado e igual proporción de estudiantes extranjeros, ya ni siquiera se hace referencia al alumnado de origen migrante, sino a una escuela con “nacionalidades diferentes” o al carácter internacional del centro educativo.

Partiendo de los planteamientos expresados por los autores mencionados (Carrasco, 2014; Essomba, 2006; 2015; Skliar 2013; Tarabini, 2018), en este trabajo interesa comprender la diversidad como algo inherente al ser humano -independientemente de si se habla de alumnado de origen migrante o no-. Esto tiene una implicación directa en el campo educativo: reconocer que existe una heterogeneidad que caracteriza tanto al ámbito intragrupal como el

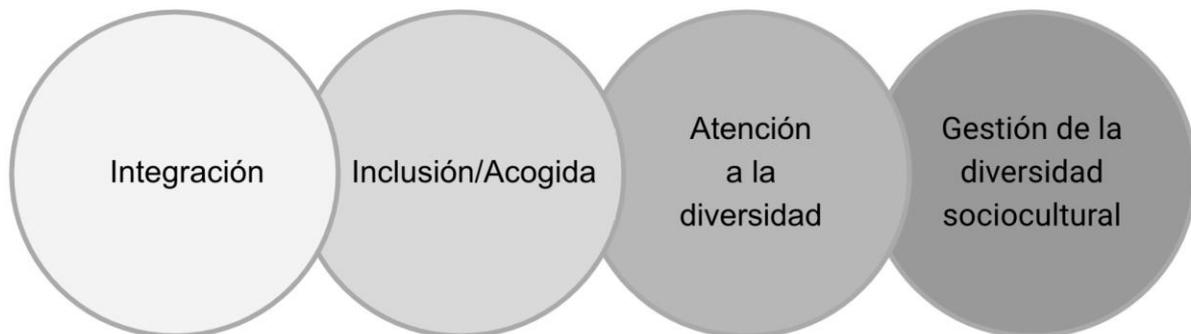
³³ Casas (2022) invita a comenzar a hablar de diversidades en lugar de diversidad. Por este motivo, y a modo de sinónimo, en algunas ocasiones también haré alusión a este concepto.

intergrupales. Destaco este hecho porque, como argumenta Essomba (2006), “existe una tendencia generalizada a señalar las diferencias intergrupales y evitar la toma de conciencia de las diferencias intragrupalas” (p. 56). Lejos de ello, aquí se advierte de manera explícita que la diversidad “es una constante humana y forma parte de la vida misma” (Aguado, 2009, p. 17).

Finalmente y precisamente porque el marco interseccional me permite estar atenta a otras realidades que interseccionan en las experiencias escolares, en este trabajo agrego las adscripciones sociales (clase, género, raza) como parte de dicha diversidad. Por lo tanto, utilizaré la noción de “diversidad sociocultural”. A su vez, la “**gestión de la diversidad sociocultural**” en la institución escolar será concebida desde el reconocimiento simétrico de la legitimidad de las diferencias. En el fondo, desde esta perspectiva reconozco la igual legitimidad de las diferencias socioculturales. No obstante, esta simetría normativa no invisibiliza el hecho de que, desde una perspectiva analítico-crítica, tal igualdad se encuentra atravesada por ejes que constriñen o posibilitan -de acuerdo a la distribución de las distintas formas de poder- experiencias socioescolares diferenciadas.

La figura 4 refleja de manera resumida la estructura que ha guiado el proceso de definición del concepto “gestión de la diversidad sociocultural”.

Figura 4. Desplazamiento en la conceptualización de la noción de "gestión de la diversidad sociocultural".



Fuente: Elaboración propia.

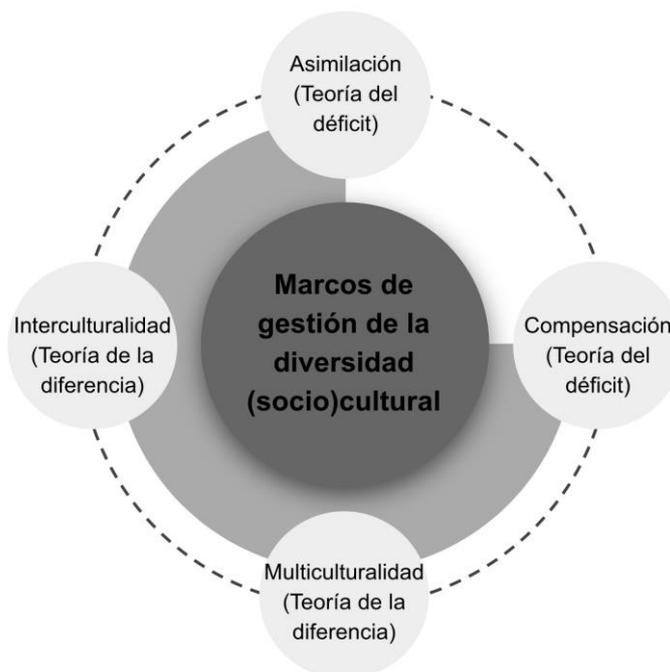
Llegados a este punto y habiendo argumentado el tipo de nociones que empleo en este proyecto, en el siguiente apartado preciso cuáles son los principales marcos de gestión de la diversidad sociocultural en la institución educativa.

2.3.3. Marcos de gestión de la diversidad sociocultural en la escuela.

Existen distintos enfoques de gestión de la diversidad sociocultural que la literatura especializada ha señalado como relevantes en los procesos de escolarización del alumnado

de origen migrante (Jiménez 2013; Besalú 2002; Torres 2003; González y Herrada, 2021). Para exponerlos, me centro principalmente en los modelos aportados por González y Herrada (2021) (figura 5).

Figura 5. Despliegue de los distintos marcos de gestión de la diversidad sociocultural.



Fuente: Elaboración propia a partir de González y Herrada (2021).

El modelo asimilador se enmarca dentro de la teoría del déficit³⁴ y pretende que los grupos minoritarios se adhieran activamente a la cultura dominante en la cual se insertan. Aunque no lo reconoce explícitamente, dicho modelo supone el alejamiento de las raíces culturales - por voluntad u obligación- del alumnado de origen migrante. La intención es que este se asimile/integre a una mayoría “ficticia” e impuesta por la escuela-sociedad creando así una falsa imagen de homogeneidad. En este contexto, resultaría necesario eliminar cualquier signo de diferencia, dimensión que será concebida como un problema que debe solucionarse (Besalú, 2002). Al respecto Torres (2003) señala que:

La institución escolar tiene la misión de evitar la diversidad cultural y lingüística e imponer una única lengua y cultura oficial. Es preciso no olvidar que los sistemas educativos modernos fueron pensados, en gran parte, para promover la unicidad y homogeneidad cultural, lingüística e ideológica. Una de sus metas era precisamente

³⁴ La teoría del déficit “surge en la década de los 60 (...) el objetivo es acabar con las diferencias que se consideran la causa de la desigualdad, a través de una educación específicamente destinada para quienes tienen carencias lingüísticas/culturales, y por ende, académicas” (González y Herrada, 2021, p. 35). En otras palabras, según Esteban-Guitart (2022), la perspectiva del déficit consistiría en “reducir la explicación del rendimiento académico de determinados grupos infrarrepresentados en el contexto escolar aludiendo a determinadas o supuestas carencias que estos estudiantes y sus familias tienen (de tipo intelectual, económico, social, cultural, etc.)” (s.p.).

la de limitar la diversidad, propagar una determinada concepción del conocimiento en todas y cada una de las parcelas del saber, un saber oficial; imponer unas pautas conductuales y de moralidad homogéneas (...) las instituciones escolares debían uniformizar. (s.p.)

Asimismo, Besalú (2002), siguiendo a Hannoun (1992), sostiene que “el asimilacionismo se encuentra en la base de un poderoso mecanismo de selección escolar, que perjudica inevitablemente a los alumnos minoritarios” (p. 64).

Un segundo modelo es el **compensador**, el cual también parte desde el déficit y aspira a una asimilación cultural, pero generando una segregación del colectivo minoritario respecto al grupo-clase. En este enfoque, la lengua de instrucción constituye el elemento de unión entre el estudiantado. Cuando determinados individuos del grupo no adquieren el nivel lingüístico suficiente, se les separa para que alcancen el grado de conocimiento de lengua que la escuela considera legítimo y adecuado. En la práctica, esta acción segregadora -pensada para el “bien del propio estudiante”- puede provocar una marginación y un mayor abandono escolar prematuro. Según González y Herrada (2021) “desde el modelo educativo compensador, es el alumnado quien debe adaptarse a la escuela y no al revés” (p. 37).

Hasta el momento se ha hecho referencia a modelos vinculados a la teoría del déficit. Ahora trataré cuestiones relativas a la teoría de la diferencia³⁵ (Arroyo, 2014). Dentro de ella se insertan el modelo intercultural y el multicultural. Antes de reseñar cada uno, realizo una precisión conceptual.

En el lenguaje anglosajón, está más extendido el uso del concepto “multiculturalidad” que el de “interculturalidad”. En otros contextos, como en los lugares de habla hispana, el debate y la distinción conceptual ha sido más prolífica y diversos autores y autoras han explicitado las diferencias epistemológicas entre uno y otro concepto³⁶. En este trabajo me aproximo a la concepción más ampliamente utilizada en el país, es decir, distingo entre el modelo multicultural y el intercultural. Con todo, en la práctica, referentes nacionales como Torres (2003), utilizan el concepto “educación multicultural” -probablemente influenciados por literatura estadounidense- para aludir a lo que muchos otros y otras aquí entienden por “educación intercultural” (Besalú 2002; Essomba 2006; Goenechea y Gallego, 2021; González y Herrada, 2021).

³⁵ Desde la teoría de la diferencia “se considera que la mejor manera de acabar con el fracaso escolar y la desigualdad es salvaguardando las diferencias lingüísticas y culturales. Defiende la creación de espacios comunes de encuentro en los que se potencian relaciones intergrupales” (González y Herrada, 2021, p. 36).

³⁶ Al respecto, organizaciones como Unesco o Eurydice prefieren el concepto de “educación intercultural” dado que sostienen que supera ciertas limitaciones respecto a la noción de “educación multicultural” (Goenechea y Gallego, 2021).

El enfoque educativo basado en la **multiculturalidad** defiende la coexistencia de la diversidad sociocultural, por tanto, pretende respetar las identidades de cada estudiante. No obstante, algunos autores y autoras consideran que se corre el riesgo de caer en la banalidad, el estereotipo e incluso en el folclore. Desde el punto de vista de Besalú (2002) “los intentos de transmitir los elementos nucleares de una cultura en un ambiente descontextualizado hace muy difícil la comprensión de sus significados más profundos y acaba en la transmisión de sus expresiones más superficiales y externas” (p. 65). Arroyo (2014), de manera más matizada, sostiene que, a pesar de sus limitaciones, “este modelo disminuye la presión asimiladora y fomenta una realidad más compleja y menos homogénea en la que diversos colectivos y personas pueden verse representados” (p. 21).

A su vez, y frente al enfoque multicultural, el modelo **Intercultural**³⁷ persigue el desarrollo de una identidad compartida que implica el reconocimiento explícito de la diversidad sociocultural pero que, a la vez, sea capaz de preservar la diversidad individual (Aguado, 2009; Goenechea y Gallego, 2021). En otras palabras, para Arroyo (2014), este modelo “busca puntos comunes y lugares de encuentro entre las diferentes culturas al fomentar el conocimiento mutuo y el desarrollo de formas de convivencia en las que todos se vean representados” (p. 21). Por tanto, la escuela es la encargada de construir una cultura común y para ello será necesario reestructurar el currículum escolar (Besalú, 2002). ¿Cómo se logra? Mediante “la convivencia, el diálogo, la interdependencia positiva y el cuestionamiento crítico compartido” (González y Herrada, 2021, p. 37).

Sin embargo, aunque en el contexto educativo español se utiliza constantemente el concepto “educación intercultural”, en demasiadas ocasiones se están desarrollando discursos y/o acciones de carácter asimilacionista o compensatorio (Besalú 2002; Casas 2022; Garreta, 2011; Goenechea y Gallego, 2021; González y Herrada, 2021; Zhang Yu, 2022). Goenechea y Gallego (2021) lo resumen de la siguiente manera: “prácticas educativas de muy diverso signo e incluso opuestas entre sí fueron englobadas bajo el paraguas del término “intercultural” (...) incluso algunas (...) contrarias a los principios interculturales”. Como expresa Besalú (2002):

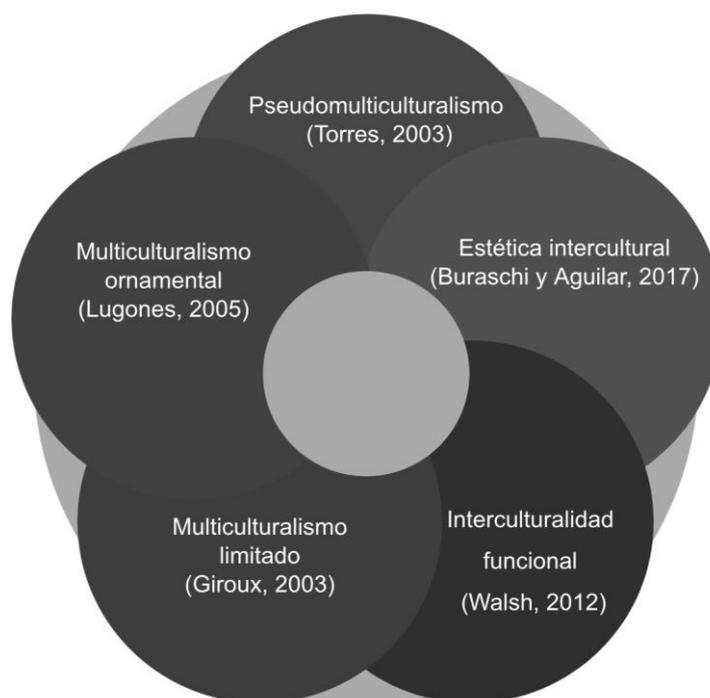
Deberíamos tener claro lo que no debe ser la educación intercultural: la asimilación pura y simple de los alumnos pertenecientes a las minorías culturales en nombre de una pretendida igualdad de oportunidades; la presentación de las otras culturas como algo acabado, estático y homogéneo y como un objeto independiente de los sujetos portadores y recreadores de dicha cultura, e dependiente también de los contextos en que viven realmente dichos sujetos; la introducción en los currícula de aspectos fragmentarios, de partes sin sentido, de las culturas minoritarias, hecho que promueve

³⁷ A grandes rasgos se podría decir que el enfoque multicultural hace alusión al concepto de integración, mientras que el intercultural al de inclusión.

inevitablemente la estereotipia, el exotismo y la folclorización; y la creación de clases especiales para escolarizar a los alumnos de culturas minoritarias con el pretexto de adaptarse a la diferencia. (p. 48)

Por lo señalado, las críticas al enfoque multi/intercultural no tardaron en llegar, desde distintas posiciones. Fundamentalmente, estas hacen referencia a que, a pesar de que se las etiquete como prácticas “multi o interculturales”, en el fondo se están llevando a cabo acciones que son funcionales al sistema y la cultura dominante, dinámicas que potencian un pluralismo superficial que no aborda el “problema” de raíz ni cuestiona las estructuras sociales que lo sustentan (Zhang Yu, 2022). Diversos autores y autoras lo han expresado a través de una serie de conceptos críticos en torno a la inter/multiculturalidad (figura 6).

Figura 6. Aproximaciones crítico-transformadoras a los enfoques multiculturales e interculturales.



Fuente: Elaboración propia.

Como se puede apreciar en la figura 6, desde una perspectiva crítica aparecen voces que presentan otras formas de entender la educación multi/intercultural. Estas aproximaciones señalan las limitaciones de los modelos hegemónicos previos, critican su carácter funcional para la reproducción y legitimación de las jerarquías culturales y asumen la necesidad de su reformulación desde una orientación transformadora. En su mayoría se caracterizan por desarrollarse a partir de dos teorías (Goenechea y Gallego, 2021):

- **Interculturalidad crítica** (Walsh 2012; Zhang yu, 2022). Modelo que parte de la perspectiva decolonial procedente de América Latina. Presenta una crítica al sistema-mundo colonial invitando a reflexionar sobre cómo se ha construido histórica y socialmente la sociedad (Modernidad/Colonialidad). Busca una transformación profunda de las instituciones respecto a la decolonialidad “del ser y del saber” (Walsh, 2012; Zhang Yu 2022).
- **Multiculturalidad crítica** (Giroux, 2003; Sloan et al., 2018; Torres, 2003). Se ha desarrollado desde la teoría crítica de la raza y la pedagogía crítica, procedente en su mayoría de Estados Unidos. Este modelo pone en el centro el racismo como eje estructural y señala que la raza, a pesar de ser un constructo social, sigue generando posiciones de poder/subordinación que generalmente suelen permanecer invisibles (Goenechea y Gallego, 2021; Sloan et al., 2018). Se centra principalmente en dos nociones: el privilegio blanco (*white privilege*) y el daltonismo³⁸ (*color blindness*).

En el caso de esta investigación, ambos paradigmas constituyen un refuerzo y un complemento a la mirada interseccional. En efecto, mientras la interculturalidad crítica permite complejizar el análisis en torno a la jerarquización cultural a través de los modos de colonización del ser y del saber, la multiculturalidad crítica aporta insumos para visibilizar cómo el racismo se encuentra a la base de muchas de las prácticas sociales contemporáneas.

En el fondo, la inter/multiculturalidad crítica pueden ser trabajadas como miradas complementarias, pues, cada una de ellas focaliza en un ámbito (cultura/epistemología o raza) a través del cual se estructuran las actuales relaciones sociales de subordinación. En este sentido, su ajuste con el enfoque interseccional se produce a través del anclaje y la profundización en alguno de los ejes de desigualdad sobre los que este se sostiene.

2.4. A modo de síntesis.

En este capítulo he hecho explícito el recorrido conceptual de la tesis: el enfoque interseccional, el vocabulario utilizado y finalmente los marcos de gestión de la diversidad cultural. Para este último punto he procurado aportar elementos, referentes y teorías que abogan por una visión crítico-transformadora.

En términos específicos, la interseccionalidad facilita atender a especificidades concretas y ofrece la posibilidad de complejizar el análisis de la realidad, cuestionando la legitimación de desigualdades que llegan a normalizarse (Olmos, 2009; Olmos y Rubio, 2014; Sloan et al.,

³⁸ El daltonismo hace referencia a los discursos que afirman que vivimos en una sociedad post-racial y niegan que la raza impacte en las experiencias de vida de las personas. Según Burashi y Aguilar (2019) sería un claro ejemplo de racismo contemporáneo.

2018). La adopción de este enfoque ha supuesto una apertura hacia nuevos interrogantes en torno a la relación entre educación y migración. Algunos de estos apuntan a la manera adecuada para denominar y trabajar el fenómeno de estudio. En esta dirección, me cuestioné el vocabulario empleado durante la tesis doctoral, posicionándome a favor de la utilización de la noción de “alumnado de origen migrante” y “gestión de la diversidad sociocultural”. También he hecho un pequeño recorrido por los diferentes marcos de gestión de la diversidad sociocultural en la escuela, englobándolos en cinco grandes modelos: asimilacionista, compensatorio, multicultural, intercultural y multi/intercultural crítico.

Capítulo 3. El fenómeno migratorio y su presencia en las aulas de educación primaria. Una perspectiva estadística.

Hoy, quizá más que nunca, la escuela debe trabajar en favor de la diversidad, evitar la desigualdad y ser capaz de velar por el derecho a una educación de calidad de todos los estudiantes, sin excluir a ninguno de ellos por razones de edad, género, capacidad, clase social, origen, idioma, religión, etnia, cultura, orientación sexual, características físicas y orientación política o ideológica. González y Herrada (2021, p. 26-27).

En este capítulo se ofrece una mirada general sobre la situación actual de los procesos migratorios a nivel global, nacional y regional. El objetivo es evidenciar su magnitud y vigencia en la sociedad contemporánea. Tras dicha contextualización general, se desarrolla una aproximación estadística respecto a los procesos de escolarización del alumnado de origen migrante en el sistema educativo español, específicamente en el nivel de educación primaria.

El capítulo se divide en cuatro apartados principales. Primero, con la intención de reflexionar de manera crítica sobre la temática, se proyecta una imagen general del fenómeno migratorio, tratando de problematizar ciertos estereotipos que han calado en el imaginario colectivo respecto a la movilidad humana. A continuación se explora brevemente la posición de España en estos procesos migratorios, remarcando cómo en las últimas décadas se ha ido transformando su papel de país emigrante a receptor. La siguiente sección presenta una imagen estadística de la incorporación del alumnado de origen migrante en el sistema educativo nacional, con hincapié en la etapa de educación primaria -que es la que interesa en este estudio- y específicamente en la situación de la comunidad autónoma de Cataluña. Se cierra con una resumida introducción al fenómeno de la segregación escolar, ya que, de acuerdo a la literatura especializada, esta es una de las principales problemáticas y dificultades que afecta al estudiantado de origen migrante.

3.1. Rompiendo imaginarios: una aproximación holística a la actual movilidad humana.

Dada la naturaleza y la extensión del tema, en la presente investigación no se busca exponer o describir los procesos migratorios contemporáneos en todas sus dimensiones y considerando cada uno de sus factores, sino pincelar algunos de sus componentes básicos, especificando las particularidades que adquiere hoy en día. Al respecto algunos de los rasgos que caracterizan la actual “movilidad mundializada” (Wihtol de Wenden, 2013, p. 15) son:

- Se ha incrementado el número de migrantes a pesar de que las políticas migratorias son cada vez más complejas. Esto da lugar a una paradoja crucial: mientras que cada vez con mayor facilidad se potencia la libre circulación de bienes, la movilidad humana

se restringe y se encuentra con más impedimentos (Sassen, 2017; Wihtol de Wenden, 2013).

- Los flujos migratorios actuales se basan en anteriores lazos coloniales (por ejemplo, el 60% de los migrantes en Gran Bretaña provienen de zonas de África o Asia que eran antiguas colonias o la mayoría de argelinos que residen en Europa viven en Francia) (Sassen, 2017), pero además se suman países con los que no se tenían vínculos históricos (Wihtol de Wenden, 2013). Por tanto, se han diversificado y multiplicado tanto las regiones emisoras como las receptoras, lo que se traduce en la emergencia de distintos perfiles de migrantes. En las migraciones “tradicionales” quien se desplazaba generalmente era un hombre con poca formación que se dirigía de una zona rural a la ciudad; ahora son personas en muchas ocasiones altamente cualificadas, menores de edad no acompañados, estudiantes, gente de edad avanzada, migrantes circulares, transnacionales, temporales, definitivos, refugiados, desplazados por cuestiones medioambientales, etc. (Castles, 2000; Sassen, 2017; Wihtol de Wenden, 2013). Por otra parte, las mujeres tienen cada vez un rol más notable en el fenómeno migratorio (Castles, 2000; Sassen 2017)³⁹, llegando a constituir la mitad del volumen total de desplazamientos (Wihtol de Wenden, 2013). Además, cabe señalar que una misma persona puede pasar por diversas condiciones a lo largo de su vida, lo que daría lugar a lo que Withol de Wenden (2013, p.24) llama “categorías evolutivas”. Por tanto, los conceptos “monolíticos” que se utilizaban anteriormente para definir, analizar y estudiar los movimientos migratorios ya no son de utilidad -o como mínimo tienden a complejizarse- (Sloan et al., 2018).
- A pesar de que rompe con el imaginario migratorio, lo que Withol de Wenden (2013), Sassen (2017) y McAuliffe et al. (2021) evidencian es que las personas no migran tanto por conflictos armados o persecuciones, sino para alcanzar un proyecto de vida⁴⁰ asociado a estudios, trabajo y/o lazos familiares. Asimismo, entre los principales factores que explican la actual movilidad humana se encontraría un mayor facilidad para el logro de pasaportes en los países de salida (anteriormente la dificultad era salir del lugar de origen, hoy en día es entrar al país receptor), el desarrollo de los medios de comunicación e internet y sus industrias asociadas de consumo, entre otros. Estas transformaciones habrían permitido a las personas conocer otros

³⁹ Algunas fuentes señalan que la crisis pandémica está propiciando cambios en el perfil del migrante, aumentando la movilidad de los hombres y disminuyendo la de las mujeres (McAuliffe et al., 2021).

⁴⁰ Sin embargo, los individuos que se ven forzados a dejar su lugar de nacimiento por cuestiones trágicas -que son muchos-, son los que necesitan con mayor firmeza una respuesta contundente, integral y democrática por parte de los países receptores. Algo que, como se ha visto en el preámbulo de esta tesis, no ocurre con tanta facilidad.

contextos y realidades, situación que estimularía la búsqueda de proyectos de vida lejos de la tierra natal (Withol de Wenden, 2013).

- Las restricciones generadas por la pandemia de la COVID-19 supusieron un parón sin precedentes que truncó los planes de migración de una gran parte de la población. Sus posibles consecuencias todavía están siendo analizadas. Sin embargo, se destaca la posible “digitalización de las migraciones” -que comenzó con las restricciones generadas por la COVID-19- en las que cumplirá un papel preponderante la inteligencia artificial, especialmente mediante el uso de bases de datos biométricos⁴¹ (McAuliffe et al., 2021).
- En este “espacio público mundial” la migración constituye un tema fundamental en la sociedad actual, hasta el extremo de darse una hiperpolitización del concepto (Naïr, 2006). En gran parte del imaginario colectivo (especialmente a raíz del 11 de septiembre de 2001) se asocia migración con terrorismo, violencia, amenaza y miedo, estigmatizándoles en tanto que “Otro” (Sassen 2017, p.16). Buraschi y Aguilar (2017) denominan a esta situación “paradigma securitario” en tanto que se caracteriza a la persona migrante o refugiada como una amenaza, pues, “representa un peligro porque a menudo está en el centro del imaginario sobre criminalidad; compite por el acceso a recursos (...) y es una amenaza simbólica en el sentido que atenta contra los valores tradicionales” (Buraschi y Aguilar, p.174). Ante esta situación, y como se especificó en el preámbulo de este trabajo, son numerosas las voces que señalan la necesidad de construir otras narrativas sobre el fenómeno migratorio (Carrasco, 2014; Garcés, 2022; Slee, 2012; Withol de Wenden, 2013).
- Se puede finalizar afirmando que el movimiento migratorio pone en cuestión la noción de frontera, creando redes transnacionales en donde el Estado-nación ya no se constituye como el eje articulador de la vida social. En este contexto, el fenómeno migratorio ha producido la emergencia de lo que Withol de Wenden denomina un “espacio público mundial” (2013, p.14).

Considerando los rasgos definitorios de la “movilidad mundializada”, resulta necesario proporcionar una dimensión de su volumen. No es mi intención convertir este capítulo en un baile de cifras que deshumanice las historias de millones de personas que se desplazan de su lugar de origen, pero, sin duda, una entrada cuantitativa permite visibilizar y comprender la magnitud del fenómeno. Según McAuliffe y Khadria (2019), basándose en los datos

⁴¹ El Informe AlgoRace dedica una sección a las posibles consecuencias nocivas de datos biométricos para el control fronterizo de España y la Unión Europea en general (Valdivia y Sánchez, 2022).

proporcionados por el Departamento de Asuntos Económicos y Sociales de las Naciones Unidas (DAES) y la Organización Internacional del Trabajo (OIT), en 2019 había 272 millones de migrantes internacionales⁴²; aumentando aproximadamente un 50% en las últimas dos décadas (McAuliffe et al., 2021). Los expertos vaticinan que lo más probable es que estos datos se incrementen progresivamente teniendo en cuenta factores como el cambio climático o el aumento de las desigualdades a nivel global (Naïr, 2006; McAuliffe et al., 2021).

A pesar de ello se hace necesario remarcar que la mayoría de la población del planeta no llega a desplazarse nunca de su lugar de nacimiento (Castles, 2000; Naïr, 2006). Del mismo modo, resulta relevante señalar que los principales países de destino de migración internacional no son únicamente aquellos que están catalogados como parte del “mundo desarrollado” (McAuliffe et al., 2021). Este hecho permite matizar -incluso romper- los discursos etnocéntricos que focalizan el fenómeno únicamente en el contexto europeo y estadounidense. Esta refutación también se encuentra respaldada por el hecho de que la mayor parte de migrantes internacionales se dirige a países de su misma región (McAuliffe et al., 2021). En la figura 7 se pueden apreciar cuáles son los principales países de destino de la migración internacional y se revela la inconsistencia de la visión que establece una relación directa entre una región o país determinado (Europa occidental o EEUU) y la recepción mayoritaria de la migración internacional.

⁴² Se entiende por migrantes internacionales “cualquier persona que se encuentre fuera de un Estado del que sea ciudadano nacional o, en el caso de los apátridas, de su país de nacimiento o residencia habitual. El término incluye a migrantes que tienen la intención de trasladarse de forma permanente o temporal, a los que se trasladan de forma regular o con la documentación requerida, y a aquellos que se encuentran en situación irregular” (OIM, 2019, p. 136).

Figura 7. Los veinte principales países de destino de la migración internacional del año 2020⁴³.



Fuente: Elaboración propia a partir de McAuliffe et al. (2021).

Si se pone el centro en el continente europeo, en 2020 vivían 87 millones de migrantes internacionales, lo que representa aproximadamente un 16% de su población. Del total, 42 millones proceden de países miembros de la UE (McAuliffe et al., 2021). Si se desciende a las cifras por países, Alemania es el país con mayor población nacida en el extranjero (16 millones) y con el volumen más alto de refugiados y solicitantes de asilo (McAuliffe et al., 2021).

Dada la naturaleza de este estudio es relevante centrar la atención en la población infantil y juvenil. Dependiendo de la organización o las bases de datos consultadas, el número de migrantes menores de edad exhibe una variación significativa. En este caso se toma como referencia el documento de “*IOM-Global Migration Indicators 2018*”, que señala que actualmente hay aproximadamente 36 millones de niños, niñas y jóvenes migrantes alrededor del mundo⁴⁴, lo que representa el 14% de la población migrante internacional (IOM, 2018). En el caso de Europa, a partir de los datos de Eurostat, en 2018 había un total de 6,9 millones de niños y niñas migrantes (McAuliffe y Khadria, 2019).

Aun presentando estas cifras, la IOM (2018) alerta de la necesidad de recabar todavía más datos a nivel global ya que se trata de un sector especialmente invisibilizado (Ballestín, 2017)

⁴³ El tamaño de la letra con la que se indica cada país es proporcional al volumen de migración recibida (anexo 1).

⁴⁴ Siguiendo los informes realizados por la IOM, se entiende por niños y niñas migrantes cualquier persona menor de 19 años.

del que falta mucha información respecto a su situación jurídica, lengua, país de nacimiento, edad, entre otros indicadores. Se necesita tener una imagen lo más nítida, certera y compleja posible para poder dar respuesta a las necesidades que reclama este colectivo en específico.

3.2. Los movimientos migratorios en España y Cataluña: de país emisor a receptor.

A lo largo de los años, España (y en general el sur de Europa) se ha ido transformando de país emigrante a territorio receptor de la migración. Tradicionalmente y hasta las primeras décadas del siglo XX, un segmento de la población española se desplazaba principalmente a Latinoamérica. Este panorama migratorio se fue modificando con los años. Así, con un escaso desarrollo industrial y una preponderancia del sector primario, España se vio afectada por los cambios en la mecanización, los sistemas de cultivo y la comercialización, lo que se tradujo en la generación de un excedente de población rural. Esto provocó que entre el final de la guerra civil (1939) y la segunda mitad del siglo XX se verificase un fuerte proceso migratorio hacia los países más desarrollados de Europa, donde se daban mayores niveles de vida que hicieron necesaria la aportación de mano de obra dispuesta a asumir determinadas ocupaciones menos cualificadas (Valente, 2017).

Esta tendencia se revierte desde la segunda mitad del siglo XX gracias al desarrollo del sector terciario (principalmente del turismo). Por tanto, esos movimientos migratorios que antes se dirigían al exterior comenzaron a trasladarse fundamentalmente del campo a la ciudad y hacia la costa.

El aumento de población (in)migrante empieza a ser significativo desde el año 2000. Según Valente (2017), la (in)migración “constituyó la principal fuerza para el crecimiento de la economía española y contribuyó significativamente al mantenimiento del Estado de bienestar” (Valente 2017, p.33). A partir de la crisis económica iniciada en 2008, los flujos migratorios se modifican nuevamente, acrecentando el número de las salidas, aunque no de manera masiva. Desde 2016, España muestra de nuevo un aumento significativo de población (in)migrante (González y Herrada, 2021).

Según los datos del Instituto Nacional de Estadística (INE)⁴⁵, la población con nacionalidad extranjera residente en el país es de 5.226.906, lo que representa aproximadamente un 11% del total. Los tres mayores grupos poblacionales provienen de Marruecos, Rumanía y Reino Unido. Si se pone el acento en las características demográficas, se constata que la población de nacionalidad extranjera es más joven que la española (Valente, 2017). Según los últimos

⁴⁵ Estos datos hacen referencia al 1 de enero de 2020 y no han sido modificados a la fecha de redacción de este capítulo (diciembre 2021).

datos disponibles, España cuenta con 965.742 menores de nacionalidad extranjera, como se expone en la tabla 2.

Tabla 2. Población menor de nacionalidad extranjera (2019).

0-4 años	272.083
5-9 años	253.896
10-14 años	208.675
15-19 años	231.088

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del INE (2021).

Dentro de este grupo, es preciso perfilar de manera sintética la situación de las niñas, niños y jóvenes migrantes que han llegado solos -sin familiares ni acompañantes- al país⁴⁶. Según UNICEF (2019), y a partir de las informaciones proporcionadas por el Ministerio de Interior, en 2018 había en España 13.012 niños y niñas no acompañados. Concretamente se trata de un aumento del 103% en relación con 2017. Es de esperar, por tanto, que estas cifras se incrementen progresivamente los próximos años.

Cabe destacar que los datos oficiales no son exactos ya que algunos de estos niños, niñas y jóvenes niegan su condición de menor ante la Administración, con la intención de acceder cuanto antes al mercado laboral o seguir con su recorrido hacia otros países europeos. También hay que tener en cuenta que la duración del viaje puede variar entre unos meses y varios años y que es posible que algunos iniciaran el trayecto acompañados y que luego tuvieran que separarse (UNICEF, 2019).

Ante esta situación, diversas organizaciones como UNICEF, Save the Children, ACNUR o el Comité de los Derechos del Niño en España han sentenciado que, a pesar de que se han realizado esfuerzos institucionales de envergadura, existe una falta de políticas públicas centradas en la protección integral de la infancia. Además, señalan la necesidad de una mayor coordinación entre organismos públicos (a nivel central, regional y local). Sin duda, en España son imprescindibles políticas, protocolos y prácticas orientadas a la acogida digna de estos menores así como a la atención integral de sus necesidades y la garantía de sus derechos (UNICEF, 2019). Entre ellas, las políticas diseñadas para su escolarización.

⁴⁶ No utilizo la palabra MENA (Menores Extranjeros No Acompañados) de manera deliberada. Recientemente existen voces críticas (como la del Defensor del Pueblo o el Comité de los Derechos del Niño) en torno a este concepto ya que, por un lado, invisibiliza que se trate de niñas y niños y, por otro, ha comenzado a tener connotaciones negativas y peyorativas (especialmente a causa de los discursos impulsados por la extrema derecha de este país).

3.3. La dimensión educativa. Datos de escolarización del alumnado de origen migrante en España y Cataluña.

Los movimientos migratorios señalados en el apartado anterior también se han visto reflejados en las aulas de todo el territorio español.

Los datos estadísticos que recogen el Ministerio de Educación y Formación Profesional y el Departament d'Educació de la Generalitat⁴⁷ en relación con la infancia y la juventud migrante se limitan a utilizar la variable "nacionalidad". Es decir, se recurre a la categoría "alumnado extranjero"⁴⁸ para hacer referencia a aquel estudiantado que no tiene la nacionalidad española.

Habría que relativizar el valor de estas cifras porque, al considerar simplemente la nacionalidad de los y las estudiantes, la aproximación al campo de estudio es parcial, tal como he argumentado en el capítulo 2. Como sustenta Carrasco (2008) "la pròpia categoria 'alumnat estranger' és qüestionable des de moltes perspectives" (p.32). En este sentido, por ejemplo, no se tiene en cuenta a estudiantes nacidos en España (y con nacionalidad española) con progenitores extranjeros o alumnado nacido en el extranjero que han obtenido la nacionalidad⁴⁹. Hay que tener en consideración que el acceso a la nacionalidad española se sustenta en un sistema desigual (Capote y Nieto, 2020) porque varía en función del país de origen (Domingo y Bayona-i-Carrasco, 2019); ello incide en la distorsión de las cifras que presentan las estadísticas. Es un aspecto sumamente importante. Partimos de una base discriminatoria que facilita la adquisición de la nacionalidad a algunas procedencias antes que a otras (Pinyol-Jiménez y Sánchez-Montijano, 2014). A modo de ejemplo, a los migrantes latinoamericanos se les exige dos años de residencia legal frente a los diez que se les pide a otras nacionalidades (Domingo y Bayona-i-Carrasco, 2019). De esta manera, las estadísticas sobre alumnado extranjero podrían estar sobredimensionando unas procedencias frente a otras y subdimensionando el fenómeno en general (Capote y Nieto, 2020).

Tampoco se recogen -o no son de disposición pública- otros posibles datos como, por ejemplo, las lenguas de origen del alumnado, el lugar de nacimiento de los progenitores, el año de llegada del estudiante al país de recepción y de su ingreso en el sistema educativo. Siguiendo a Carrasco (2008):

⁴⁷ A lo largo del trabajo se hace referencia a Departament d'Ensenyament y Departament d'Educació. En la práctica significan lo mismo a pesar de que, dependiendo del color político de cada Administración, tiende a denominarse de una forma u otra.

⁴⁸ Según el Ministerio de Educación y Formación Profesional y el Departament d'Educació de la Generalitat, "con la variable nacionalidad extranjera (país de nacionalidad) se recoge el alumnado extranjero por país de nacionalidad. El alumnado que está en situación de doble nacionalidad con otro país se considera español" (s.p.).

⁴⁹ Recoger únicamente la nacionalidad del estudiantado comporta un problema si tenemos en cuenta que en la actualidad hay un gran número de descendientes de migrantes ya nacidos en Cataluña con nacionalidad española (Domingo y Bayona-i-Carrasco, 2019).

Les dades disponibles sobre immigració i educació no permeten avaluar els efectes de les polítiques educatives ni de les pràctiques escolars aplicades a les diferents cohorts, atès que no es presenten en forma d'indicadors ni contenen la informació que permeti construir-los (...) i aprofundir conseqüentment en les raons de les desigualtats que s'observin. No és possible comparar el grau d'encert o d'error de la intervenció educativa a Catalunya amb l'alumnat estranger amb les orientacions i les accions d'altres països europeus o de l'OCDE. (p.34)

Es evidente que los datos aportados por el Ministerio de Educación y Formación Profesional y el Departament d'Educació de la Generalitat ofrecen una visión parcial de este colectivo (Domingo y Bayona-i-Carrasco, 2019). Es preciso replantear registros que incluyan otros factores que pueden estar impactando en las trayectorias migratorias del alumnado y que deben ser considerados para desarrollar procesos educativos que atiendan a sus necesidades (Ballestín, 2017; Domingo y Bayona-i-Carrasco, 2019). En el fondo, se requiere una evidencia empírica más consistente que permita orientar políticas públicas con un enfoque integral.

Con todo, siguiendo los datos del Ministerio y del Departament d'Educació, lo que señala este apartado se refiere al "alumnado extranjero", pero tal denominación es un indicador indirecto que permitirá aproximarse (de manera limitada) al colectivo "estudiantado de origen migrante" definido en el marco teórico. El Ministerio comienza a publicar información estadística sobre el alumnado extranjero (desglosándolo por nacionalidad, enseñanzas y sexo) desde el curso académico 1991-1992. También en este año ofrece números absolutos divididos por Comunidades Autónomas (aunque algunas solo proporcionan datos totales y no por provincias) (Tabla 3). A partir de estas cifras se percibe cómo la realidad demográfica de las aulas ha variado notablemente a lo largo de los años.

Tabla 3. Evolución de la presencia de alumnado extranjero en enseñanzas obligatorias en España desde 1991-1992 hasta 2019-2020.

Curso escolar	Alumnado extranjero	Total alumnado	Porcentaje
1991-1992	32.032	5.675.236	0,56%
1998-1999	69.140	5.609.361	1,23%
2004-2005	471.833	5.844.530	8,07%
2012-2013	617.466	6.582.293	9,3%
2019-2020	701.664	6.702.117	10,46%

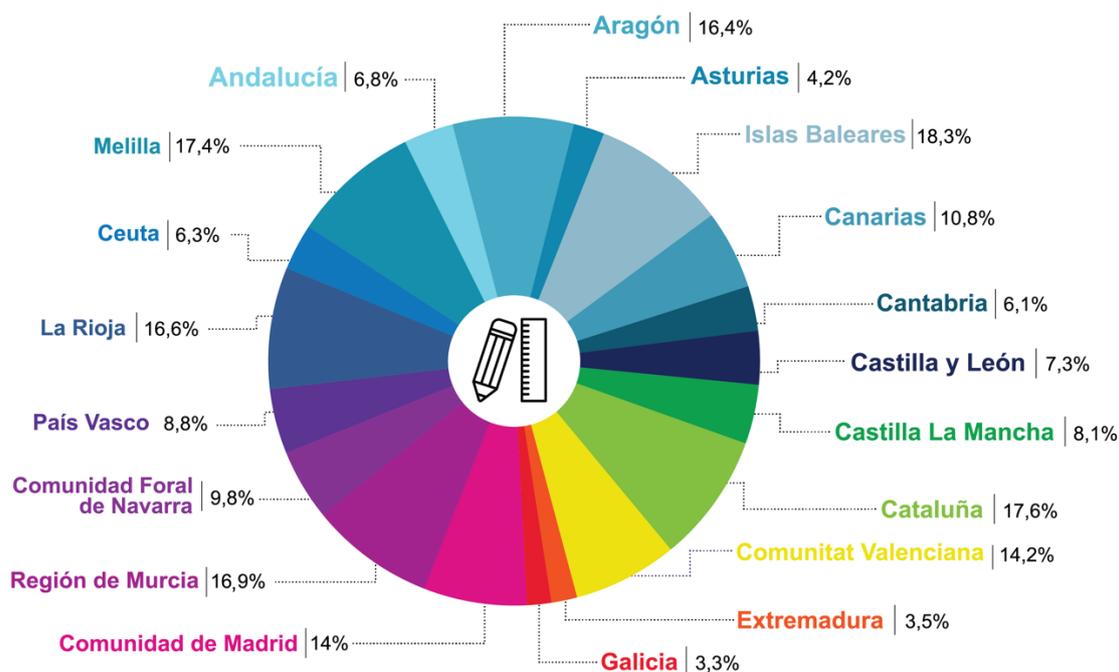
Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Ministerio de Educación y Formación Profesional (2021).

Los datos referidos a la distribución territorial del alumnado extranjero han permitido constatar que esta no ha sido igual en todo el país, dándose grandes diferencias entre regiones (Capote

y Nieto, 2020; Chamseddine, 2020; González y Herrada, 2021). Durante el año 1999-2000 cinco comunidades albergaban a tres de cada cuatro estudiantes extranjeros: Madrid, Cataluña, Comunidad Valenciana y Canarias (Capote y Nieto, 2020). Concretamente en el curso escolar 2006-2007, Madrid y Cataluña concentraban el 41,2% del alumnado extranjero (Capote y Nieto, 2020). Según los últimos datos disponibles (curso 2019-2020), las Islas Baleares es la comunidad con un mayor número de estudiantes extranjeros en enseñanzas no universitarias, con un 15,5%, seguido de Cataluña (14,9%), La Rioja (14,2%), la Región de Murcia (13,9%) y Aragón (13,6%). Cierran esta lista Extremadura y Galicia con un total aproximado del 3% (González y Herrada, 2021).

Las cifras son similares si se pone el foco únicamente en la etapa de educación primaria (gráfico 1). El gráfico 1 muestra el porcentaje de alumnado extranjero sobre el total de alumnado en educación primaria dividido por comunidades autónomas (datos avance curso 2019-2020). Las Islas Baleares vuelve a ser la región con cifras más altas (18,3%), seguido por Cataluña (17,6%), Melilla (17,4%), Región de Murcia (16,9%) y La Rioja (16,6%).

Gráfico 1. Porcentaje alumnado extranjero en la etapa de EP en España.



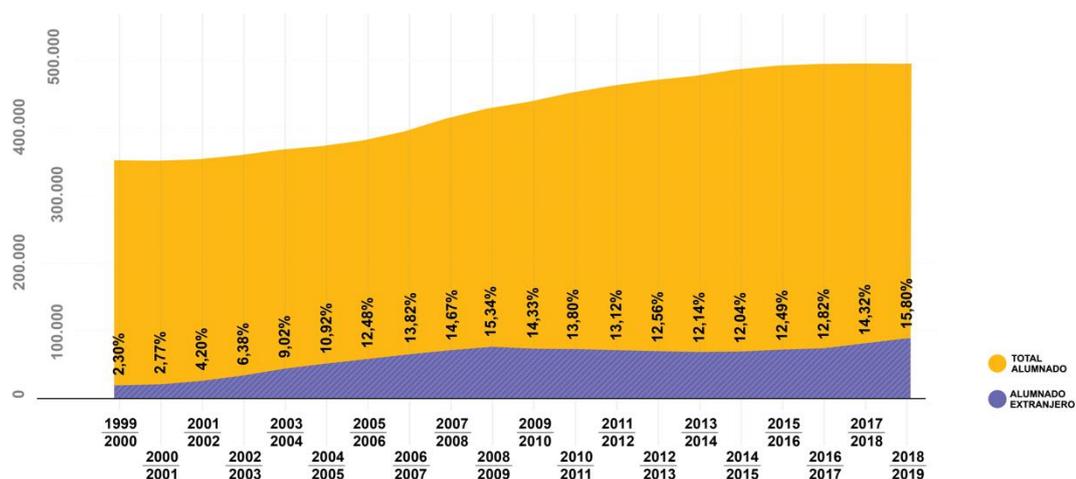
Fuente: Elaboración propia a partir de los datos avance del Ministerio de Educación y Formación Profesional (2021).

En consideración de las cifras revisadas, y como argumentan González y Herrada (2021), “podemos concluir, por tanto, que en la actualidad nos encontramos con el mayor nivel de

diversidad cultural que ha tenido el sistema educativo en España hasta la fecha” (p. 32). Es necesario señalar, como se ha mencionado con anterioridad, que la diversidad cultural ya estaba presente antes de la llegada de la migración, -por ejemplo la diversidad interna entre regiones o el pueblo gitano-; sin embargo, no es hasta la llegada de esta “diversidad de diversidades” cuando las escuelas comienzan a comprender la urgencia de dar respuesta a las necesidades del aumento de la diversidad sociocultural en la institución (Jiménez, 2013; Carrasco, 2014).

A continuación, se muestra el alumnado extranjero en la etapa de educación primaria en Cataluña desde el curso escolar 1999-2000 hasta el 2019-2020 (gráfico 2). Las fechas no son arbitrarias, pues la presencia de este colectivo comienza a ser numéricamente significativa a partir del año 2001.

Gráfico 2. Evolución del número de alumnado extranjero en la etapa de Educación Primaria en Cataluña desde el curso 1999-2000 hasta 2019-2020 (en miles de personas).



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Ministerio de Educación y Formación Profesional (2021).

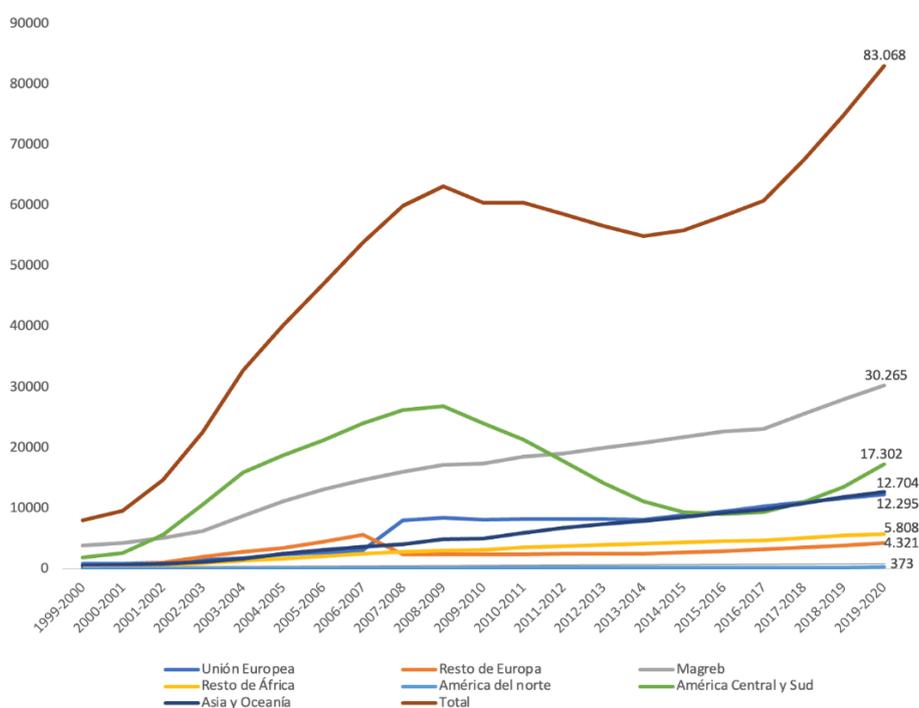
Como se aprecia, desde 1999, el total de estudiantes en educación primaria no deja de crecer año tras año. Por su parte, el alumnado extranjero va aumentando progresivamente y estabilizándose hasta la crisis económica del 2008, momento en que se produce un descenso en su matrícula (curso 2009-2010) (González y Herrada, 2021). Como apunta Valente (2017), a raíz de dicha crisis, cambiaron los flujos migratorios, frenando las llegadas de inmigrantes

y acrecentando las salidas, lo que explicaría la clara disminución de las cifras⁵⁰. Según Ballestín (2017), esto podría deberse a dos factores: por un lado, a la ralentización de los flujos migratorios, y por otro, a que quizá un mayor número de alumnos extranjeros obtuvieron la nacionalidad española.

Desde inicios del curso 2014-2015 vuelve a producirse un incremento en la cifra de alumnado extranjero, dinámica que continúa en alza hasta la fecha. En el año académico 2019-2020 se ha alcanzado el nivel histórico más alto. Si en 1999-2000 había un 2,3% de alumnos extranjeros en las aulas catalanas de primaria, hoy corresponden al 17,6%. En términos concretos, existen en esta comunidad autónoma 83.068 estudiantes extranjeros en la etapa de Educación Primaria.

Observar la evolución del alumnado extranjero por áreas continentales también ofrece una panorámica sobre cómo se ha ido modificando y diversificando la procedencia cultural en las aulas de educación primaria (gráfico 3).

Gráfico 3. Evolución del alumnado extranjero en EP (Cataluña) por áreas continentales desde el curso 1999-2000 hasta 2019-2020.



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Departament d'Ensenyament de la Generalitat (2021).

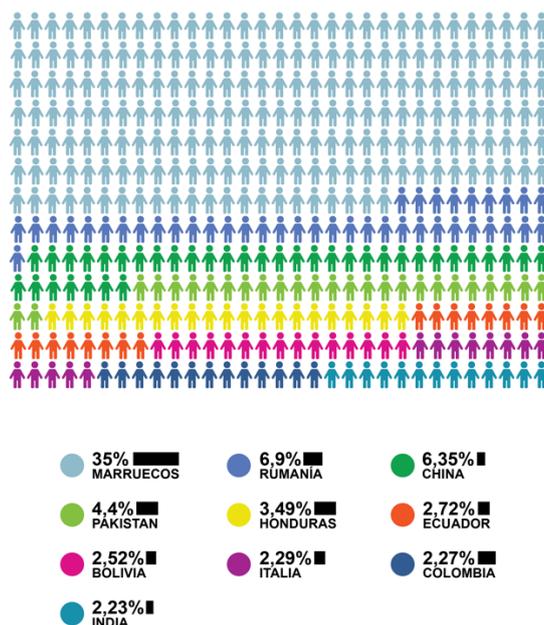
⁵⁰ Como señalan Domingo y Bayona-i-Carrasco (2019) esta situación “acarreo bajas de alumnos en centros escolares y aceleró los flujos de reagrupación familiar” (p. 91).

El gráfico 3 indica que la población procedente del Magreb (a pesar de la caída a nivel general) se mantiene en aumento constante, motivado por distintos factores políticos, económicos y sociales (conflictos bélicos próximos -territoriales y religiosos-, la situación económica incierta de la zona, entre otros).

También es necesario remarcar que, en el caso de Centro y Sudamérica, se produce una reducción, probablemente por un importante retorno a su país de origen y, a su vez, un aumento de estudiantes que obtienen la nacionalidad española (Ballestín, 2017). Al igual que el resto de zonas, a partir del bienio 2014-15 vuelve a aumentar, aunque no se produce un incremento tan notable como en las otras áreas continentales.

Si descendemos del nivel continental a las cifras por países (figura 8), Marruecos hegemoniza la presencia de estudiantes de educación primaria en Cataluña (alberga casi el 35% del total), seguido a larga distancia por Rumanía (6,9%), China (6,35%), Pakistán (4,4%), Honduras (3,49%), Ecuador (2,72%), Bolivia (2,52%), Italia (2,29%), Colombia (2,27%) e India (2,23%).

Figura 8. Alumnado extranjero en EP en Cataluña según los primeros 10 países de origen. Curso escolar 2019-2020.



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya (2021).

Por último, si se analiza el porcentaje de alumnado extranjero en Cataluña según la titularidad del centro educativo (público, concertado-privado o privado), los datos muestran una mayor concentración de alumnado extranjero en centros de carácter público (82%), frente al sector concertado (16,45%) y privado (1,45%). También es relevante indicar las nacionalidades de

los estudiantes dependiendo de la titularidad de la institución. Mientras que los de carácter público y concertado siguen la tendencia general de distribución de migrantes de acuerdo al país de origen, los centros privados presentan otro perfil en lo referido a la proporción de estudiantes de acuerdo a su procedencia (las principales nacionalidades presentes en tales instituciones son China, Rusia y Reino Unido). La diferencia en la composición demográfica estudiantil que se evidencia entre el sector privado y el público se debe fundamentalmente a los procesos de segregación escolar.

Es indispensable entonces poner el foco en este fenómeno, pues, es considerado por la literatura especializada como aquel marco general en el cual se encuadran los procesos de escolarización del alumnado de origen migrante (Bayona-i-Carrasco y Domingo, 2019; Benito y González, 2007; Bonal, 2018; Chamseddine, 2020; González y Bonal, 2022; Murillo y Martínez-Garrido, 2018).

3.4. La segregación escolar en España y Cataluña.

A pesar de que existe un claro desajuste entre la proporción de alumnado extranjero que asiste a escuelas de titularidad pública frente a la privada-concertada, los y las especialistas insisten en que es una ingenuidad quedarse únicamente con esta percepción (Síndic de Greuges de Catalunya, 2016), ¿qué quiere decir exactamente esto? Que hay escuelas públicas con un porcentaje muy elevado de alumnado de origen migrante y/o extranjero frente a otras donde su presencia es prácticamente nula (Síndic de Greuges de Catalunya, 2016).

Además, conviene recordar otro aspecto que suele pasar desapercibido en el imaginario colectivo: la segregación no afecta únicamente al alumnado más vulnerabilizado. Algunos estudios focalizados en Cataluña (Benito y González 2007; Bonal, 2018) evidencian que las familias con mayor capital cultural y económico suelen concentrarse en los mismos centros educativos, “buscando procesos de diferenciación y distinción social” (Bonal 2018, p.8). Este aspecto es sumamente interesante, puesto que la segregación escolar es muy clara en las escuelas de “élite”, precisamente aquellas que quedan alejadas de la agenda de reformas y que tienden a pasar inadvertidas en las discusiones públicas y académicas (Ballestín, 2017).

Señalado lo anterior, es preciso reconocer que no se puede tratar la escolarización del alumnado de origen migrante sin aludir a la segregación escolar⁵¹, entendida como la distribución desigual del estudiantado entre diferentes instituciones escolares de un mismo territorio (Bayona-i-Carrasco y Domingo, 2019; González y Bonal, 2022).

⁵¹ Siguiendo a Ballestín (2017), la segregación escolar puede ser entendida a nivel interescolar o intraescolar. En este apartado se analiza a un nivel macro y en el capítulo 4 se estudia a nivel micro (segregación intraescolar).

En los últimos años han proliferado las investigaciones centradas en la temática a nivel nacional y, en particular, en el contexto educativo catalán (Bayona-i-Carrasco y Domingo, 2019; Benito y González, 2007; Bonal, 2018; Chamseddine, 2020; González y Bonal, 2022; Murillo y Martínez-Garrido, 2018).

Murillo y Martínez-Garrido (2018) manifiestan que España es uno de los países con mayor segregación de Europa y que exhibe grandes diferencias entre comunidades autónomas. Martínez y Ferrer (2018) apuntan que el sistema educativo español es el sexto más segregador de la Unión Europea y que la Comunidad de Madrid encabeza las estadísticas. Si se analiza únicamente en Cataluña (una de las zonas de España donde más se ha trabajado la temática)⁵², los estudios revelan una persistencia de los procesos de segregación escolar (Ballestín, 2017; Benito y González, 2007; Bonal 2018; Seguro, 2020), tanto en la red escolar de primaria como de secundaria.

Como se ha señalado, la segregación escolar es un fenómeno complejo y “multicausal” (Chamseddine, 2020; González y Bonal, 2022; Seguro, 2020; Síndic de Greuges de Catalunya, 2016). Entre los factores que propician esta situación el más evidente es la concentración residencial del colectivo de origen migrante (Bonal, 2018)⁵³ o la “huida” de la población “autóctona” y de clase media a otras instituciones, conocida también como efecto *white-flight* (Bonal, 2018; López-Falcón y Bayona-i-Carrasco, 2012). Otros elementos a considerar son el falso mito de la “libre” elección de centro (Bernal y Vera, 2019)⁵⁴, el pago de cuotas concretas en determinados colegios (Capellán et al., 2013), la reserva de plazas para estudiantes con necesidades educativas especiales (Bonal, 2018), el reparto no equitativo del alumnado que llega a mitad de curso, fenómeno conocido como “matrícula viva”⁵⁵ (Síndic de Greuges de Catalunya, 2016), etc. En definitiva, Benito y González (2007) resumen los principales componentes a tener en cuenta: “la segregación residencial en relación con la zonificación escolar, la existencia de diferentes lógicas de elección escolar entre las familias y la existencia o no de políticas de redistribución de alumnado” (p.166).

⁵² A pesar de que es una de las comunidades autónomas donde se han desarrollado más investigaciones, son muchos los autores que señalan la necesidad de estudiarla más a fondo puesto que todavía son limitados los estudios dedicados al tema (Bonal, 2018; Ballestín, 2017; Bayona-i-Carrasco y Domingo, 2019).

⁵³ Aunque el Síndic de Greuges (2016) insiste en que basarse únicamente en la segregación residencial de este colectivo es aproximarse a la temática de manera parcial, es cierto que la población migrante tiende a concentrarse en zonas residenciales específicas -por la proximidad con sus redes de apoyo en la ciudad o alquileres más asequibles-.

⁵⁴ Si no se reducen las desigualdades de partida de las familias la elección de centro nunca se puede llevar a cabo en igualdad de condiciones (Bernal y Vera, 2019).

⁵⁵ El alumnado de origen migrante que llega a mitad de curso suele escolarizarse en centros educativos de “alta/máxima complejidad”. El concepto matrícula viva hace referencia a los y las estudiantes que inician su escolaridad en la institución cuando ya ha comenzado el curso escolar.

Respecto de las consecuencias de la segregación escolar, la investigación ha destacado que tiene un efecto directo en el conjunto del sistema educativo y de las trayectorias escolares (Ballestín, 2017). En términos generales se puede afirmar que a mayor segregación escolar, más deficitarios son los resultados académicos (González y Bonal, 2022). Esto puede verse reflejado mediante distintos elementos: tasas de repetición de curso, mayor abandono escolar prematuro -que afecta en gran medida a los estudiantes de origen migrante (Carrasco et al., 2018)-, peores resultados en las pruebas PISA y en las de competencias básicas (González y Bonal, 2022). En definitiva, en un contexto de alta segregación escolar, es el alumnado más vulnerabilizado -en este caso el estudiantado de origen migrante- el que se ve más perjudicado en sus oportunidades educativas (González y Bonal, 2022)⁵⁶.

Las consecuencias educativas de la segregación escolar son evidentes, pues generan oportunidades desiguales de acceso al aprendizaje. En este sentido, vulneran el derecho del estudiantado a recibir una educación pública igualitaria y de calidad. Para enfrentar esta situación, en España y Cataluña han surgido iniciativas como el *Pacte Contra la Segregació Escolar a Catalunya* (Síndic de Greuges de Catalunya, 2019) o algunas de las medidas perfiladas en la LOMLOE (2020). Estos programas revelan que la reducción de la segregación escolar debería representar una preocupación prioritaria de la política educativa. Principalmente con el objetivo de mejorar las trayectorias de aprendizaje de todo el estudiantado, y específicamente para el alumnado de origen migrante, que, de lo contrario, ve coartadas sus posibilidades por un sistema educativo que tiende a reproducir las desigualdades sociales de partida (Tarabini, 2018).

Lo señalado se convierte en una exigencia aún más urgente si se tiene en cuenta que, como revela la literatura especializada (Ballestín 2017; Bonal, 2018; Sindic de Greuges de Catalunya, 2016), en periodos de crisis las dinámicas de segregación escolar se agudizan. En consecuencia, en tiempos actuales, caracterizados por un escenario post pandemia -y que vive las consecuencias de la guerra Rusia-Ucrania- se necesita un compromiso firme y el desarrollo de medidas concretas que luchen contra esta injusticia educativa.

3.5. A modo de síntesis.

En este capítulo he analizado los principales rasgos de los procesos migratorios actuales y las tendencias demográficas centrales que han ido perfilando el fenómeno de la movilidad de

⁵⁶ Este fenómeno se puede explicar principalmente por dos circunstancias concretas. Por un lado, desaparece lo que se conoce como “efecto compañero” (*peer effects*), es decir, no se da el efecto contagio (Alegre, 2017; Bonal, 2018). Por otro, hay una mayor reducción de las expectativas por parte del profesorado en aquellos centros donde hay una mayor “complejidad” del tejido escolar que asiste a la escuela -como se explicó en la introducción- (González y Bonal, 2022).

poblaciones a nivel global, europeo y español. Para ello he ofrecido una panorámica cualitativa y cuantitativa que permite una aproximación general al fenómeno, evidenciando su incidencia en los procesos de escolarización contemporáneos.

En esta dirección, he expuesto la composición social del estudiantado en el sistema educativo español, constatando unos elevados niveles de diversidad sociocultural. A pesar de ello, tan solo me he podido aproximar a la temática de manera parcial. Actualmente el Ministerio de Educación y Formación Profesional y el Departament d'Ensenyament de la Generalitat publican únicamente datos referidos a la escolarización del alumnado extranjero -es decir, aquel que no tiene la nacionalidad española-. Esta situación dificulta que se puedan conocer con exactitud otras características del colectivo que podrían estar impactando en sus procesos formativos (trayectoria migratoria familiar, lenguas originarias del núcleo familiar, país de origen del estudiante, etc.). En otras palabras, se cuenta con una imagen incompleta de la totalidad del alumnado de origen migrante presente en el sistema educativo español en general, y catalán en particular.

Para finalizar, he incluido un apartado sobre la segregación escolar en España y Cataluña, exponiendo cómo esta afecta en gran medida al alumnado de origen migrante. Se han analizado sus posibles causas y consecuencias, confirmando que en contextos de segregación escolar este colectivo se enfrenta a una reducción de sus oportunidades educativas y un freno para su adecuada escolarización (González y Bonal, 2022). De esto me ocuparé en el siguiente capítulo.

Capítulo 4. La escolarización del alumnado de origen migrante. Políticas y prácticas.

Inclusión y exclusión no son principios radicalmente contrarios, sino elementos variables de un continuo semántico.
González-Faraco et al. (2020, p. 70).

El objetivo de este capítulo es presentar las principales políticas educativas desarrolladas en torno a los procesos de escolarización del alumnado de origen migrante en España y Cataluña y las teorías, modelos y prácticas que las respaldan. Todo ello desde una perspectiva crítico-transformadora.

La intención no es extenderse en la descripción detallada de estos planes, acciones y recursos, sino poner de manifiesto los rasgos principales que permiten visualizar el recorrido impulsado por la Administración educativa en esta materia: comprobar si ha habido algún cambio en el discurso, qué nociones se han utilizado para referirse a este colectivo, cuáles han sido los recursos pedagógicos aplicados, entre otros. Por tanto, se exponen algunas de las principales políticas que se han desarrollado en Cataluña con el propósito de vislumbrar potencialidades y obstáculos en su trayectoria. Entre los documentos analizados se encuentran políticas públicas que tienen efectos prácticos (es decir, que implican el desarrollo de dispositivos y gasto público) y otras que son directrices, marcos y sugerencias destinadas a los actores educativos. Este conjunto de registros muestran los modos con que la Administración se aproxima a la diversidad sociocultural presente en los centros educativos del territorio.

El capítulo se divide en cuatro apartados: un resumen de las principales leyes educativas aplicadas en España y su relación con el alumnado de origen migrante, un recorrido por las medidas esenciales de escolarización de este colectivo adoptadas en Cataluña, un análisis del principal instrumento pedagógico diseñado para estos fines (las aulas de acogida) y, finalmente, una introducción al modelo lingüístico del sistema educativo catalán.

4.1. Un breve recorrido por las Leyes de Educación en España.⁵⁷

Las primeras acciones relacionadas con la gestión de la diversidad sociocultural en el sistema educativo español aparecen con la escolarización de la población gitana (Arroyo-González y Berzosa-Ramos, 2021a; Garreta, 2011; Jiménez, 2013; Zhang Yu, 2022). Garreta (2011) resume las medidas tomadas hacia este colectivo en tres etapas diferenciadas: en los inicios hay una total inacción por parte de las instituciones y las administraciones, excluyendo

⁵⁷ No se han incluido aquellas leyes que no han llegado a entrar en vigor.

directamente al alumnado gitano de las aulas. Más adelante -coincidiendo con la *Ley General de Educación de 1970*-, se crean las escuelas-puente en las que se segrega directamente al colectivo con la intención de ofrecerles una formación específica para que, posteriormente, asistan a las escuelas “ordinarias”. De acuerdo con Garreta (2011), “hallamos aquí una práctica segregadora maquillada bajo un discurso de búsqueda de inserción” (p. 217). Finalmente la última etapa trata de fomentar la incorporación de este estudiantado en las aulas “ordinarias” a partir de medidas de acción compensatorias (Garreta, 2011).

Con estos antecedentes previos, en España el derecho a la educación del estudiantado extranjero -término utilizado por la Administración- se recoge en la *Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social* y ha sido ratificada en una serie de leyes educativas posteriores (Estalayo-Bielsa et al., 2021). Sin embargo, en 1985 mediante la *Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación* (LODE) ya se hacía referencia al derecho de escolarización de este colectivo. En la misma normativa también se especifica que todo estudiante que participe en el sistema educativo español tiene derecho a recibir una educación inclusiva.

Más adelante, en la *Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo* (LOGSE) se señala la necesidad de no discriminación “por razón de nacimiento, raza, sexo, religión u opinión, tengan un origen familiar o social” (s.p.). En la normativa no se hace ninguna referencia a la educación inclusiva y se menciona el “tratamiento integrador de la educación especial” (s.p.). Garreta (2011) manifiesta que esta será la primera ley educativa que haga una referencia explícita a la posible discriminación por razón de raza o género del estudiantado, representando un avance notorio frente a etapas anteriores. Según el autor también es la base que permite que se desarrollen programas de educación intercultural (aunque no se haga ninguna mención en la ley).

Posteriormente, entra en vigor la *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación* (LOE). En esta, aparece nuevamente el derecho a la no discriminación por razones de “nacimiento, sexo, origen racial, étnico o geográfico, discapacidad, edad, enfermedad, religión o creencias, orientación sexual o identidad sexual o cualquier otra condición o circunstancia personal o social” (s.p.). También se especifica que le corresponde a las Administración “fomentar la integración de personas inmigrantes” (s.p.). Finalmente, se hace una breve referencia a la interculturalidad afirmando que es “un elemento enriquecedor de la sociedad” (s.p.).

Más adelante aparece la *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa* (LOMCE), que recoge el derecho a la no discriminación por los motivos que aparecen en la anterior ley, al tiempo que declara un sistema educativo inclusivo e integrador.

Un hecho a destacar es que en estas directrices no se hace mención alguna a la educación intercultural, aspecto llamativo teniendo en cuenta que aparecía en la normativa anterior.

Finalmente, entra en vigor la *Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación* (LOMLOE) donde se estipula la perspectiva inclusiva del sistema educativo así como la no discriminación por origen racial o étnico. Amparándose en la Agenda 2030 se señala la necesidad de desarrollar una “comprensión internacional y una educación intercultural” (s.p.). La figura 9 resume la trayectoria expuesta sobre la evolución de los cuerpos legales y cómo abordan la escolarización de los estudiantes de origen migrante:

Figura 9. Leyes de Educación en España.



Fuente: Elaboración propia.

En términos generales, las acciones específicas guiadas por estas normativas se han orientado en cuatro direcciones fundamentales: apoyo lingüístico, fomento de la participación de las familias, adecuación del currículo escolar y medidas de redistribución del alumnado de origen migrante (Estalayo-Bielsa et al., 2021).

En este entramado jurídico se inscriben las políticas públicas desarrolladas específicamente en Cataluña.

4.2. Medidas específicas adoptadas en Cataluña. La escolarización del alumnado de origen migrante.

Hasta el momento he ofrecido una pincelada respecto a las principales leyes del sistema educativo español. Resulta de interés aproximarse a las políticas y prácticas desarrolladas específicamente en Cataluña, puesto que como señala Garreta (2011) cada comunidad autónoma ha tomado medidas aplicando de esta manera una perspectiva propia respecto a

los procesos de escolarización del alumnado de origen migrante. A continuación se revisan algunas de las acciones más relevantes. Lo primero a señalar es que, en su mayoría, estas se concentran en la acogida inicial y la incorporación tardía del alumnado de origen migrante en el sistema educativo.

En 1983 se aplica el primer Programa de Educación Compensatoria -PEC-⁵⁸ (*Real Decreto 1174/1983, de 27 de abril, sobre educación compensatoria*) en el que se “presta una atención preferente a los grupos de individuos cuyas condiciones de inferioridad son especialmente acusadas respecto a las posibilidades que el sistema escolar general ofrece” (s.p). De acuerdo con Llevot (2005), su puesta en marcha implicó intervenciones y acciones de distinta índole: en el propio centro educativo, en la formación inicial y continua docente, en los claustros, en la adaptación de materiales específicos y la acción conjunta con otros servicios e instituciones. El plan se reformuló cada cierto tiempo y funcionó, como mínimo, hasta el curso 2003-2004. En el caso específico de Cataluña, el PEC se implementa especialmente con aquel estudiantado proveniente de la comunidad gitana y de lo que se conoce como países “extracomunitarios”, particularmente aquellos de origen magrebí (Garreta, 2011; Llevot, 2005). A este respecto, Bonal y Pagès (2018) y Carbonell (2000) argumentan que el registro conceptual utilizado en la normativa en sus inicios (“proyección compensatoria”, “inferioridad”, “marginados sociales”), así como alguno de los ámbitos del programa, perpetuaban la idea de que las acciones educativas debían direccionarse hacia la compensación de las carencias del estudiantado, la gran mayoría asociadas al “déficit” cultural de sus familias. Como sugiere Carbonell (2000) cuando reflexiona sobre el PEC:

A menudo, el etnocentrismo y los prejuicios nos impiden ver el capital cultural (habilidades, contenidos, saberes, sistemas axiológicos, etc.) que no solo desaprovechamos, sino que reprimimos y desvalorizamos. Por lo tanto no se trata tanto de compensar, como de reconocer y adaptar nuestro sistema educativo y nuestras prácticas escolares a los estudiantes, en lugar de exigir que sean ellos quienes se adapten a nuestro sistema y a nuestras rutinas. (p. 152).

No obstante, Bonal y Pagès (2018) y Llevot (2005) afirman que se trata de una iniciativa que, a pesar de sus limitaciones, representó un avance respecto a los procesos de escolarización de todo el alumnado.

A partir de 1993, Cataluña comienza a generar una “política global de inmigración” (Garreta, 2011, p. 220). En este contexto, el Govern aprueba el primer *Pla Interdepartamental d’Immigració* (vigente hasta el 2000) en el que se incluye un apartado específico centrado en

⁵⁸ El programa también llegó a calificarse como “Programa de Marginados Sociales” (Carbonell, 2005; Llevot, 2005)

la escolarización del alumnado migrante. Algunas de las principales acciones desarrolladas durante esos años fueron: ofrecer servicios de traducción a las escuelas, formaciones a docentes en activo, creación de materiales didácticos, reestructuración y revisiones de libros de texto, cursos de árabe en horario extraescolar, entre otros (Pla Interdepartamental d'Immigració de Catalunya, 2000). Un aspecto a remarcar es que se implementaron un conjunto de medidas relacionadas con la formación intercultural del profesorado de educación primaria y secundaria con la colaboración de la Universitat Autònoma de Barcelona.

Durante esos años también se instaura el *Projecte Anselm Turmeda* (PAT), una iniciativa que pretendía fomentar el aprendizaje de la lengua catalana para el alumnado migrante de incorporación tardía (Mayans y Sánchez, 2016). La tabla 4 sintetiza las principales acciones de este proyecto.

Tabla 4. Principales acciones *Projecte Anselm Turmeda*.

Cursos Intensivos de Lengua	Talleres de Aprendizaje de la Lengua	Talleres de Adaptación Escolar y aprendizajes instrumentales básicos (TAE)
A partir del curso 1995-1995. Educación secundaria. Cursos de 70 horas que se realizaban en septiembre, antes del comienzo del curso escolar.	A partir del curso 1995-1997. Educación primaria y secundaria. Recurso pedagógico desarrollado en un centro "ordinario" que en ocasiones podía congrega alumnado de distintos establecimientos educativos.	A partir del curso 1998-1999. Educación primaria y secundaria.

Fuente: Elaboración propia a partir de Mayans y Sánchez (2016) y Llevot (2005).

Estos dos últimos itinerarios -los talleres de aprendizaje de la lengua y los TAE- han sido ampliamente cuestionados por su carácter segregador. Principalmente durante los primeros años de su implementación, época en la cual se llegó a ubicar a estos estudiantes fuera del centro ordinario e incluso extender la estancia durante más de un curso escolar con la intención de que los recién llegados aprendiesen la lengua vehicular (Ballestín, 2017; Mayans y Sánchez 2016; Siqués et al., 2012). Siqués et al. (2012) señalan que la Administración nunca llegó a evaluar y analizar los resultados educativos obtenidos por la aplicación de estas acciones pedagógicas.

Más adelante se pone en marcha el *Pla d'Actuació per a l'Alumnat de Nacionalitat Estrangera 2003-2006* (PAANE) (Departament d'Ensenyament, 2003), que se enmarca dentro del *II Pla*

Interdepartamental d'Immigració (2001-2004). Su objetivo principal es “la integración escolar y social de todo el alumnado, con independencia de su lengua, cultura, condición social y origen” (p. 9). En este sentido, la mayoría de finalidades específicas se centran en el aprendizaje de la lengua vehicular y el acceso al currículum escolar. Por tanto, bajo este marco, la “integración” de este colectivo está estrechamente ligada a la adquisición de la cultura, identidad y lengua catalana. Se trata de un programa que básicamente atiende solo cuestiones lingüísticas alejándose de una comprensión más holística del fenómeno (Llevot, 2005; Bonal y Pagès, 2018). En palabras de Garreta (2011), se “articula una vía catalana de integración (...) que se podría definir como un modelo que consiga el máximo equilibrio entre el respeto a la diversidad y el sentimiento de pertenecer a una sola comunidad” (p. 221).

Un aspecto a tener en cuenta es que se señala que la “integración” del estudiantado es, en primera instancia, responsabilidad de la institución educativa y de todo el profesorado que trabaja en ella, y no únicamente de aquellos docentes que imparten materias relacionadas con aspectos lingüísticos. Para que eso pudiera hacerse efectivo, era preciso construir un “sistema que integre esa diversidad desde el respeto, la igualdad, la convivencia y la solidaridad” (Departament d'Ensenyament, 2003, p. 5).

El documento también indica una serie de puntos débiles a tener en cuenta que podrían dificultar el proceso de “integración”. Entre ellos se destacan:

Los déficits educativos de una parte de este alumnado; las carencias económicas de gran parte de ese colectivo y el desconocimiento de la realidad de Cataluña que tienen muchos inmigrantes (desconocimiento de la existencia de una lengua, una cultura y unas instituciones propias) y la percepción de la poca necesidad de uso de la lengua catalana para la vida diaria. (Departament d'Ensenyament, 2003, p. 16)

Como se puede apreciar, desde la Administración hay un discurso que relaciona abiertamente a este colectivo con una perspectiva deficitaria o carencial. Con este enfoque se establece una vinculación directa entre migración, pobreza y menor capital educativo, y se genera una iniciativa pública basada en los principios del modelo compensador.

Considerando la inconsistencia de algunas de las propuestas, en el año 2004⁵⁹ se pone en marcha el *Pla LIC*⁶⁰ (*Pla per a la Llengua i la Cohesió Social*)⁶¹ que ya en sus primeras páginas

⁵⁹ Actualizado en el año 2006 (Ballestín, 2017).

⁶⁰ A pesar de que se constata un cambio en el discurso, y reconociendo tales transformaciones, también es cierto que algunos de los apartados del nuevo plan, son exactamente iguales que en el programa anterior.

⁶¹ En el año 2004 se crea la Subdirecció General de Llengua i Cohesió social que cuenta con dos unidades de trabajo: el Servei d'Ensenyament del Català (SEDEC) y el Servei d'Interculturalitat i Cohesió Social (SICS) y serán los que impulsarán el plan por todo el territorio (Llevot, 2005).

señala que el PAANE⁶² “atenía sobretot els aspectes relacionats amb l’aprenentatge de la llengua i no tenia en compte suficientment aspectes fonamentals de l’acollida com ara els aspectes emocionals, convivencials, relacionals i de cohesió social” (Departament d’Educació 2004, p. 4).

Como indican Bonal y Pagès (2018) y Llevot (2005), en este programa estatal hay un claro cambio en la referencialidad, dado que ya no se posiciona desde un enfoque deficitario sino que se fomenta un discurso que reivindica la necesidad de generar las condiciones necesarias para que haya una verdadera igualdad de oportunidades (Departament d’Educació, 2004). Las bases principales en las que se asienta el plan consisten en fomentar la cohesión social mediante un modelo educativo integrador, basado en valores democráticos, respetando la diversidad y contemplando la lengua catalana como fundamento básico de un proyecto plurilingüe (Departament d’Educació, 2004; Garreta 2011; Zhang Yu, 2022).

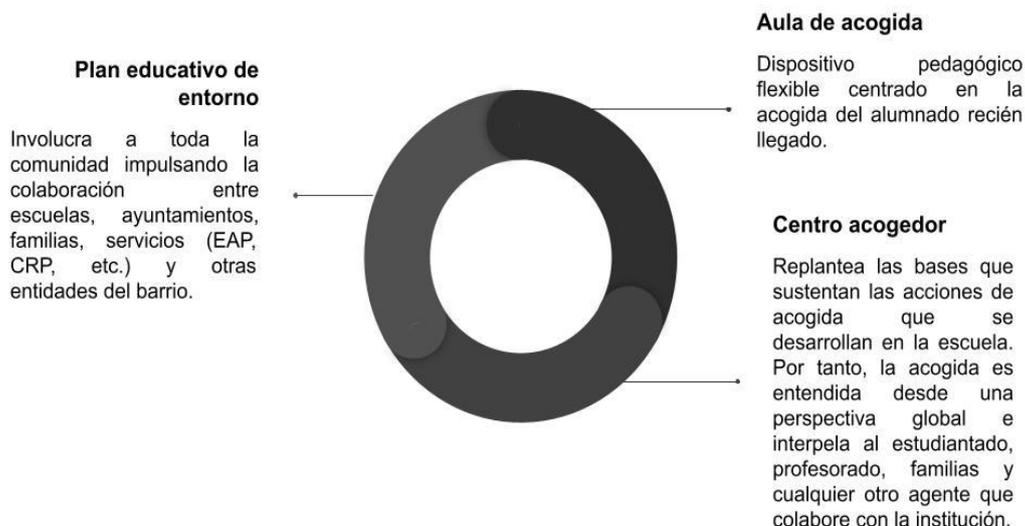
En este sentido, la educación intercultural es entendida como el marco óptimo para poder acometer dichas tareas u objetivos -aunque es relegada a un anexo de exclusivamente una página respecto a las 36 que lo conforman-. Se especifica que no se trata de una aproximación conceptual que afecta únicamente al colectivo migrado, sino a todo el estudiantado presente en las aulas. De acuerdo al documento, desplegar un enfoque intercultural supondrá fomentar un enfoque dialógico, valorar los aspectos positivos de cada cultura, trabajar la resolución positiva de conflictos, entre otros aspectos (Departament d’Educació, 2004, p. 30). Por tanto, según las directrices del programa, su implementación implica un cambio de mirada que afecta a todo el entramado escolar, especialmente al marco curricular de cada centro educativo. Toda una declaración de intenciones que, sin embargo, finaliza señalando -de manera algo simplificadora- que no se deben “multiplicar los contenidos y las actividades sino únicamente que las prácticas educativas sean coherentes con los objetivos declarados” (p. 30).

Los principios del Pla LIC (Departament d’Educació, 2004; 2009) se materializaron en tres líneas de actuación esenciales: *aula d’acollida*⁶³, el *centre acollidor* y el *pla educatiu d’entorn* (PEE) (figura 10).

⁶² *Pla d’Actuació per a l’Alumnat de Nacionalitat Estrangera.*

⁶³ Este dispositivo es uno de los más utilizados en el ámbito nacional, a pesar de que en Cataluña se denomina *aula d’acollida*, recibe denominaciones diferentes dependiendo del territorio: ATAL (Andalucía), Aulas de Enlace (Madrid), ATIL (Asturias), ALISO (Castilla-León) o AIL (Navarra) (García, 2018). La investigación llevada a cabo por Arroyo (2014) ofrece un exhaustivo estudio sobre las diferentes medidas de atención lingüística aplicadas en las comunidades autónomas así como distintas cuestiones relacionadas con el aprendizaje de una segunda lengua.

Figura 10. Resumen *Pla per a la llengua i la cohesió social*.



Fuente: Elaboración propia a partir del Pla LIC (Departament d'Educació, 2004; 2009).

Mientras se estaban desplegando los tres ejes vertebradores (que, como se verá más adelante, también fueron problematizados por la investigación educativa), en el curso escolar 2008-2009 el Departament d'Ensenyament aplicó dos pruebas piloto en Reus y Vic con lo que denominó los Espacios de Bienvenida Educativa (EBE)⁶⁴. Desde sus inicios, este instrumento pedagógico recibió severas críticas por parte de la comunidad científica que estaba estudiando los procesos de escolarización del colectivo migrante en Cataluña (Alegre, 2011; Carrasco et al., 2012; Garreta, 2011). También desde otras organizaciones sociales (como puede ser Sos Racisme) y por el propio Síndic de Greuges de Catalunya (Garreta, 2011). De hecho, supuso un gran revuelo mediático. Se podría decir que hubo dos discursos enfrentados, uno representado por líneas editoriales que eran más afines al espectro ideológico del Govern de la Generalitat y otro desalineado del mismo (Carrasco et al., 2012)⁶⁵. El principal inconveniente que acompañó el despliegue de esta iniciativa fue la falta de precisión con la que se presentó e hizo pública la medida. Finalmente, los EBE fueron definidos a partir del *Decret EDU/3072/2008, de 17 d' octubre, per la qual es regulen, amb caràcter experimental, els espais de benvinguda educativa*. Se presentaron como una medida previa a la escolarización que pretendía promover “espacios de acogida educativa familiar” (Carrasco et al., 2012, p. 109). En la práctica, fueron concebidos como aulas de carácter

⁶⁴ Los dos casos más famosos son los de Vic y Reus pero en el curso 2009-2010, por ejemplo, se abrió un nuevo EBE en Cornellà.

⁶⁵ A modo de ejemplo se puede ver la siguiente noticia: <http://bitly.ws/DSV8>

externo al centro educativo donde durante unas cuatro horas diarias se escolarizaba al estudiantado recién llegado que tenía entre 8 y 18 años (Alegre, 2011).

De las posteriores evaluaciones se puede extraer que, a pesar de haber recibido una valoración positiva por parte de los participantes, su impacto ha sido limitado (Ballestín, 2017; Carrasco et al., 2012). Destacan las conclusiones obtenidas a partir de una investigación evaluativa llevada a cabo por el Grup de Recerca Educativa (UVIC) y el Grup de Recerca en Migracions i Infància (UAB): los EBE han realizado funciones que hasta la fecha ya estaban llevando a cabo otros dispositivos como puede ser el aula de acogida; a pesar de la intención de abarcar profesionales de diversos sectores, la coordinación entre ellos ha sido complicada; el apoyo a las familias fue de carácter puntual (con trámites concretos) más allá de ofrecer una visión más global con oportunidades reales de inclusión; no se constató diferencia entre el alumnado que asistió a los EBE en relación al aprendizaje, manteniendo similares resultados que los del estudiantado que asistía únicamente al aula de acogida (Carrasco et al., 2012, p. 116; Alegre, 2011). A juicio de Alegre (2011), Garreta (2011) o Zhang Yu (2022), la aplicación de este tipo de dispositivos pedagógicos implicó un claro retroceso en una política educativa que había tratado de acabar con mecanismos explícitos de diferenciación y de agrupamiento aislado fuera del centro educativo (Alegre, 2011).

En la tabla 5 se sintetizan las acciones públicas emprendidas en Cataluña para la escolarización del alumnado de origen migrante:

Tabla 5. Resumen principales planes y acciones desarrolladas en Cataluña.

Programa Educación Compensatoria (1983)
<i>I Pla Interdepartamental d'Immigració (1993 - 2000)</i>
<ul style="list-style-type: none"> ● <i>Projecte Anselm Turmeda (1997): cursos intensius de llengua, tallers d'aprenentatge de la llengua, tallers d'adaptació escolar i aprenentatges instrumentals bàsics</i>
<i>II Pla Interdepartamental d'Immigració (2001 - 2004)</i>
<ul style="list-style-type: none"> ● <i>Pla d'actuació per a l'alumnat de nacionalitat estrangera 2003-2006 (PAANE)</i>
<i>Pla de Ciutadania i Immigració (2005-2008)</i>
<i>Pla per a la Llengua i la Cohesió Social (2004 - 2011): aula d'acollida, pla educatiu d'entorn, pla d'acollida.</i>

Fuente: Elaboración propia.

De todas estas iniciativas, la medida de mayor difusión e impacto -de acuerdo con su persistencia y extensión, así como por el consenso reportado en la investigación-, es el aula de acogida. En el siguiente punto se revisan sus características principales.

4.2.1. Las aulas de acogida.

Sin duda alguna las aulas de acogida (enmarcadas en el Pla LIC), han sido el dispositivo pedagógico por excelencia para la escolarización del alumnado de origen migrante. A continuación se exponen algunas potencialidades y limitaciones que la investigación ha resaltado de este tipo de intervenciones.

Las aulas de acogida constituyen un recurso pedagógico que se aplica en la mayoría de comunidades autónomas, aunque se denominan de manera diferente dependiendo de la región (aules d'acollida, aulas enlace, aulas temporales de adaptación lingüística, entre otros) (García, 2018). Este es un recurso dirigido a los "estudiantes extranjeros" de educación primaria (a partir de tercero) y de secundaria que son de nueva incorporación; es decir, que nunca han sido escolarizados en el sistema educativo y que desconocen o tienen poco conocimiento sobre la lengua vehicular⁶⁶ (Ballestín, 2017; Carrasco, 2011). La finalidad principal es que el alumnado logre unos dominios básicos de la lengua de instrucción en el menor tiempo posible. En Cataluña, según el Pla LIC (Departament d'Educació, 2009), la implementación del aula de acogida:

Implica una dotació de professorat, una dotació informàtica amb el programari adient, una dotació econòmica inicial per a l'adquisició de material didàctic, formació específica per al tutor o la tutora de l'aula d'acollida i per als professionals que intervenen en el procés d'acollida, a càrrec dels assessors/es de llengua, interculturalitat i cohesió social. (p.3)

A grandes rasgos se podría definir como un sistema mixto (Ballestín, 2017) en el que el estudiantado divide su horario escolar entre el aula "ordinaria" y el aula de acogida (se recomienda que no superen las 12 horas semanales aunque la última palabra la tiene el centro educativo). El tiempo máximo de estancia en el aula de acogida es de dos años (Siqués, 2008). Cabe señalar que al tratarse de una propuesta flexible, a partir de las necesidades educativas de los estudiantes y la organización del centro, el aula de acogida puede adoptarse de múltiples formas (Mayans y Sánchez, 2016), lo que genera resultados diferentes dependiendo de la institución educativa (García, 2018). Es decir, es la escuela la que decide cómo organizarse: puede incorporar este apoyo lingüístico en el aula "ordinaria", destinar un espacio en el centro únicamente dirigido al alumnado migrante (es la fórmula más extendida), decidir qué personal será el encargado de estos recurso pedagógicos, ofrecer un

⁶⁶ Concretamente "es considera alumnat nouvingut l'alumne d'origen estranger que s'incorpora per primera vegada al sistema educatiu en un moment posterior a l'inici de l'educació primària, en els darrers vint-i-quatre mesos o, excepcionalment, quan s'hi ha incorporat en els darrers trenta-sis mesos i procedeix d'àmbits lingüístics i culturals molt allunyats del català" (Departament d'Educació, 2022, p. 19).

sistema en el que el alumnado recibe apoyo lingüístico en el aula “ordinaria” y a su vez recibe formación específica en catalán, etc. (Ballestín, 2017; Siqués et al., 2012).

Cabe señalar que la normativa indica que el tutor o tutora del aula de acogida será un referente clave para el alumnado pero que el proceso de acogida afectiva, emocional y lingüística es responsabilidad de toda la comunidad educativa. Desde la Generalitat de Catalunya se aconseja que sea un profesor o profesora con destinación definitiva en la institución, con larga trayectoria docente y con dominio de las TIC (Ballestín, 2017). En cuanto a la metodología utilizada, se recomienda que sea globalizada, basada en el aprendizaje cooperativo y con “actividades funcionales”. Debido a que el dispositivo pedagógico se concibe como flexible, las agrupaciones del estudiantado se regirán a partir de las necesidades del centro escolar y las características de cada alumno, sugiriendo que el número máximo de niñas, niños y jóvenes asistiendo simultáneamente sean diez (Ballestín, 2017).

Las aulas de acogida han sido evaluadas desde que comenzó su implantación. A modo de ejemplo, el primer año consistió en una prueba voluntaria basada en un cuestionario y un examen de catalán (Siqués, 2008). Es necesario destacar que generalmente su valoración ha estado muy centrada en el aspecto lingüístico y la adquisición del catalán, siendo las investigaciones de Ignasi Vila un referente en este campo (Siqués et al., 2012; Vila et al., 2009; Vila y Siqués, 2009). También destacan una serie de textos que analizan el papel de las aulas superando el análisis exclusivamente lingüístico (Alegre, 2011; Arroyo-González y Berzosa-Ramos, 2021a; Carrasco, 2011; García, 2018; González-Faraco et al., 2020).

De los resultados obtenidos se puede extraer que la percepción de los alumnos recién llegados, los tutores del aula de acogida y los docentes suele ser positiva (Mayans y Sánchez, 2016), a pesar de que en ocasiones se ha cuestionado su papel “inclusivo”, con materiales poco actualizados, destacando la falta de formación del profesorado y los desajustes entre la teoría y la práctica (Arroyo-González y Berzosa-Ramos, 2021a; Carrasco, 2005; Ballestín, 2017). Si las aulas de acogida no se convierten en espacios afectivos pueden llegar a convertirse en una herramienta segregadora (Carrasco, 2005) y ser pequeños “guetos” dentro del centro educativo (Alegre, 2011). Dicho con las palabras de Arroyo-González y Berzosa-Ramos (2021a):

Estas aulas son un mecanismo compensatorio dirigido a una población escolar diferenciada, una especie de ‘cuarentena’ en una isla de Ellis pedagógica, antes que integrarse en la vida escolar normalizada (González et al., 2020). La metodología de enseñanza utilizada no tiene en cuenta las lenguas de origen de los aprendizajes, prima el ‘abandono’ de lo suyo para aprender lo ‘nuestro’ (Martín & Mijares, 2007). En

definitiva, lejos de ser un programa de inmersión lingüística se convierten en 'submersión lingüística' (Vila, 2006). (p. 618)

De las investigaciones de Vila (Siqués et al., 2012; Vila et al., 2009) -que como se ha mencionado enfatizan el carácter lingüístico- destacan las siguientes afirmaciones: el estudiantado que asiste más horas al aula de acogida no obtiene mejores resultados académicos en lengua catalana que el que está menos. Por tanto, mayor cantidad de tiempo no es sinónimo de más calidad. Al respecto, Arroyo-González y Berzosa-Ramos (2021a) proponen reorientar las prácticas educativas para tratar de introducir las lenguas de origen de todo el estudiantado y recordar que el aula de referencia siempre tiene que ser la del grupo-clase.

Con todo, cabe destacar que, en muchas ocasiones, se han establecido iniciativas potentes para convertir este dispositivo en oportunidades de innovación y transformación socioeducativa. Como recuerda Alegre (2011), son herramientas que permiten una vinculación con el grupo-clase mucho más prolifera que con instrumentos anteriores (como podían ser los TAE o los EBE). De hecho, en algunos centros el aula de acogida ha representado:

un espacio para recuperar y ensayar elementos de aceleración escolar y de trabajo significativo con relación al entorno y desde el alumnado como centro del proceso educativo, es decir, una oportunidad para retomar la misión fundamental de una escuela que quiera inscribirse en el modelo educativo democrático y emancipador. (Carrasco, 2005, p. 4)

Por último, hay que mencionar, como afirma la prensa generalista⁶⁷, que desde el curso 2014-2015 se retiran aulas de acogida para convertirlas en lo que se ha denominado espacios de "refuerzo lingüístico" (Ballestín, 2017). Son muchos los docentes que insisten en que esta medida puede ser una manera más de enmascarar los recortes en educación y que al retirarlas se están perdiendo oportunidades para realizar procesos de acompañamiento integral al alumnado de origen migrante recién llegado. Además, insisten que, en un gran número de casos, ni siquiera ha llegado ese apoyo extra (Ballestín, 2017).

4.3. Modelo lingüístico del sistema educativo de Cataluña.

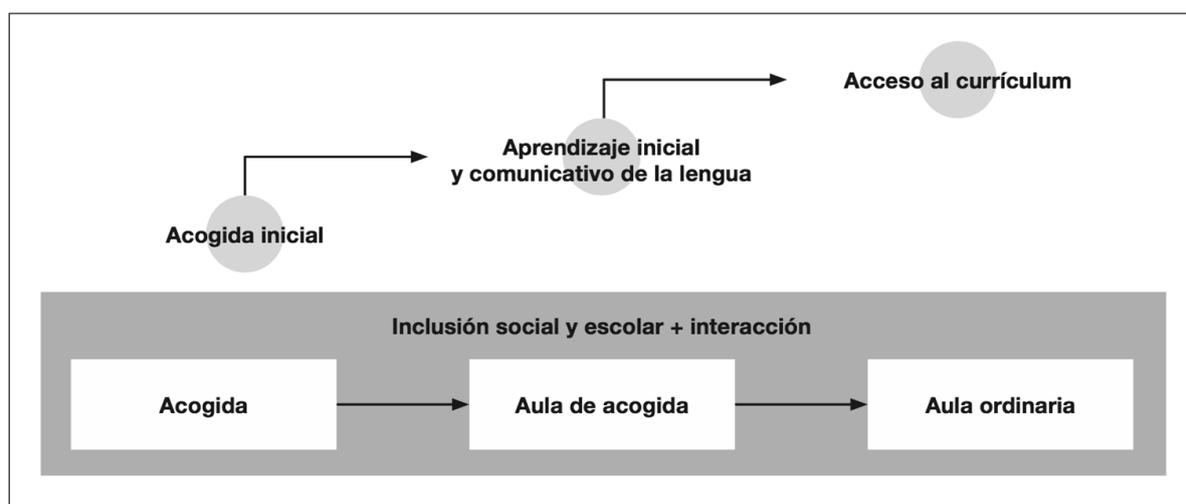
El Pla LIC dejó de aplicarse en 2011 (Ballestín, 2017), a pesar de que sus acciones más concretas siguen en marcha: las aulas de acogida, los planes educativos de entorno y los planes de acogida. Al respecto, una de las directrices más recientes que ha publicado el Departament d'Ensenyament es el documento *El model lingüístic del sistema educatiu de Catalunya. L'aprenentatge i l'ús de les llengües en un context multilingüe i multicultural*

⁶⁷ A modo de ejemplo: <http://bitly.ws/HfxF>

(Departament d'Ensenyament, 2018) donde se recogen de nuevo las iniciativas mencionadas con anterioridad. El objetivo de este documento es aportar a los centros un marco de referencia para la acción lingüística de la institución educativa, apostando por una vertiente plurilingüe e intercultural.

En la guía consta un apartado específico relacionado con la escolarización del “alumnado de origen extranjero”. Esta comienza con una acogida inicial en el *aula d'acollida* y continúa con ayudas/acciones complementarias en el aula ordinaria en aquellos casos donde sea necesario. Es decir, para el alumnado que lo necesite se le aplicará un plan individualizado en el que se especifiquen las medidas necesarias para poder acceder a los contenidos del currículum escolar (Departament d'Ensenyament, 2018). La figura 11 resume los pasos a seguir estipulados en la normativa:

Figura 11. Proceso de escolarización del alumnado de origen migrante recién matriculado en el sistema educativo.



Fuente: Departament d'Ensenyament (2018).

El documento especifica que la aproximación lingüística será fundamental pero debe de ir acompañada de un enfoque emocional, afectivo y relacional (Departament d'Ensenyament, 2018). Como es bien sabido, para que el estudiantado pueda acceder al dominio académico de la lengua de instrucción será necesario que antes desarrolle habilidades comunicativas con el resto de agentes clave -alumnado y profesorado-. Además, se señala que debe contribuir al desarrollo de una “identidad” múltiple, alejándose de esta manera de postulados asimilacionistas y contribuyendo a rescatar y valorar el capital cultural del alumnado.

A diferencia de etapas anteriores, en estas directrices se menciona al alumnado de origen migrante que puede haber nacido en el territorio pero tiene poco conocimiento de las lenguas de instrucción (catalán y castellano). En estos casos -y siempre según el documento- el centro

educativo cuenta con un apoyo lingüístico de carácter flexible que en ningún caso puede superar más del 20% del horario lectivo fuera del aula-grupo ordinario. Recomiendan que, en la medida de lo posible, se cuente con dos docentes en una misma aula (codocencia), lo que permite una atención mucho más individualizada y se prioricen las tutorías entre iguales (Departament d'Ensenyament, 2018).

Finalmente, y en concordancia con los postulados de Arroyo-González y Berzosa-Ramos (2021a), el documento destina un punto a la necesaria incorporación de las lenguas de origen del alumnado en el contexto escolar. Se enfatiza que:

La escolarización exitosa del alumnado de origen extranjero depende también del reconocimiento y valoración de su lengua y cultura (...) el interés por velar por el mantenimiento y la difusión de las lenguas de origen del alumnado recién llegado es también un objetivo de nuestro sistema educativo, por la riqueza que aportan y el valor que tienen para el alumnado que las habla como para la internacionalización de la sociedad y la economía catalanas. (Departament d'Ensenyament, 2018, p. 54)

Obviando la intención instrumental en relación con la economía catalana, lo cierto es que hay una apuesta por incorporar el capital cultural del alumnado en el entramado educativo -al menos, a nivel discursivo-. Se enfatiza que, en la medida de lo posible, este debería introducirse como uno de los ejes pedagógicos del proyecto educativo del centro, apostando por un enfoque integral de la escolarización (abarcando el marco curricular, las asignaturas optativas y las actividades extraescolares). Se recomienda que se priorice la asistencia de profesores que hablan las lenguas de origen del alumnado en distintos actos, como pueden ser las salidas o jornadas y celebraciones del centro (Departament d'Ensenyament, 2018). Finalmente, se cierra este apartado manifestando que cuando no sea posible, el capital lingüístico del cuerpo estudiantil tendrá que incluirse de manera simbólica (introduciendo algunas palabras en la cotidianidad del aula, apostando por explicar similitudes y diferencias entre lenguas y, por encima de todo, “no prohibir nunca el uso de la lengua familiar cuando la utiliza entre sí el alumnado que la tiene como propia” (Departament d'Ensenyament, 2018, p.55).

Sin lugar a duda, esta nueva directriz representa un esfuerzo por superar los enfoques asimilacionistas y compensatorios que primaron en las políticas previas a nivel regional. Con todo, se puede afirmar que en cierta manera se trata de un discurso que no deja de ser funcional al sistema -no se habla del racismo institucional que permea también en los centros educativos, no se menciona las estructuras de dominación operantes en la sociedad, etc.-. En este sentido, como sugiere Zhang Yu (2022), se vuelve a caer en un modelo que le es práctico al sistema neoliberal porque aboga por una falsa idea de igualdad que no cuestiona

las bases que estructuran una sociedad desigual que afecta a gran parte del entramado escolar.

Asimismo, esta iniciativa no ha dejado de constituir una línea declarativa desprovista de dispositivos concretos y recursos públicos destinados específicamente para su materialización. Así, la ampliación del foco referencial para abordar los procesos educativos no ha ido ligada con la generación de un marco institucional y material que lo hagan posible -o mejor dicho, con medidas transversales que no sean de carácter puntual⁶⁸-. Esta es, probablemente, la principal insuficiencia práctica del “Modelo lingüístico”.

4.4. A modo de síntesis.

Como se ha visto a lo largo de este apartado, desde la incorporación de España a la Unión Europea en 1986, el sistema educativo español ha ido siguiendo las directrices recomendadas por la Comisión Europea -actualmente la Agenda 2030-, y transformado el discurso y la referencialidad utilizada para aludir a los procesos de escolarización del alumnado de origen migrante. En su mayoría, las acciones pedagógicas propuestas hacían referencia a la adquisición de la lengua vehicular. Un énfasis que persiste en el último informe de la Comisión Europea (2019) respecto a los procesos de “integración” de este colectivo, afirmando que el dominio de la lengua de instrucción es sinónimo de trayectorias educativas exitosas (Arroyo-González y Berzosa-Ramos, 2021a). Actualmente el discurso amplía el foco y se aproxima desde una perspectiva más emocional, relacional y afectiva, que intenta integrar de manera no excluyente las identidades y culturas que porta consigo el estudiantado. En otras palabras, más integral.

En términos de sus enfoques o modelos de base, se puede constatar que las primeras políticas de acogida de alumnado extranjero tuvieron una visión intrínsecamente asimilacionista (Slee, 2012). Más adelante, con la puesta en marcha del *Pla d'actuació per a l'alumnat de nacionalitat estrangera (2003-2006)*, se produjo un leve cambio en el discurso -aunque las prácticas seguían siendo asimilacionistas-. En ambos casos, la institución escolar era la encargada de imponer una cultura hegemónica y oficial (Torres, 2003), al tiempo que se establecía una única manera de identificarse como estudiante. A continuación se activa el *Pla LIC (Pla per a la Llengua i la Cohesió Social) (2004-2011)*. Con este se ratifica una verdadera transformación en la referencialidad y el discurso: se comienza a hablar de cohesión, inclusión/integración, aproximación emocional, entre otros aspectos diferenciadores. No obstante, su principal medida, las aulas de acogida, aunque valoradas

⁶⁸ Como ejemplo práctico puede ser el *programa d'ensenyament de les llengües i cultures de l'alumnat d'origen estranger*. Para más información consultar: <http://bitly.ws/Hfy3>

positivamente por sus destinatarios, han sido muy cuestionadas por la investigación, expresando la necesidad de poner una especial atención para evitar políticas de segregación intraescolares (Alegre, 2011; Arroyo-González y Berzosa-Ramos, 2021a; Carrasco, 2011; García, 2018; González-Faraco et al., 2020; Tarabini, 2018; Zhang Yu, 2022).

Estos dispositivos evidencian la contradicción que supone separar al alumnado de origen migrante del resto, abogando por una mejor inclusión y acogida inicial. Está ampliamente demostrado que dividir al alumnado en grupos homogéneos no propicia un aprendizaje significativo, rigiéndose por acciones que contradicen propuestas como la teoría sociocultural de Vygotsky. Por tanto, ¿cómo pueden las administraciones públicas sostener un discurso sobre educación inclusiva cuando en la práctica se están implementando acciones que están siendo etiquetadas como segregadoras? ¿cómo se justificaría así la creación de grupos homogéneos a partir de ciertas características “cognitivas, étnicas, lingüísticas o de cualquier otra índole”? (García, 2018, p.99). Desde esta perspectiva, las aulas de acogida podrían entenderse como un “doble gesto” (Popkewitz, 2009) o un doble código pedagógico. Es decir, como un dispositivo que sitúa la inclusión con prácticas que simultáneamente son excluyentes (González-Faraco et al., 2020). A juicio de González-Faraco et al. (2020):

Se fabrican dispositivos bienintencionados que describen y miden la diferencia, reconocen su potencial excluyente, y pretenden remediarlo mediante políticas de integración e inclusión (...) cuya meta es que los culturalmente diferentes gocen de las mismas oportunidades que los demás. Se convierten así en objeto del humanitarismo de quienes ocupan posiciones socialmente dominantes, lo que, en el fondo, no reduce significativamente su desventaja. (p. 69)

Finalmente, se llega a la última etapa recogida en el documento *El model lingüístic del sistema educatiu de Catalunya. L'aprenentatge i l'ús de les llengües en un context multilingüe i multicultural* (2018). En dicho escrito se puede observar una aproximación más holística a los procesos educativos del alumnado de origen migrante -se hace referencia a las identidades múltiples y cambiantes, la riqueza de las lenguas originarias, la necesidad de introducir el capital cultural del estudiantado en la escuela, entre otros-. Sin embargo, no deja de ser una propuesta declarativa desprovista de políticas públicas particularmente diseñadas -y financiadas- para implementar sus principios.

Capítulo 5. La formación inicial y continua de los y las docentes de educación primaria. Gestión de la diversidad sociocultural en la escuela y procesos de escolarización del alumnado de origen migrante.

Únicamente mis alumnos pueden decir si he sido un maestro. Vicenç Oset (docente de educación primaria jubilado, en Imbernón 2017, p. 68).

Como se ha expuesto en el capítulo anterior, tanto el principal dispositivo diseñado para la escolarización del alumnado de origen migrante (el aula de acogida) como las disposiciones de política pública en Cataluña sobre la temática (el Pla LIC y el Modelo lingüístico del sistema educativo de Cataluña), conceden un amplio rango de flexibilidad a la acción del centro educativo y a las prácticas del profesorado. La importancia otorgada al ejercicio docente se encuentra reforzada por el consenso académico en torno al impacto de su acción en el logro de los aprendizajes estudiantiles (Ballestín, 2017; Essomba 2015; García, 2018). Es precisamente el rol central asignado al profesorado el que hace necesario indagar en sus procesos de formación, la pertinencia de estos en lo que respecta a la escolarización del alumnado de origen migrante y las prácticas concretas desplegadas en esta dirección.

Considerando lo anterior, la finalidad principal de este capítulo es explorar la formación inicial y continua del profesorado de educación primaria en relación con la gestión de la diversidad sociocultural y la escolarización del alumnado de origen migrante. El capítulo se divide en cuatro apartados: un resumen de los principales cambios que se han realizado en la formación inicial y continua del profesorado en España; un apartado que ofrece una radiografía sobre las principales investigaciones que han analizado la formación respecto a la diversidad sociocultural; una sección donde se presenta la situación actual de la formación inicial y permanente en Cataluña; y, finalmente, una síntesis de algunos de los cambios y transformaciones que sugieren los especialistas en torno a la formación docente, haciendo hincapié en las percepciones y actitudes que tiene actualmente el profesorado en activo sobre la diversidad sociocultural en la escuela.

5.1. La formación inicial y continua del profesorado de educación primaria en un contexto cambiante.

Los procesos escolares se han adaptado a los desafíos que presenta un mundo en acelerado cambio e incertidumbre (Bauman, 2007; Hargreaves, 2003). En este contexto, la formación docente ha adquirido centralidad en los procesos de reforma educativa. Por ello, no ha de extrañar que un organismo como la UNESCO (2015) precise que “la misión y la carrera de

los profesores deben remodelarse y reconsiderarse continuamente a la luz de las nuevas exigencias y los nuevos desafíos de la educación en un mundo globalizado sometido a cambios constantes” (p. 58). Probablemente nos hallemos ante otro reto de la educación, porque no es posible producir ningún cambio si las actitudes y maneras de ejercer la profesión no se transforman, y eso comienza desde la formación inicial⁶⁹. Así lo revelan la mayoría de fuentes consultadas. Dicho con palabras de Arroyo-González y Berzosa-Ramos (2021a): “el profesorado es un aspecto clave en la mejora y calidad del sistema educativo, así como en (...) el éxito de todo el alumnado” (p. 618). Todavía más esclarecedor es el punto de vista de la Comisión Europea (2019) cuando expresa lo siguiente:

El personal docente está en primera línea de batalla a la hora de fomentar la integración de los alumnos de procedencia migrante en los centros escolares. Sin embargo, los estudios de investigación publicados sobre este tema revelan que el profesorado suele sentirse, a menudo, poco preparado e inseguro cuando se enfrenta a estudiantes con diversos orígenes culturales y lingüísticos en una misma aula (por ejemplo, en Nilsson y Axelsson, 2013; Sinkkonen y Kyttälä, 2014; Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2015; Trasberg y Kond, 2017). Esta conclusión se ve confirmada por el hecho de que, en 28 sistemas educativos europeos, la carencia, por parte del profesorado, de las competencias necesarias para dar clase en aulas multiculturales, marcadas por la diversidad, se considera uno de los principales desafíos a nivel político. (p. 26)

Dada esta realidad, conviene preguntarse ¿qué clase de modificaciones se han ido realizando a lo largo de los años respecto a la formación inicial y permanente del profesorado para hacer frente a la situación descrita por la Comisión Europea? ¿Cómo han afectado esos cambios a los planes docentes del grado de maestro de educación primaria? ¿En qué medida se les prepara para un contexto considerado por muchos (Casas, 2022; González y Herrada, 2021) como el más diverso de nuestra historia? Para responder a estas inquietudes, el siguiente capítulo se centra principalmente en lo ocurrido tras la aplicación del Espacio Europeo de Educación Superior, momento en el que los estudios de magisterio se comenzaron a ubicar en facultades principalmente de educación (Imbernón, 2017). Entre las transformaciones destacan:

- Retorno a una formación generalista incorporando una serie de menciones que corresponden a las antiguas especialidades (Sancho et al., 2017).

⁶⁹ A pesar de que la investigación resalta el papel del docente como el factor central en los procesos de escolarización del alumnado de origen migrante, hay otras variables estructurales que inciden directamente en sus trayectorias escolares. Como en este capítulo me centro exclusivamente en el profesorado, creo necesario destacar este hecho precisamente para no caer en una lógica que culpabiliza y señala únicamente al colectivo docente como responsables de los resultados educativos de los y las estudiantes.

- Aumento de horas en la realización del Practicum, es decir, los estudiantes tienen cada vez más tempranamente un contacto in situ con los centros educativos y con el oficio docente. Aunque también afirman que este intento de acercar la práctica a la teoría presenta ciertos inconvenientes, ya que en algunos casos se da poca coordinación entre la universidad y la escuela colaboradora o existen ciertas limitaciones en la formación que reciben los tutores y tutoras (tanto en el centro educativo como en la universidad) (Imbernón, 2017).
- Realización del Trabajo Final de Grado. Los estudiantes reconocen su papel formativo aunque parece que su valoración depende en gran medida del ejercicio realizado por el tutor o tutora (Sancho et al., 2017).
- Introducción de la investigación educativa en el currículum universitario (Sancho et al., 2018).

Durante los estudios de grado, las y los maestros de educación infantil y primaria reciben una formación mixta, esto quiere decir que se les ofrece contenido tanto de las materias específicas (contenidos disciplinares) como de su didáctica (Imbernón, 2017). Para Casablanca (2008) este modelo formativo produce una concepción segmentada del conocimiento, porque el currículo está compartimentado en un conjunto de saberes que probablemente obstaculiza generar una visión transversal e interdisciplinar del conocimiento. Además, como sostienen Sancho et al., (2017) “no permite a los estudiantes de magisterio comprender la complejidad de la educación y menos aún estar preparados para afrontarla” (p. 8)⁷⁰.

Al respecto, Imbernón (2017) plantea lo siguiente: “se han cumplido las expectativas de un cambio cuantitativo, pero ¿también cualitativo? ¿Se forma mejor al profesorado del futuro?” (p. 59). Para Medina y Pérez (2017), la formación inicial del profesorado sí que ha experimentado en la última década un profundo cambio “en los procesos de enseñar y aprender a ser maestro (...) generando unas exigencias pedagógico-didácticas que no tienen parangón en la reciente historia de la formación del profesorado” (p. 19).

Es indudable que las transformaciones producidas hasta el momento han supuesto un avance y han permitido mejorar la formación inicial. No obstante, si estos cambios estructurales no van acompañados de un currículo actualizado, los esfuerzos pueden resultar infructuosos

⁷⁰ Traducción propia de “*that does not allow student teachers to understand the complexity of education and even less to be ready to face it*”.

(Imbernón, 2017). En la misma línea, Sancho et al. (2017), afirman que la formación inicial del maestro de primaria en España no está considerando una serie de aspectos como:

Producción, representación, comunicación y acceso al conocimiento; el aprendizaje de niños y jóvenes en la sociedad contemporánea; la rápida evolución del empleo; las nuevas competencias y conocimientos necesarios para comprender las complejidades de las sociedades democráticas en la era de la posverdad; la dimensión educativa, social, económica y política del cambio impulsado por las empresas digitales. (p. 12)⁷¹

Hasta el momento se han constatado un conjunto de deficiencias genéricas en los procesos formativos del profesorado de infantil y primaria. El objetivo ahora es revisar si esas limitaciones también existen en lo que respecta al problema de investigación de la tesis.

5.2. Antecedentes e investigaciones previas sobre la formación inicial y continua en relación con la gestión de la diversidad sociocultural en la escuela.

Lo primero a señalar es que gran parte de la literatura especializada se ha centrado en analizar la formación inicial del profesorado, relegando a un segundo plano la formación continua. En este sentido, el grueso de las investigaciones se posicionan y abogan por un enfoque intercultural, sosteniendo que este es el más adecuado para una gestión de la diversidad sociocultural en las aulas (Carrasco y Coronel, 2017; Comisión Europea, 2019; Dusi, 2021; Essomba, 2015; González-Monteagudo y Zamora-Serrato, 2019; Leiva, 2012; Palomero, 2006; Soriano y Peñalva, 2015). La conclusión generalizada es categórica: en la actualidad hay una falta de formación en este enfoque, así como en los temas relacionados con la escolarización del alumnado de origen migrante (Arroyo-González y Berzosa-Ramos, 2021a; Carrasco y Coronel, 2017; Coelho et al., 2011; Comisión Europea, 2019; Essomba, 2015; Giné et al., 2009; González-Monteagudo y Zamora-Serrato, 2019; Peñalva y Soriano, 2010; Soriano y Peñalva, 2015; Tornel, 2015).

¿Cómo han llegado a estas deducciones? En el contexto español hay diversos estudios que analizan la formación inicial del profesorado en relación con la diversidad sociocultural. La gran mayoría se han centrado en ofrecer una panorámica de algunas comunidades autónomas (Coelho et al., 2011; Figueredo y Ortiz, 2017; Palomero, 2006) aunque también pueden encontrarse estudios, mucho menores en su cantidad, que han analizado de manera conjunta a todas las universidades españolas (Palomero, 2006; Peñalva y Soriano, 2010). Las investigaciones se podrían dividir en dos corrientes principales: 1.- las que analizan

⁷¹ Traducción propia de “*knowledge production, representation, communication and access; children and young people learning in the contemporary society; the rapid change in employment; new skills and knowledge needed to understand the complexities of democratic societies in the post-truth era; the educational, social, economic and political dimension of change driven by digital corporations*”.

directamente los planes de estudio y los currículums del grado; 2.- las que exploran la percepción del estudiantado del grado respecto a sus competencias interculturales/gestión de la diversidad cultural.

5.2.1. Investigaciones que analizan los planes docentes universitarios.

Palomero (2006) presenta uno de los estudios más difundidos al respecto. En este se indagan desde una perspectiva intercultural los planes de estudio de maestros, pedagogos, psicopedagogos y educadores sociales de las principales universidades españolas. Los resultados parecen claros: la interculturalidad tiene una presencia simbólica en la formación inicial de los docentes. Concretamente señala: “tan sólo hay 62 asignaturas relacionadas con la materia, 8 de ellas obligatorias y las 54 restantes optativas, no teniendo ninguna de las mismas carácter troncal” (Palomero, 2006, p. 218).

Por su parte, Coelho et al. (2011) analizan los planes docentes de las universidades de las tres comunidades autónomas que contaban con un mayor nivel de alumnado de origen migrante: Madrid, Cataluña y Valencia. De sus resultados se puede extraer que prácticamente ninguna asignatura obligatoria se centra en la temática. Respecto a las optativas, prácticamente todas las que tienen relación están estrechamente vinculadas al aprendizaje de la lengua -español como segunda lengua, catalán como nueva lengua, características de las lenguas extranjeras presentes en el entorno, entre otras-. Finalmente, -y quizá todavía más preocupante-, en ninguna de las menciones a las que puede optar el estudiantado del grado de maestro de educación primaria e infantil “la diversidad cultural y lingüística constituye un eje vertebrador” (Coelho et al., 2011, p. 55).

En esta misma línea, Figueredo y Ortiz (2017) hacen un análisis de la formación inicial de profesorado de educación primaria en Andalucía desde una perspectiva intercultural. Concluyen que en la mayoría de planes de estudio de las universidades andaluzas se incluyen referencias a la diversidad sociocultural; sin embargo, tan solo el 50% de las titulaciones analizadas la incluían en sus objetivos. También sostienen que hay una clara falta de coordinación entre asignaturas y una reiteración de contenidos entre distintos cursos (Essomba, 2015; Figueredo y Ortiz, 2017). Por ello, “se deduce que la formación en competencias interculturales no se planifica de forma coordinada, sino que más bien se han añadido referencias puntuales en los distintos elementos curriculares sin aparente relación que garantice el progreso gradual de adquisición y desarrollo de las competencias” (Figueredo y Ortiz, 2017, p. 67).

Uno de los estudios más completos es el de Peñalva y Soriano (2010). Este analiza los planes docentes de los grados de pedagogía y magisterio (es decir, infantil y primaria) de las 73

universidades españolas. El trabajo se centra en aquellos objetivos y contenidos que contengan una perspectiva intercultural. Los resultados son esclarecedores:

La presencia de la interculturalidad como contenido obligatorio de formación es muy poco significativa dentro de la formación inicial de los futuros educadores y educadoras. Esto queda demostrado por unas cifras que nos hablan, entre otras cosas, de que del total de 34 asignaturas que tratan de forma específica la interculturalidad (tanto en su título como en sus objetivos y contenidos) sólo 4 son de carácter troncal u obligatorio, frente a 29 que son de carácter opcional. En términos porcentuales, el 11,8% de las asignaturas sobre interculturalidad son de tipo troncal u obligatorio, frente al 85,2% que son de carácter optativo. Además, de entre las 111 materias que seleccionamos en nuestro estudio, 35 se refieren al concepto de diversidad, 14 al de integración, 13 al de multiculturalidad, 4 al de igualdad, 9 al de género, 1 al de inmigración y 1 al de inclusión. Sin embargo, de todas ellas sólo 17 cumplen la condición de ser asignaturas troncales u obligatorias, e incluir objetivos y/o contenidos específicos sobre interculturalidad. (Peñalva y Soriano 2010, p. 55)

En investigaciones más recientes, González-Monteagudo y Zamora-Serrato (2019) han revelado que la formación continua sigue siendo escasa, a pesar de que se ha aumentado “la oferta formativa sobre migraciones, alumnado inmigrante, educación intercultural e inclusión educativa” (González-Monteagudo y Zamora-Serrato, 2019, p. 281). A su juicio, “estas acciones formativas no consiguen implicar al profesorado, no se adquieren competencias interculturales y se tratan aspectos culturales limitados al folclore y a cuestiones estéticas” (González-Monteagudo y Zamora-Serrato, 2019, p. 281).

Como se puede apreciar, la investigación ha evidenciado una persistente escasez de formación -inicial y continua- respecto de la gestión de la diversidad sociocultural en los programas destinados a la titulación del profesorado de primaria en España. ¿Coincide esta verificación “documental” con la percepción que desarrollan los propios docentes en formación? Este hecho se explora a continuación.

5.2.2. Estudios que analizan las percepciones del estudiantado.

Existen múltiples estudios que han analizado la percepción del estudiantado y profesorado en activo respecto de su formación inicial, particularmente en lo referido a la adquisición de habilidades para la enseñanza al alumnado de origen migrante y la gestión de la diversidad sociocultural.

Rebollo et al. (2013) desarrollaron un estudio con alumnado del Grado de Educación Primaria de la Universidad de A Coruña. Su objetivo era evaluar el nivel de autopercepción del estudiantado respecto a las competencias relacionadas con la diversidad sociocultural. De su investigación se desprende que, si bien en general consideran que han adquirido las habilidades necesarias, obtienen una mucho menor puntuación aquellas que tienen relación con desarrollar su oficio en contextos multilingües y de diversidad cultural.

En la misma línea, otro estudio cuantitativo llevado a cabo en dos universidades de la región de Galicia (Abal et al., 2019), constata que los estudiantes del grado de maestro de educación infantil que están a punto de finalizar sus estudios valoran como muy baja su competencia respecto a la capacidad de generar espacios de aprendizaje en contextos “multiculturales y multilingües” (Abal et al., 2019).

Para el contexto específico de Cataluña, la investigación con profesorado en activo de educación secundaria sostiene que los docentes comparten la percepción de una falta de formación inicial, así como de la necesidad de instruirse sobre los distintos marcos de gestión de la diversidad cultural en las aulas (Giné et al., 2009). Similares son los resultados de Leiva (2012) en la región de Málaga, donde sugiere que la formación en materia intercultural es escasa. A pesar de ello, señala que para los docentes que trabajan en centros educativos con un elevado nivel de diversidad sociocultural es más común desarrollar formación de esta temática, generalmente a partir de los saberes que surgen de sus propias prácticas.

En definitiva, las investigaciones en torno a los programas universitarios y a la percepción de los futuros profesores y los que están en la práctica revelan la necesidad de fomentar una formación inicial y continua acorde a los desafíos que presentan los tiempos actuales en materia de abordaje de la diversidad sociocultural en los procesos de escolarización. A modo de resumen, y a partir de lo expuesto, se pueden destacar los siguientes aspectos:

- La presencia de marcos interculturales está muy ligada a las asignaturas de carácter optativo (Coelho et al., 2011; González-Monteagudo y Zamora-Serrato, 2019; Leiva, 2012).
- Hay una descoordinación entre materias que exploran temas de interculturalidad (Essomba, 2006).
- Existe un énfasis en la formación teórica en comparación con la escasez de cursos asociados al aprendizaje en contextos de práctica (Essomba, 2015).

En consideración de lo anterior, conviene reflexionar acerca de los modelos de gestión de la diversidad sociocultural que predominan en la formación inicial. Al respecto, Essomba (2015) sugiere que, en lugar de importarlos desde otros contextos, se deben realizar esfuerzos por desarrollar una perspectiva local y situada, acorde a nuestras particularidades sociohistóricas.

5.3. Formación inicial y permanente del profesorado de educación primaria en Cataluña.

Como se ha podido observar existe unanimidad respecto de la necesidad de una actualización en la formación docente y una vinculación con los postulados interculturales. Para el presente estudio interesa una aproximación centrada en la comunidad autónoma de Cataluña.

Atendiendo a la normativa en el ámbito nacional y partiendo de la *Orden ECI/3857/2007, del 27 de diciembre por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria*, hay doce competencias generales que los estudiantes del grado de Maestro de Educación Primaria tienen que adquirir. Algunas de ellas relacionadas en mayor o menor medida con el objeto de estudio. En la tabla 6 se sintetizan aquellas competencias vinculadas a la gestión de la diversidad sociocultural.

Tabla 6. Competencias relacionadas con la gestión de la diversidad sociocultural.

Competencias generales del grado de Maestro de Educación Primaria relacionadas con la temática

Abordar con eficacia situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multiculturales y plurilingües.

Diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad y que atiendan a la igualdad de género, a la equidad y al respeto a los derechos humanos que conformen los valores de la formación ciudadana.

Fomentar la convivencia en el aula y fuera de ella.

Asumir la dimensión educadora de la función docente y fomentar la educación democrática para una ciudadanía activa.

Competencias específicas para los módulos de formación básica relacionadas con la temática

Procesos y contextos educativos. Promover acciones de educación en valores orientadas a la preparación de una ciudadanía activa y democrática. Conocer y abordar situaciones escolares en contextos multiculturales.

Sociedad, familia y escuela. Mostrar habilidades sociales para entender a las familias y hacerse entender por ellas (...) Analizar e incorporar de forma crítica las cuestiones más relevantes de la sociedad actual que afectan a la educación familiar y escolar: (...) multiculturalidad e interculturalidad; discriminación e inclusión social.

Competencias específicas para los módulos didáctico y disciplinar relacionadas con la temática

Lenguas. Conocer las dificultades para el aprendizaje de las lenguas oficiales de estudiantes de otras lenguas. Afrontar situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multilingües.

Fuente: Elaboración propia a partir de la Orden ECI 3857/2007.

Ahora bien, ¿cómo se reflejan estas competencias en los planes docentes de las universidades públicas catalanas? Actualmente hay cinco instituciones públicas impartiendo el grado de Maestro/a de Educación Primaria en la región⁷²: Universitat de Barcelona, Universitat Autònoma de Barcelona, Universitat de Girona, Universitat de Lleida y Universitat Rovira i Virgili.

A partir de un análisis exhaustivo de todos los planes docentes de las asignaturas de las distintas universidades (anexo 2), se puede afirmar que en el curso 2022-2023 ninguna de las instituciones imparte una asignatura obligatoria centrada en la temática -interculturalidad, diversidad cultural, migración, alumnado de origen migrante, entre otros-. Lo único que se ha encontrado son materias de carácter obligatorio que trabajan parcialmente el tema. En la mayoría de los casos se trata de asignaturas ligadas a la sociología de la educación, la educación inclusiva o la perspectiva lingüística. Cuando se hace referencia explícita a la temática se trata de un subapartado dentro de alguno de los temas que se imparten, como se revela en la tabla 7.

Tabla 7. Relación de asignaturas obligatorias que vinculan alguno de sus contenidos con la temática. Curso 2021/2022 y 2022/2023.

Universidad	Asignaturas	Análisis ⁷³
Universitat de Barcelona	-Sociología de la educación: cambios sociales, educativos y multiculturalidad. -Teoría y práctica de la escuela inclusiva. -Procesos educativos y práctica docente en educación primaria. -Iniciación a la didáctica de la lengua y la literatura. -Didáctica de las habilidades comunicativas.	Cinco asignaturas de la 27 obligatorias tienen relación con la temática objeto de estudio. Representa el 18,5% del porcentaje obligatorio.
	-Educación y contextos educativos. -Miremos el mundo: proyectos	Seis asignaturas de las 26 obligatorias tienen relación

⁷² He realizado una selección intencional de los centros universitarios a analizar. He privilegiado aquellos que son de carácter público y desarrollan la docencia de manera presencial.

⁷³ Sin contar el practicum o el trabajo final de grado en ninguna de las universidades analizadas.

Universitat Autònoma de Barcelona	transdisciplinarios. -Aprendizaje y desarrollo I. -Contexto social y gestión escolar -Diferencias e inclusión. -Proyecto lingüístico de centro y plurilingüismo.	con la temática objeto de estudio. Representa el 23% del porcentaje obligatorio.
Universitat de Girona	-Sociedad, familia y escuela. Sociología. -Sociedad, familia y escuela. Teorías e instituciones. -Aprendizaje y desarrollo de la personalidad.	Tres de las 29 obligatorias tienen relación con la temática objeto de estudio. Representa el 10,3% del porcentaje obligatorio.
Universitat de Lleida	-Sociología de la educación. -Familia y escuela. -Atención a la diversidad. -Procesos y contextos educativos.	Cuatro de las 29 obligatorias tienen relación con la temática objeto de estudio. Representa el 13,7% del porcentaje obligatorio.
Universitat Rovira i Virgili	-Sociedad familia y educación.	Una asignatura de las 19 obligatorias tienen relación con la temática objeto de estudio. Representa el 5,2% del porcentaje obligatorio.

Fuente: Elaboración propia.

Respecto a posibles especializaciones a las que puede acceder el estudiantado, no hay ninguna mención que se centre específicamente en esta materia. A pesar de ello, en el itinerario de Atención a la Diversidad⁷⁴, y, por tanto, de carácter optativo, algunas materias trabajan directamente la temática, siempre estrechamente ligadas con el ámbito lingüístico y la adquisición del catalán como lengua de instrucción, como se evidencia en la tabla 8 y en anexo 2.

Tabla 8. Relación de asignaturas optativas que vinculan alguno de sus contenidos con la temática. Curso 2021/2022 y 2022/2023.

Universitat de Barcelona	Mención Atención a la diversidad: -Educación, escuela y atención a la diversidad.
Universitat Autònoma de Barcelona	Mención necesidades educativas especiales: -Acogida lingüística en la escuela.

⁷⁴ A pesar de que en la mención de Atención a la Diversidad es donde aparecen más materias relacionadas con la temática, hay otros dos itinerarios que también cuentan con una asignatura asociada.

Universitat de Girona	<p>Mención en artes visuales y plásticas: -Educación estética y vida cotidiana: postmoderna, multicultural, feminista, ecológica.</p> <p>Mención en educación física: -La actividad física como instrumento de integración social.</p>
Universitat de Lleida	<p>Mención necesidades educativas especiales y educación para la diversidad: -Escuela plurilingüe y pluricultural.</p>
Universitat Rovira i Virgili	<p>Mención atención a la diversidad: -Atención a la diversidad social, lingüística y cultural de la escuela.</p>

Fuente: Elaboración propia.

Por tanto, respecto a la formación inicial del grado de Maestro/a de Educación Primaria en Cataluña se puede afirmar que:

- No hay ninguna asignatura obligatoria en las universidades públicas catalanas que trate la temática de manera particular. Siempre es parte de un módulo dentro de una asignatura, adquiriendo así un carácter claramente secundario en los planes de estudio. Suelen estar ligadas a tres campos en específico: sociología de la educación, educación inclusiva y aprendizaje de lenguas.
- En las pocas materias donde se hace referencia al enfoque intercultural, este se trabaja desde una aproximación más tradicional, alejándose así de postulados de tono más crítico como pueden ser la interculturalidad/multiculturalidad crítica o decolonial.
- Predomina el carácter optativo frente al obligatorio. Es decir, las asignaturas que trabajan exclusivamente la temática pertenecen a alguna de las menciones, habitualmente a la de Atención a la diversidad. La mayoría de estas materias están ligadas al ámbito lingüístico -una acogida lingüística inicial, proyecto multilingüe en el centro educativo, escuela plurilingüe, entre otros- y no se sostienen en un enfoque integral (dimensión afectiva, relacional, etc.) de la gestión de la diversidad sociocultural.
- La universidad que “apuesta” de manera más sistemática por un enfoque intercultural es la Universitat Autònoma de Barcelona. Esta, a pesar de no disponer de ninguna asignatura que se centre exclusivamente en el tema, cuenta con contenidos más actualizados (como, por ejemplo, el enfoque interseccional o la pedagogía crítica de

bell hooks). La Universitat de Lleida también tiene una asignatura que trabaja el enfoque interseccional.

- La aplicación de contenidos centrados en la interculturalidad, gestión de la diversidad sociocultural o procesos de escolarización de alumnado de origen migrante, depende más de la predisposición de cada docente que de una política institucional.

Llegados a este punto, y teniendo una imagen panorámica respecto a la formación inicial docente, conviene hacer un ejercicio similar pero ahora analizando la formación permanente a la cual puede acceder el profesorado en activo o cualquier otra persona con la titulación.

Para llevar a cabo esta tarea, se han analizado los planes docentes del conjunto de másteres oficiales que ofrecen las facultades de educación de la comunidad autónoma de Cataluña (tabla 9). Como se puede observar, actualmente ninguna institución universitaria oferta másteres oficiales centrados exclusivamente en la temática -migración, interculturalidad, alumnado de origen migrante, diversidad sociocultural, entre otros-. A pesar de ello, 15 asignaturas la trabajan parcialmente. De todas ellas, únicamente 3 son obligatorias, lo que demuestra el carácter eminentemente optativo de este tipo de materias. Los principales aspectos en los que se centran son la interculturalidad y la adquisición de la lengua de instrucción en contextos pluri/multilingües.

Tabla 9. Másteres oficiales. Planes docentes universidades públicas en Cataluña curso 2021/2022 y 2022/2023.

Universidad	Máster	Asignatura
Universitat de Barcelona	Máster oficial en educación en valores y ciudadanía.	-Educación intercultural (optativa)
	Máster en intervenciones sociales y educativas.	-La inmigración y su dimensión socioeducativa (optativa)
	Máster en Dirección y Gestión de Centros Educativos.	-Prácticum: liderazgo para la inclusión escolar y la justicia social que considere las diferencias del alumnado (clase social, etnia, religión, género, lengua materna, cultura de origen) (optativa)
	Máster de Formación de Profesores de español como lengua Extranjera.	-Diversidad lingüística en el aula de ELE (optativa)
	Máster en investigación y cambio educativo.	-Investigación en estrategias didácticas y contextos

		multiculturales y diferenciales (optativa)
Universitat autònoma de Barcelona	Máster en Estudios del Discurso: Comunicación, Sociedad y Aprendizaje.	-Comunicación e Interculturalidad (optativa) -Identidades, Diversidad y Convivencia Intercultural (optativa) -Educación Plurilingüe. Tendencias y Perspectivas de Investigación (optativa)
	Máster en Psicopedagogía.	-Diversidad y Currículum (obligatoria)
	Máster de Investigación en Educación.	-Valores y Diversidad en la escuela (optativa)
Universitat de Girona	Máster en Atención a la Diversidad en una Educación Inclusiva.	-La diversidad cultural y social en la escuela inclusiva (obligatoria) -La diversidad lingüística en la escuela inclusiva (obligatoria) -Familia, interculturalidad y aula multilingüe (optativa)
	Máster Interuniversitario en juventud y sociedad.	-Comunicación e interculturalidad (optativa)
Universitat Rovira i Virgili	-	-
Universitat de Lleida	Máster en psicopedagogía.	-Educación Intercultural y atención a la diversidad (optativa)

Fuente: Elaboración propia.

El profesorado de educación primaria también cuenta con la opción de realizar un conjunto de cursos y actividades desarrollados por instituciones no universitarias. La mayoría de ellos, a su vez, sirven para la acreditación de una serie de perfiles profesionales. Actualmente la gran mayoría de formaciones se centran en temáticas muy similares:

- *Coaching*, educación emocional y neuroeducación.
- Introducción de tecnologías digitales en el aula y utilización de alguna herramienta específica -drive, excel, canva, genially, entre otros-.
- Metodologías específicas: educación lenta, ambientes de aprendizaje o trabajo por proyectos.

Con todo, y a pesar de que representan un porcentaje muy bajo respecto a la oferta total, se han encontrado algunas opciones centradas en la temática objeto de estudio. Concretamente los cursos son (tabla 10):

Tabla 10. Cursos formación permanente reconocidos por la Generalitat relacionados con la temática. 2022/2023⁷⁵.

Interculturalidad
Cómo abordamos las diversidades en el aula.
Educación intercultural: cimientos teóricos y aplicación en el centro docente.
Gestión de la diversidad lingüística en el aula.
Rusia y Ucrania: lenguas y culturas.
Lenguas y culturas del mundo.
Gestión de la diversidad lingüística en el aula.
Enfrentando la diversidad: gestión intercultural del aula.
Interculturalidad y alumnado recién llegado.
Alumnado extranjero y apoyo lingüístico y social
Diversidad lingüística en el aula y adquisición del catalán y el castellano.
Inmersión y apoyo lingüístico.
La acogida en contextos escolares de diversidad lingüística y cultural.
Didáctica del catalán como segunda lengua para el alumnado recién llegado.
Estrategias de apoyo al aprendizaje del alumnado de origen extranjero en el aula ordinaria.
El trato de la diversidad lingüística en los centros educativos.
Las otras literaturas universales.
La acogida en contextos escolares de diversidad lingüística y cultural.
Inmersión lingüística. La gestión de la diversidad y el plurilingüismo en el aula.
Inmersión lingüística. La acogida del alumnado recién llegado en el aula.
Inmersión lingüística. Adaptación de materiales didácticos y evaluación.
Inmersión lingüística. Orientaciones y estrategias prácticas.
La inmersión lingüística dentro del aula de acogida .

Fuente: Elaboración propia.

Como se puede apreciar, la gran mayoría de cursos están centrados en la inmersión lingüística del alumnado recién llegado y, en menor proporción, en la educación intercultural.

⁷⁵ Los cursos son impartidos por distintas entidades (públicas y privadas) reconocidas por el Departament d'Educació.

Tampoco se han encontrado ningún otro tipo de formaciones que tengan una perspectiva más amplia respecto a la temática; por ejemplo, temas como el antirracismo, el duelo en los procesos migratorios⁷⁶, la diversidad sociocultural desde una perspectiva interseccional, las pedagogías críticas o decoloniales, entre otros.

Por tanto, se puede inferir que existe una “apuesta” de la Generalitat por formar a los docentes en la acogida inicial del alumnado de origen migrante, especialmente desde la vertiente lingüística, aunque obviando que sus procesos de escolarización están influenciados por una serie de factores más amplios.

De hecho, el Departament d’Educació reconoce una serie de perfiles profesionales para los docentes en activo. El único que tiene que ver con el objeto de estudio es “Inmersión y apoyo lingüístico”, centrado en favorecer la adquisición del currículum al alumnado de origen migrante -principalmente desde el aprendizaje del catalán-. Sin embargo, y como se ha podido observar a lo largo del trabajo, es necesaria una visión mucho más holística, compleja e integral del fenómeno. Los procesos de escolarización del alumnado de origen migrante, así como la educación intercultural, no pueden simplificarse y reducirse solamente a la enseñanza y aprendizaje de la lengua (González-Monteaudo y Zamora-Serrato, 2019).

5.4. Propuestas de formación.

Como se ha expuesto a lo largo del capítulo, la formación inicial y permanente del profesorado merece ser reacomodada. De acuerdo con Imbernón (2017), “habría que revisar a fondo la formación inicial del profesorado teniendo en cuenta los actuales paradigmas de enseñanza y aprendizaje y los modelos de formación” (p. 57).

En esta dirección, y a modo de propuesta, Soriano y Peñalva (2015) recomiendan que la formación inicial y continua del profesorado incluya la educación intercultural como uno de los ejes principales en la educación superior. Concretamente abogan por una aproximación que fomente un análisis crítico de las relaciones sociales, reconociendo las identidades diversas del estudiantado. El objetivo es lograr desarrollar un sentido de pertenencia y reconocimiento mutuo que sea capaz de considerar las singularidades de cada sujeto. Para ello es primordial trabajar el contenido desde una vertiente teórica (analizando qué entendemos por interculturalidad, diversidad cultural, identidad cultural, cultura) y otra práctica (partiendo de casos reales que podemos encontrar hoy en día en las aulas).

Respecto a la formación continua, Essomba (2006; 2015) propone formaciones internas donde participe todo el claustro. Además, se sugiere que se extiendan al resto de la

⁷⁶ Había una formación respecto al duelo y la muerte, pero no desde las migraciones.

comunidad educativa, especialmente a las familias que son agentes primordiales en los procesos de escolarización del estudiantado (González-Monteagudo y Zamora-Serrato, 2019). En términos prácticos, recomienda partir principalmente de tres documentos: las directrices de la UNESCO sobre educación intercultural (2006), el informe *What works in Migrant Education?* de Nusche (2008) y el informe *Intercultural Competences. Conceptual and operational framework* de la UNESCO (2013).

Si hay algo que tienen en común los expertos y expertas es el consenso en torno a que estas propuestas solo serán posibles de materializar si se parte de las propias creencias y actitudes del profesorado (en formación y en activo) (Arroyo-González y Berzosa-Ramos, 2021a; Dusi, 2021; Essomba; 2006, 2015; Figueredo y Ortiz, 2017; González-Monteagudo y Zamora-Serrato, 2019; Leiva, 2012; Soriano y Peñalva, 2010). En otras palabras y de acuerdo con González-Monteagudo y Zamora-Serrato, (2019): “para conseguir que la formación sea efectiva, debe conllevar un cambio actitudinal y reflexivo que conduzca a la erradicación de estereotipos, prejuicios y conductas discriminatorias hacia el alumnado inmigrante” (p. 287). Essomba (2006; 2015) también se refiere a este hecho, afirmando que es necesario sensibilizar al profesorado para fomentar una conciencia crítica de sus propios postulados y así luchar contra la discriminación y el racismo. En sus palabras: “de lo que se trata es que cada profesor asuma la necesidad de posicionarse respecto a sí mismo y respecto a los demás, con relación a los contenidos de la interculturalidad y la inclusión” (Essomba, 2006, p. 133).

Imbernón (2017) nos recuerda que la formación docente no comienza con el acceso al grado universitario. Al contrario, todos llevamos una mochila, una “biografía escolar” -así lo denomina- que determinará de manera radical cómo entendemos la educación, qué noción de aprendizaje barajamos, qué concepción de la inclusión es la que movilizamos, entre otros aspectos. De hecho, afirma: “puede parecer una exageración, pero siempre se ha dicho que el profesorado no enseña tal y como le dijeron que enseñara sino como ha visto enseñar” (p. 54).

En consideración con lo señalado, se puede especificar que la principal tarea en la formación del maestro -o como mínimo en sus inicios- será descifrar esos conocimientos previos que tienen respecto a la educación y, desde allí, tratar de ofrecer miradas más acordes para enfrentar los desafíos que impone la sociedad actual. Es decir, la formación inicial debe generar un esfuerzo por tratar de desaprender acciones obsoletas que reproducen prejuicios y estereotipos y que, por tanto, deben ser acomodadas y reajustadas (Essomba, 2006).

En el fondo, ¿de qué sirve que haya una continua modificación en las políticas educativas - como se ha podido ver en el capítulo anterior- si no se accede a las raíces del fenómeno? No se trata de responsabilizar al profesorado por las condiciones estructurales en que se desarrollan los procesos de escolarización del alumnado de origen migrante, pero sí de generar una conciencia respecto a que su agencia se puede movilizar en una lógica reproductora o transformadora. Es esta responsabilidad ética la que debe prevalecer en el ejercicio de su profesión. Pues, como recuerda Imbernón (2017): “no es posible cambiar la educación sin modificar las actitudes, la mentalidad y la manera de ejercer la profesión; y eso solo es posible si actuamos desde la formación inicial” (p. 58).

Con todo, queda por explorar cuál es esa mentalidad del profesorado en torno a la gestión de la diversidad sociocultural en la escuela.

5.5. Análisis de las percepciones de los docentes sobre la diversidad cultural en la escuela.

Hay una serie de investigaciones que han analizado las percepciones del profesorado en relación a la diversidad sociocultural para comprobar qué implicaciones tienen para sus prácticas educativas cotidianas (Carrasco y Coronel, 2017; Jiménez, 2009; Jiménez y Fardella, 2015; Olmos, 2009; 2013). Los resultados demuestran que existen múltiples aproximaciones dependiendo de si se trata de una aproximación cuantitativa o cualitativa. En la práctica, como se verá, las de carácter cualitativo permiten acceder a una visión más plural y compleja sobre las opiniones de los docentes.

López y La Malfa. (2020) en un estudio cuantitativo llegan a la conclusión de que los docentes de educación primaria y secundaria tienden a visualizar la diversidad sociocultural como un aspecto positivo de la vida escolar. Según su investigación, no hay grandes diferencias entre las distintas etapas -primaria y secundaria-. Sin embargo, existiría una mayor proporción de profesores y profesoras de primaria que conciben la diversidad cultural como algo enriquecedor. Sostienen que esta ligera diferencia en las respuestas podría explicarse por la escasa formación inicial que recibe el profesorado de secundaria respecto de sus compañeros y compañeras de primaria. De esta manera se señala la importancia de la formación inicial, afirmando que “es necesario incorporar nuevos factores que ayuden a comprender mejor las percepciones de los profesores sobre la diversidad cultural (...) En este caso, los estudios centrados en la formación del profesorado (...) pueden ser muy reveladores”⁷⁷ (López y La Malfa, 2020, p. 39).

⁷⁷ Traducción propia de “*there is a need to incorporate new factors which help to better understand teachers’ perceptions about cultural diversity (...) In this case, studies which focus on teacher training (...) are likely to be very revealing*”.

Chiner et al. (2015) realizan una investigación con encuestas a docentes en activo y estudiantes del grado de pedagogía. Los resultados muestran que, en general, los y las participantes presentan un grado de “aceptación favorable” a la diversidad en su contexto personal. Sin embargo, cuando se centra en su actividad profesional los resultados difieren. Específicamente, habría una menor aceptación cuando se les pregunta por la diversidad cultural y social en las aulas, espacios en los que se mostrarían con una actitud “neutra” y/o de indecisión. También comprobaron que se daban diferencias significativas dependiendo de los años de experiencia. De esta manera, los participantes con menos tiempo en el ámbito de la docencia mostraban una aproximación más favorable a la diversidad cultural (Chiner et al., 2015).

Sin embargo, el estudio realizado por Matencio-López et al. (2015) muestra resultados diferentes. En su trabajo, los años de experiencia no son un factor significativo cuando se analiza la percepción del profesorado respecto a la diversidad cultural. En todo caso, el grupo que se mostraría un poco más indeciso o reservado ante el fenómeno sería el profesorado con menor trayectoria docente.

Por su parte, Jiménez y Fardella (2015) desde una aproximación cualitativa analizan los resultados desde tres vertientes principales. Por un lado, están los docentes que niegan la diversidad cultural, es decir, invisibilizan completamente al alumnado de origen migrante, sosteniendo que esta no es una variable a tener en cuenta en el contexto educativo. Tal y como expresan “esta modalidad tiene como una de sus principales implicaciones que el profesorado sigue funcionando de manera inalterable, desarrollando sus procesos de enseñanza y aprendizaje con las mismas reglas del juego (...) y no requieren ninguna medida” (Jiménez y Fardella, 2015, p. 429). También están aquellos profesores y profesoras que sostienen abiertamente que la diversidad es un problema, ya que la falta de conocimientos previos de este alumnado representa un inconveniente para el aprendizaje del grupo-clase y obstaculiza el día a día en el centro educativo. Concretamente añaden que: “la conceptualización de la diversidad como problema la hemos observado de manera mucho más transversal entre los profesores y, al mismo tiempo de forma más recurrente discursivamente hablando” (Jiménez y Fardella, 2015, p. 430). Finalmente, están aquellos docentes que contemplan la diversidad como un aspecto normal y neutral, es decir, una dimensión que “no implica un problema adicional pero tampoco es visto como una valoración positiva” (Jiménez y Fardella, 2015, p. 431).

Carrasco y Coronel (2017) llevan a cabo una investigación etnográfica en la que advierten que una parte del profesorado concibe la diversidad cultural como un aspecto positivo. Sin

embargo, al indagar más profundamente en sus discursos, comprueban que en el fondo esta es vista como una dificultad, una tarea que complica el correcto desarrollo de las actividades en el aula. Esta conclusión se encuentra en sintonía con las investigaciones anteriores producidas por Olmos (2009) y (2013) quien también en un primer momento percibe que el profesorado celebra discursivamente la diversidad cultural. No obstante, al indagar en las explicaciones que aportan los docentes, se evidencia un posicionamiento práctico donde la diversidad sociocultural es concebida como un impedimento y una barrera para la enseñanza. Quizá este hecho explicaría que los postulados teóricos de la educación intercultural y la inclusión han calado en el discurso, pero sin duda es más complicado llevarlo a la práctica.

Diversas investigaciones (Carrasco y Coronel 2017; Jiménez y Fardella, 2015; Olmos, 2009) sostienen que el profesorado que conceptualiza la diversidad como un aspecto neutral y/o positivo considera que los esfuerzos los tiene que hacer el estudiante de origen migrante y que la escuela debe seguir su cauce “normal”. Es decir, el alumnado es el encargado de garantizar su propia “inclusión/integración”, basándose de esta manera en una lógica claramente asimilacionista. Además, el docente que tiene que acompañar al alumnado de origen migrante es un profesor “especialista”, lo que en la mayoría de casos correspondería al tutor o tutora del aula de acogida. Por tanto, no existe una respuesta sistemática y organizada por parte del centro educativo, más bien depende de la sensibilidad y predisposición de cada maestro o maestra. Al respecto, un estudio llevado a cabo por Matencio-López et al. (2015) analiza otro factor. De sus resultados se infiere que el profesorado que trabaja en la educación privada o concertada muestra un discurso más asimilacionista respecto del alumnado de origen migrante. En cambio, los docentes de instituciones públicas suelen reconocer el bagaje cultural del estudiantado, concibiéndolo como un posible espacio de aprendizaje.

En definitiva y como se ha podido comprobar, las investigaciones muestran resultados diferenciados. Sin embargo, hay ciertas características en común: una gran parte del profesorado sigue conceptualizando la diversidad sociocultural como un problema. En los casos donde se muestra “abierto” y “favorable” sus discursos acaban tiñéndose de un carácter más complejo, señalando las trabas y dificultades que representa la diversidad sociocultural y la escolarización del alumnado de origen migrante en la institución educativa. Por tanto, en muchas ocasiones a nivel declarativo está presente un enfoque intercultural e inclusivo que apuesta por la riqueza de la diversidad sociocultural; sin embargo, en la práctica se complejiza esta visión, enfatizando las dificultades que conlleva la presencia de este colectivo en la escuela.

5.6. A modo de síntesis

En este capítulo he indagado la formación inicial y continua que recibe el profesorado de educación primaria, específicamente en relación con la gestión de la diversidad sociocultural y la escolarización del alumnado de origen migrante. Las investigaciones confirman que todavía queda mucho camino por recorrer: la formación sigue siendo insuficiente y poco adecuada para los desafíos que enfrenta la sociedad actual en materia de interculturalidad. En concreto, las escasas asignaturas que tienen relación con la temática son de carácter optativo. En el caso de la formación permanente, los cursos que reconoce la Generalitat están estrechamente ligados a la adquisición del catalán/castellano como lengua de instrucción. Por tanto, a pesar de ser un factor primordial a tener en cuenta, tan solo se está trabajando sobre un aspecto parcial de la trayectoria educativa, dejando de lado otras variables relevantes, como aquellas asociadas a la dimensión relacional y afectiva.

La mayoría de investigaciones consideran que la formación inicial y permanente debería ser un espacio en el que se analizaran las percepciones/creencias/actitudes que tiene el profesorado respecto a la diversidad sociocultural. Los estudios que han indagado en la temática muestran un panorama complejo: a pesar de que en una mirada superficial se valora positivamente la diversidad sociocultural en el aula, hay un menor grado de aceptación cuando se examinan en profundidad los discursos del profesorado.

En definitiva, los principios interculturales se han introducido progresivamente en los discursos del profesorado. Sin embargo, esto no ha implicado una modificación en sus prácticas de enseñanza. Esta situación permite inferir que existe aún un contenido que puede no expresarse en palabras, pero que se traduce en una aproximación que ve el fenómeno como un problema. Es por este motivo que la investigación ha insistido en la necesidad de desarrollar una formación inicial docente que haga explícitos los marcos referenciales del profesorado, para, una vez detectadas sus limitaciones y/o sesgos, poder adecuarlos a un contexto que abogue por una adecuada gestión de la diversidad sociocultural.

Parte III. Diseño de la investigación.

Capítulo 6. Fundamentación metodológica.

¿Com mirar netament, sense voler trobar en les coses el que ens han dit que hi ha d'haver, sinó el que senzillament hi ha? (...) Mireu, mireu a fons! I deixeu-vos portar plenament per tot el que fa ressonar a dintre vostre el que ens ofereix la mirada. El joc de saber mirar. Antoni Tàpies, publicado en la revista Cavall Fort, enero, 1967.

Este capítulo presenta el marco metodológico de la investigación. Se divide en siete apartados. En el primero, se exhibe el paradigma en el que se inscribe la tesis, especificando las principales características de la aproximación cualitativa. A continuación, se expone el método utilizado, que ha sido el estudio de casos múltiple con un enfoque etnográfico. Concretamente se trata de una investigación realizada en dos escuelas de educación primaria de la ciudad de Barcelona. En el tercer apartado presento las características fundamentales de ambas instituciones educativas. Seguidamente, se especifica el diseño del proyecto, detallando las principales estrategias de producción de información, explicitando cuáles fueron las decisiones adoptadas y desde dónde me he situado como investigadora. En el quinto y sexto apartado se explican los principales criterios de rigor investigativo y ético del proyecto. Finalmente, en el último de ellos, se aporta una descripción del proceso de análisis realizado.

6.1. Habitando una investigación cualitativa.

A grandes rasgos, se suelen identificar tres perspectivas principales en la investigación educativa: la positivista, la interpretativa y la socio-crítica (Guba y Lincoln, 1994)⁷⁸. Cada una de ellas parten de supuestos epistemológicos, teóricos, ontológicos, metodológicos y éticos diferentes. Esta multiplicidad de presupuestos da lugar a maneras diversas de entender la realidad educativa, como la relación entre el sujeto-objeto/sujeto de estudio, la naturaleza del conocimiento, la finalidad de la actividad investigadora, entre otros (Sabariego, 2016).

En consideración con mis objetivos y en armonía con la finalidad del proyecto, este estudio se enmarca bajo el paradigma interpretativo, particularmente en su versión constructivista. Denzin y Lincoln (2012) lo resumen de la siguiente manera: “el paradigma constructivista presupone una ontología relativista (existen múltiples realidades), una epistemología subjetivista (el investigador y el investigado co-crean el conocimiento) y un conjunto de procedimientos metodológicos naturalistas (en el mundo real)” (p. 87). En el fondo, el saber construido en la investigación científica constituye el resultado de la interacción entre mundos

⁷⁸ Para ampliar miradas que invitan a pensar la investigación educativa y social desde unos supuestos teóricos-otros, se pueden consultar obras colectivas como Sancho et al. (2020) o Álvarez et al. (2020).

o realidades distintas, la del investigador/a y la del investigado/a. En este sentido, la realidad no es una dimensión existente por fuera de las interpretaciones, relatos y relaciones que se despliegan entre los involucrados en la investigación, sino el producto de la negociación de significados que circulan entre los mismos.

Por ello, asumiendo el carácter subjetivista y co-construido del saber, lo que se busca en esta investigación es explorar y describir la realidad a partir de las percepciones de los distintos actores educativos, específicamente desde el punto de vista del profesorado y otros agentes que forman parte de la comunidad educativa (Simons, 2011). En estas coordenadas, me referiré a ellos y ellas como participantes (en vez de objeto de estudio u otras fórmulas utilizadas en la investigación positivista tradicional), puesto que reconozco su papel activo durante el desarrollo de este trabajo (Sabariego, 2016), así como el hecho de que la acción investigativa constituye una experiencia compartida de producción de conocimiento (Simons, 2011).

Atendiendo a los principios del paradigma interpretativo-constructivista, esta investigación utiliza una metodología cualitativa. Son numerosas las definiciones que se han ido elaborando a lo largo de los años en torno a esta. En parte porque se ha ido configurando y compendia multitud de prácticas procedentes de disciplinas y campos de conocimiento diversos. Quizá por esta razón, la mayoría de escritos y manuales de metodología cualitativa destacan sus características y rasgos distintivos más que una definición taxativa (Dorio et al., 2016; Flick 2015; Simons, 2011). Valgan como ilustración las palabras de Flick (2015) que ha llegado a referirse a ella como “una especie de caleidoscopio de acentos y enfoques diferentes” (p. 32).

Es relevante en este punto hacer hincapié en un aspecto señalado por Rivas (2019), Sancho et al. (2020), Sancho (2020), Rodríguez-Romero (2020), Rivas, et al. (2020) o Rivas (2021). Estos autores sostienen que la investigación educativa se inscribe muchas veces en una lógica neoliberal⁷⁹ y, al hacerlo, se encubren como investigación cualitativa cuando, en la práctica, se orientan por lógicas positivistas o enmascaradamente cuantitativas. A este respecto, Denzin y Lincoln (2012) aseguran que:

⁷⁹ Rivas et al. (2020) han llegado a referirse a esta situación como un “proceso de colonización de la investigación” (p. 83) en el que las políticas de investigación (a nivel global), se han visto sumidas en una “moral neoliberal” que ha impregnado tanto “las lógicas, las políticas, las prácticas y los discursos de investigación educativa” (Rivas, 2019, p. 38). Como prueba de ello señalan “la regulación de la investigación por parte de las agencias evaluadoras (...) que convierten la acción investigadora en dependiente de los criterios establecidos en las mismas, los cuales son fruto de acuerdos políticos y no académicos. El control queda fuera de los intereses propios de la investigación” (Rivas, 2019, p. 43). A modo de ejemplo práctico destaca programas como Horizon 2020 (que ha subvencionado el proyecto MiCREATE en el cual se inscribe el presente estudio). Como ya se ha mencionado, llevar a cabo una investigación de estas características siempre va acompañado de enormes contradicciones que, lejos de ser ignoradas o desplazadas, deben ser transparentadas y expuestas.

La investigación cualitativa comprende dos tensiones que se desarrollan al mismo tiempo. Por un lado, está conectada con una sensibilidad interpretativa, posexperimental, posmoderna, feminista y crítica, en términos amplios. Por otro lado, carga con el legado de las concepciones más estrechas de la experiencia humana procedentes del positivismo, neopositivismo, el humanismo y el naturalismo. (p. 57)

Por este motivo, considero oportuno señalar una serie de fundamentos básicos y comunes que suelen guiar las investigaciones de naturaleza cualitativa, y que asumo como propias en esta investigación.

En primer lugar, el proceso de indagación no es lineal ni está predeterminado. Tampoco es insensible a las contingencias que suceden en el propio trabajo de campo. No se trata de una receta que se debe seguir paso a paso de manera acrítica. Al contrario, la exploración cualitativa se caracteriza por ser abierta, flexible y emergente (Flick 2015; Sabariego 2016; Simons 2011). No significa que no requiera de un diseño previo, pero sí de una comprensión del mismo como un punto de referencia en constante “movimiento”, en un devenir. En otras palabras, el proceso de investigación no es estático ni predefinido, sino que va adaptándose a los contextos, las personas y las interacciones que se desarrollan durante el ejercicio de indagación. Por tanto, aun cuando definí a priori el tema de investigación que iba a guiar el proyecto, este se encontró sometido a un ejercicio permanente de delimitación y redefinición.

En segundo lugar, el foco del trabajo cualitativo está en lo particular, lo específico y lo local (Dorio et al., 2016). Lo que interesa es presentar descripciones ricas y complejas que permitan adentrarse en la cotidianidad de las escuelas en relación con la gestión de la diversidad sociocultural. Para ello es primordial mostrarse “abierto” a lo que está aconteciendo, prestar atención a prácticas concretas, situadas y temporales, esforzándome por no enmarcarlas a priori en mis categorías de pensamiento previas (Flick, 2015). En este sentido, recojo las palabras de Freire (1900) cuando sostiene que el acto de mirar implica un segundo movimiento: el de admirar. Principalmente se trata de romper con la idea de “quien cree saber lo que verá antes de mirar” (Contreras, 2002, p. 64). Por consiguiente, intento explorar las experiencias y percepciones de los sujetos en el escenario mismo de su ejercicio (Denzin y Lincoln, 2012). Ello implica sumergirme en sus contextos para tratar de acceder a los significados que los distintos participantes otorgan a sus realidades (Dorio et al., 2016), pues, como señalan Denzin y Lincoln (2012) “los investigadores cualitativos estudian las cosas en sus escenarios naturales, tratando de entender o interpretar los fenómenos en función de los significados que las personas les dan” (p. 49). En el fondo, este tipo de investigaciones requieren de una actitud de “apertura” hacia las razones del otro, para encontrar allí los fundamentos de su percepción-acción.

Finalmente, alejándome de postulados positivistas, sostengo que la persona que investiga no es un ente externo al campo estudiado y mucho menos un sujeto objetivo, independiente o neutral respecto del saber producido (Dorio et al., 2016; Flick, 2015). Por tanto, explícito y asumo que el conocimiento será siempre “encarnado, parcial y situado”⁸⁰ (Gregorio, 2019; Rivas 2021). En el fondo, el saber constituye un resultado de la intersubjetividad desplegada en el proceso investigativo. O, como afirma Rivas (2021), “el conocimiento, de alguna forma, no deja de ser más que las diferentes formas que tenemos de contar(nos) el mundo y nuestra experiencia, en un marco colectivo” (p. 27). Sobre este mismo punto, comparto la posición de Contreras et al. (2016), quienes sostienen:

Mientras los sujetos actúan y hablan, producen al mismo tiempo su mundo, sin ser necesariamente conscientes de ello. Esto confronta la idea del observador como una máquina impersonal, neutral y ajeno a posiciones partidistas (...) por el contrario, refuerza el carácter performativo y constitutivo del lenguaje (...) al afirmarse que todo conocimiento sobre la vida social, al tiempo que la describe, la está generando. (p. 56)

Si el carácter intersubjetivo y performativo es una característica del saber producido en la investigación cualitativa, la reflexividad -el ejercicio de pensar mi propio lugar en el proceso de indagación- se instala como un componente central del quehacer investigativo. En ese (re)pensar el rol de la persona que investiga, diversas autoras (Dorio et al., 2016; Simons, 2011; Gregorio, 2019) hacen referencia a la necesidad de estudiar y evidenciar el yo en la investigación. Ejemplos como el de Contreras et al. (2016) aportan descripciones generosas sobre los movimientos, las dudas y las tensiones enfrentados en el transcurso de la indagación. Siguiendo sus trabajos, intento dar cuenta de mis propios procesos reflexivos a lo largo de los capítulos 6, 7 y 8.

6.2. Método. Estudio de casos.

El método seleccionado para llevar a cabo la tesis es el estudio de casos. Al respecto es necesario señalar que hay autores que se refieren al mismo como método (Sabariego et al., 2016), estrategia (Yin, 2014) o enfoque (Simons, 2011). En esta investigación, se asume el estudio de caso como un método en el sentido de que es el dispositivo general y la unidad de análisis utilizados para la producción de un conocimiento (Stake, 1999).

En términos conceptuales, Simons (2011) lo define de la siguiente manera:

El estudio de caso es una investigación exhaustiva y desde múltiples perspectivas de la complejidad y unicidad de un determinado proyecto, política, institución, programa

⁸⁰ Desde la perspectiva etnográfica feminista se entiende por situación “la intersección entre lo que somos por cultura, educación y socialización y la corporeidad en que habitamos y desde la que creamos y entendemos el mundo” (Rodríguez-Romero, 2020, p. 139). Por tanto, posicionándome desde un enfoque feminista interseccional me permite reconocermé desde privilegios y vulnerabilidades (Gregorio, 2019) que atraviesan y entran en mi tarea como investigadora (género, edad, blanquitud, etc.).

o sistema en un contexto “real”. Se basa en la investigación e integra diferentes métodos. La finalidad primordial es generar una comprensión exhaustiva de un tema determinado (...) para generar conocimientos y/o informar el desarrollo de políticas, la práctica profesional y la acción civil o de la comunidad. (p. 42)

Existe una multitud de tipos de estudios de caso (L.A.C.E, 2013; Merriam, 1998; Simons, 2011; Stake, 1999). A modo de ejemplo, Stake (1999) considera que estos pueden ser intrínsecos, instrumentales o colectivos; mientras que Merriam (1998) propone una división entre descriptivos, evaluativos e interpretativos. A pesar de esa diversidad, considero necesario acotar o delimitar el campo. En esta dirección, esta investigación corresponde a un estudio de caso de tipo colectivo (Stake, 1999) o múltiple (Yin, 2014), porque recoge y analiza información de diferentes casos específicos en torno a un mismo fenómeno (Merriam, 1998). Concretamente, para esta investigación se ha realizado un estudio de casos múltiple con un enfoque etnográfico (Simons, 2011).

Ahora bien, un caso puede ser un o una estudiante, una clase, un programa educativo, una organización específica o un centro escolar. En este proyecto los casos son dos escuelas públicas de educación primaria situadas en el área de Barcelona. Ambas cuentan con particularidades similares (población que acude a la escuela, características del barrio, equipos directivos con objetivos en común, entre otros). A pesar de ello, en esa semejanza aparente existen especificidades que hacen que sean dos entidades completamente distintas.

Por ello, me sumerjo en la vida cotidiana de estos dos centros de educación primaria, intentando comprender, atender y profundizar en las particularidades de cada caso a partir de la perspectiva de sus miembros (Guber, 2011). En esta dirección, se intenta una aproximación de naturaleza “ideográfica” (Woods, 1987, p. 65), esto es, que parte de una descripción-interpretación densa y rica de situaciones específicas (Guber, 2011; Contreras et al., 2016; Woods, 1987). De esta manera, el foco de la investigación no está puesto en el hallazgo de una “generabilidad” del saber producido a partir de un caso específico, sino en el análisis profundo de las especificidades de cada unidad de estudio (Contreras et al., 2016; Woods, 1987).

Con todo, a pesar de ser consciente de que me centro en contextos muy específicos, es relevante tener presente un enfoque “glocal” (Colin, 2020) que permita “observar la acción educativa en su complejidad, pero sin olvidar que estas se producen en un campo espacial, político, histórico y cultural concreto donde existen profundas relaciones de poder” (Colin, 2020, p. 415). En el fondo, el análisis del caso específico debe entrecruzarse con una perspectiva amplia sobre las estructuras sociales en que este se inserta. Tal ejercicio permite producir un saber que es al mismo tiempo local (propio del caso) y con grados variables de

extrapolación o generalización (con instituciones insertas en entramados estructurales similares).

Los posicionamientos ontológicos, epistemológicos y metodológicos que guían la investigación se materializan en una serie de acciones y decisiones que afectan directamente al diseño de la misma. Por ello, decidí adoptar una estrategia específica de producción de información⁸¹ dependiendo del objetivo específico de la tesis. Este cruce se ilustra en la tabla 11.

Tabla 11. Relación entre objetivos y estrategias de producción de información.

Objetivos	Estrategias de producción de información
Identificar los discursos del profesorado sobre la presencia del alumnado de origen migrante y la diversidad sociocultural en la escuela.	Grupos de discusión, entrevistas con docentes y familiares y análisis documental.
Analizar los dispositivos institucionales y las prácticas pedagógicas implementadas para la escolarización del alumnado de origen migrante y la gestión de la diversidad sociocultural.	Grupos de discusión y entrevistas a profesorado y familias, observación aula de educación primaria/aula de acogida y análisis documental.
Describir las percepciones y experiencias del profesorado sobre la formación inicial y continua recibida en relación a la diversidad sociocultural y sus implicaciones para el trabajo cotidiano con alumnado de origen migrante.	Grupos de discusión y entrevistas a profesorado y familias, análisis documental.

Fuente: Elaboración propia.

A continuación, se especifican y detallan en mayor profundidad estas acciones.

6.3. Contexto. Selección y características de los casos.

Como se ha mencionado, la investigación se enmarca en el proyecto MiCREATE que ya tenía estipulado la realización de trabajo de campo en seis instituciones pedagógicas (tres escuelas de educación primaria y tres institutos). Por tanto, contaba con una vía privilegiada para acceder a los establecimientos.

⁸¹ Al respecto y para ser consecuente con el enfoque interpretativo-construccionista, debo señalar que si sostengo que el saber es una co-creación, entonces la información es siempre producida intersubjetivamente y no “recogida” desde la exterioridad.

Atendiendo a los objetivos de la tesis, decidí aplicar sobre la muestra del proyecto general, una selección intencional de los escenarios donde se iba a llevar a cabo la investigación. Para esta elección, los criterios fueron⁸²:

- Centros de educación primaria.
- De carácter público.
- Que presenten un elevado nivel de diversidad sociocultural. Tanto por la procedencia de origen de los estudiantes y sus familias como por la pluralidad de sus capitales económicos y culturales. Se buscaba, por tanto, una composición social diversa y heterogénea.
- Que cuenten con aula de acogida.
- Que realicen una labor específica con el alumnado de origen migrante más allá de las políticas generales propuestas por el Departament d'Educació de la Generalitat⁸³.
- Que estén dispuestos a participar en el proyecto.

Tras cotejar las seis escuelas potenciales, dos de ellas satisfacían el conjunto de criterios aludidos. Ambas escuelas se encuentran situadas en la ciudad de Barcelona, concretamente en el barrio Gòtic y el de Sant Pere, Santa Caterina i la Ribera, los dos en el distrito de Ciutat Vella. Debido a lo estipulado en el consentimiento informado se ha decidido anonimizar y poner seudónimos a los dos centros. Por tanto, a partir de ahora me referiré a estos como Escola Mar y Escola Ploma. El proceso de anonimización de las escuelas fue acompañado de una reflexión interna porque precisamente lo que interesaba era escuchar, reconocer y recoger los saberes pedagógicos que se estaban desarrollando en la cotidianidad de ambas escuelas. En este sentido, compartía con Moriña (2017) la idea de una “ética de la representación” donde la confidencialidad no debía confundirse con el anonimato (Moriña, 2017, p. 101). Pero, por otro lado, no quería que ciertos discursos se pudiesen asociar a estos centros educativos, particularmente aquellos que podían reproducir determinados estereotipos o prejuicios en torno al alumnado de origen migrante y la diversidad sociocultural. A este respecto, Simons (2011) sostiene que cuando hablamos de ética en las investigaciones el objetivo principal debería ser “no hacer daño”. Precisamente eso es lo que me impulsó a no poner sus nombres.

⁸² En un primer momento también se consideró como criterio que, como mínimo, en una de las escuelas las tecnologías digitales (TD) fueran una parte fundamental del día a día del centro, con la intención de indagar sobre las posibilidades que ofrecen las TD en la trayectoria escolar del alumnado migrante. Este aspecto tuvo que desestimarse porque no se encontró ninguna institución con estas características dispuesta a involucrarse en el estudio.

⁸³ Según Wood y Smith (2018), “los casos son normalmente escogidos tanto por ser especiales o inusuales, como porque algo ha funcionado de forma particularmente bien” (p. 77). Esta última característica fue la que me impulsó a incluirlo en los criterios de selección.

Finalmente, como se ha mencionado, aunque se trata de dos escuelas con rasgos comunes, son casos únicos y merecen ser estudiados desde su especificidad y particularidad. Por este motivo, en los capítulos 7 y 8 se profundiza en cada centro educativo. Por el momento, la tabla 12 sintetiza las características generales de cada escuela:

Tabla 12. Características principales de las dos instituciones educativas.

Escola Ploma	Escola Mar
225 estudiantes	340 estudiantes
22 docentes	44 docentes
Centro “ordinario”	Centro de Alta complejidad ⁸⁴

Fuente: Elaboración propia.

Las personas participantes corresponden a cuatro perfiles diferentes: docentes de educación primaria e infantil, familiares de algunos estudiantes, equipos directivos y miembros colaboradores de las escuelas. Como se ha señalado en la introducción, a pesar de que el objetivo principal de la tesis doctoral está relacionado con el profesorado de educación primaria, interesaba explorar qué estaba ocurriendo en el día a día las escuelas, por tanto, contar con la voz de toda la comunidad educativa ayudó a sumergirme más profundamente en esa realidad. El propósito era que ningún miembro de las escuelas se sintiese obligado a participar en el proyecto, así que por lo general se realizó un muestreo de conveniencia (Wood y Smith, 2018) o por accesibilidad (Sabariego, 2016). No hubo un criterio de inclusión/exclusión específico. En concreto, se invitó abiertamente a toda la comunidad educativa a colaborar en el proyecto. A este respecto, Wood y Smith (2018) argumentan que:

El investigador debe asegurarse de que no exista ninguna presión sobre los participantes potenciales a la hora de tomar parte de la investigación (...) Por ejemplo, puede que te dirijas a la directora del centro para pedirle ayuda para reclutar a profesores de la escuela para que participen en tu investigación. Aunque esto parezca una manera razonable de acceder a la escuela, en la práctica, que su director le pregunte al personal si participará o no en un proyecto puede hacer que se sientan obligados a dar su consentimiento. (p. 27)

En la práctica, participaron voluntariamente un total de 42 individuos, 21 de la Escola Mar y 21 de la Escola Ploma (tabla 13).

⁸⁴ “Des del 2005, el Departament d’Educació de la Generalitat de Catalunya ha elaborat diverses classificacions dels centres en funció de la seva complexitat. La darrera revisió és de l’any 2017 i va comportar una unificació metodològica basada en criteris de complexitat socioeconòmica, entesa com una característica externa que no pot ser modificada per l’escola. Aquesta classificació té en compte l’origen, el nivell d’instrucció i d’ocupació dels pares i mares, tot tractant d’identificar el nombre d’alumnes provinents de famílies vulnerables o que tenen una situació socioeconòmica que els pot negar expectatives de futur” (Departament d’Educació, 2021, p. 4).

Tabla 13. Perfiles de los participantes.

Escola Ploma	Escola Mar
Equipo directivo (2 miembros)	Equipo directivo (3 miembros)
Familias y miembros colaboradores (8 participantes)	Familias (7 participantes)
Profesorado de educación primaria e infantil (11 docentes)	Profesorado de educación primaria e infantil (11 docentes)
Total Escola Ploma: 21 participantes	Total Escola Mar: 21 participantes
Total ambas escuelas: 42 participantes	

Fuente: Elaboración propia.

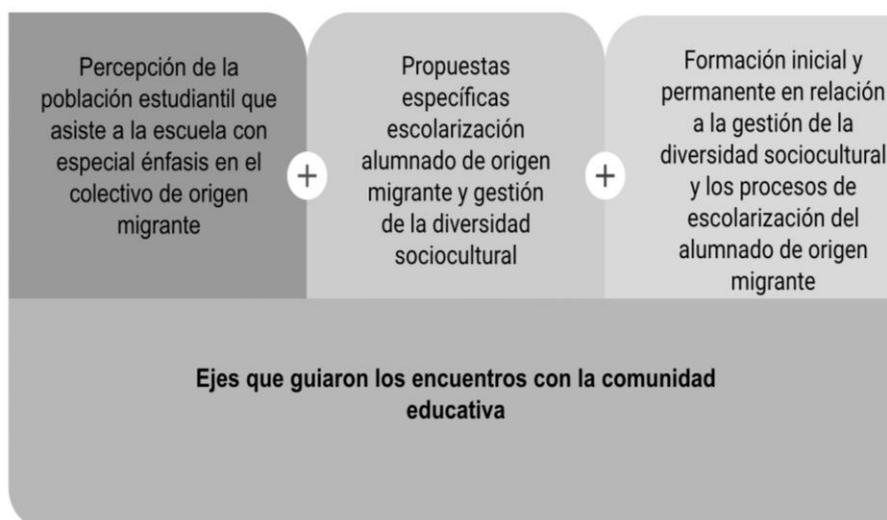
6.4. Estrategias de producción de información.

Para la producción del material empírico se recurrió a un conjunto diverso de estrategias (tabla 11). Siguiendo a Massot et al. (2016), se implementaron tanto técnicas interactivas (que permitían una relación directa con los interlocutores) como indirectas (por ejemplo, el análisis de documentos oficiales). Cabe señalar que estas fueron aplicadas de manera flexible y emergente, atendiendo a las situaciones específicas en que eran desplegadas.

A modo de ejemplo, en un primer momento decidí entrevistar a tres modalidades de docentes (maestras/os en sus primeros años, maestras/os con larga trayectoria y maestras/os en prácticas), una vez en las escuelas asumí que la premisa era imposible de realizar por la dificultad de acceso o incluso la inexistencia de tal diversidad de perfiles.

La gran mayoría de encuentros realizados en la Escola Ploma y la Escola Mar partían de una misma pauta, la cual había sido elaborada para abordar cada uno de los objetivos específicos de la investigación. Los ejes temáticos sobre los que se articuló el guion de los encuentros se sintetizan en la figura 12.

Figura 12. Núcleos temáticos de los encuentros.



Fuente: Elaboración propia.

El objetivo era compartir percepciones, interpretaciones, anécdotas y caracterizaciones del día a día de la escuela, estimulando el relato de aspectos cotidianos de su quehacer profesional. Por este motivo, y en la medida que los participantes correspondían a distintos estamentos institucionales (directivos, profesorado, colaboradores, familias), las preguntas iniciales diferían; sin embargo, los núcleos temáticos prevalecían como ejes estructuradores del diálogo. Este a su vez fue desarrollado a través de entrevistas y grupos de discusión.

6.4.1. Entrevistas.

La entrevista se entiende como un proceso de comunicación “dirigido hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto a sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan en sus propias palabras” (Taylor y Bogdan, 1987, p. 101). Se trata, por tanto, de un diálogo que permite acceder a las creencias y percepciones de las personas participantes, produciendo información de los momentos acaecidos en sus trayectorias y de los distintos significados que otorgan a su realidad cotidiana.

A su vez, la concibo como una interacción que explora colectivamente los relatos producidos por los distintos participantes en el juego de la relación intersubjetiva. De este modo, reconozco el papel activo tanto de la persona entrevistada como de la que entrevista, siendo ambos “co-partícipes” de lo que se está produciendo (Fardella, 2013). Por ello, como sostiene Ruiz-Olabuénaga (1999), “el relato final es una obra (...) entre los dos personajes” (p. 167). Así, veo la entrevista como una conversación (Simons, 2011; Woods, 1987) en la que se produce un discurso recíproco y “libre”, alejándome así de postulados más convencionales y tradicionales que asignan un papel “neutral” al investigador.

En términos concretos, las entrevistas fueron semiestructuradas y construidas a partir de interrogantes de carácter abierto que permitían un posicionamiento autónomo del entrevistado/a en torno a los núcleos temáticos diseñados para la investigación. Tras estas preguntas generales, el intercambio comunicativo se iba adaptando a cada caso y conversación específica, asumiendo en todo momento la disposición a una escucha activa, cuidadosa y sensible (Gregorio, 2019; Simons 2011). En total, se realizaron 12 entrevistas individuales al profesorado, 2 entrevistas a los equipos directivos y aproximadamente 8 conversatorios con estos últimos⁸⁵.

La tabla 14 resume las diversas fases de los encuentros:

Tabla 14. Fases de las entrevistas.

Organización	La batería de preguntas que iba a guiar la conversación la trabajé a dos niveles: por un lado, con los miembros del grupo de investigación Esbrina que participaban en el proyecto MiCREATE se consensuaron aquellos ejes temáticos que eran de interés para el proyecto; por otro, y de forma individual, planifiqué cuáles iban a ser mis preguntas a partir de los objetivos específicos de la tesis (anexo 4).
Implementación	<p>Al inicio de los encuentros se recordaron los objetivos principales del estudio a los participantes.</p> <p>Se mencionó de nuevo que la colaboración era optativa y voluntaria y que podía ser interrumpida en el momento que quisieran.</p> <p>Se registró el diálogo mediante una grabadora, y, a su vez, añadí por escrito informaciones e ideas (notas de campo) que podrían ser posteriormente susceptibles de ser integradas al análisis.</p> <p>Utilicé un vocabulario y un tono que fuese familiar para los distintos interlocutores. También respeté los silencios y los momentos de pausa con la intención de generar un clima de confianza y naturalidad. Tuve en cuenta la comunicación no verbal con el propósito de no mostrar ninguna reacción que pudiese interferir en sus discursos.</p>
Análisis	El análisis de la información producida lo desarrollé atendiendo a los criterios presentados en el proyecto (apartado 6.7).

Fuente: Elaboración propia a partir de Massot et al. (2016, p. 332) y Wood y Smith (2018).

⁸⁵ El desglose de las entrevistas se especifica en los capítulos 7 y 8. La diferencia entre las entrevistas y los conversatorios es que, estos últimos, eran instancias de diálogo con el conjunto del equipo directivo (en la Escola Ploma conformado por dos individuos y en la Escola Mar por tres) y sin las “formalidades” propias de la entrevista, aunque con un nivel de profundidad y extensión similares. En este sentido, el conversatorio se diferencia de la entrevista por la cantidad de interlocutores y por la flexibilidad temática.

6.4.2. Grupos de discusión.

Una segunda estrategia que utilicé para la producción de información fue la de los grupos de discusión.

Estos (también denominados grupos focales por algunos autores⁸⁶) comienzan a aplicarse alrededor de 1940 en estudios de mercado, concretamente de marketing y, a lo largo de los años se han ido expandiendo a otros campos, como el de las investigaciones cualitativas en el ámbito socioeducativo (Barbour, 2013; Suárez, 2005).

Tras una revisión bibliográfica minuciosa se evidencia una diversidad de planteamientos sobre los grupos de discusión, situación que ha incidido en una proliferación de propuestas, algunas de ellas incluso antagónicas. Por ejemplo, a nivel práctico, ni siquiera hay unanimidad sobre el número de participantes que debe reunir el encuentro. Massot et al. (2016) precisan que se trata de “una discusión cuidadosamente diseñada para obtener las percepciones sobre una particular área de interés” (p. 335). Años antes, Krueger (1991) consideró que debían realizarse en “un ambiente permisivo, no directivo” (p. 24). Barbour (2013), por otra parte, plantea una definición mucho más abierta argumentando que “cualquier debate de grupo se puede denominar grupo de discusión en la medida en que el investigador estimule activamente la interacción del grupo y esté atento a ella” (p. 25). Finalmente, Ibáñez (2003) en una de las definiciones más extendidas dirá que es:

Un dispositivo analizador cuyo proceso de producción es la colisión de los diferentes discursos y cuyo producto es la puesta de manifiesto de los efectos de colisión (discusión) en los discursos personales (convencimiento: convencido es el que ha sido vencido por el grupo) y en los discursos grupales (consenso). (p. 58)

En un intento de reducción de las diferencias, se puede constatar que la base común de todas estas aproximaciones es la referencia al carácter conversacional y colectivo del grupo de discusión. En la misma dirección, en el caso de esta tesis doctoral se privilegia la visión que ofrecen Álvarez y Olmos (2020). Estas autoras, desde posiciones decoloniales, abordan y apuntan al carácter conversatorio y dialógico del grupo de discusión, realizando:

las características que aluden a la grupalidad (...) y al intercambio no jerarquizado de pareceres que podría tener cualquier conversación entre sujetos que se reconocen como iguales en tanto que pertenecientes a un mismo colectivo, más allá de las diversidades que nos identifican. (Álvarez y Olmos, 2020, p. 118)

⁸⁶ En ocasiones se han utilizado ambas denominaciones indistintamente, a pesar de que autores como Callejo (2001) o Álvarez y Olmos (2020) partiendo de Ibáñez (2003) aportan una extensa genealogía donde ahondan en sus diferencias.

Por tanto, para efectos de esta tesis, entiendo los grupos de discusión como un espacio comunicativo que permite acceder a una variedad de opiniones y percepciones sobre una misma realidad a partir de un diálogo horizontal entre los protagonistas del fenómeno que se pretende explorar. A través de este ejercicio se evidencian los acuerdos y conflictos colectivos que se suscitan en torno al mismo.

Si se consideran la mayoría de obras centradas en los grupos de discusión (Krueger 1991; Barbour, 2013; Suárez, 2005; Ibáñez, 2003), emerge una imagen hermética de los mismos. En efecto, pareciera que se trata de un dispositivo aplicado a modo de una receta o fórmula cerrada: se especifica el número de participantes, la necesaria balanza entre homogeneidad y heterogeneidad del grupo⁸⁷, las fases de aplicación, la ubicación espacio-temporal, incluso el tipo de mesa que debe utilizarse para una comunicación fluida⁸⁸.

Sin embargo, más allá de cualquier fórmula prescriptiva, en el presente trabajo concibo el grupo de discusión como una estrategia flexible que parte de las disposiciones de los participantes. En la práctica, la entendí como un espacio de reflexión que surgía de las experiencias y percepciones de los integrantes, generando un lugar de “escucha intra-grupal” (Álvarez y Olmos, 2020, p. 127). Se trataba, por tanto, de un “dispositivo de escucha” (Álvarez y Olmos, 2020, p. 118), donde se producían discursos colectivos -y también singulares- en relación con la cotidianidad que experimentaba cada uno.

Ahora bien, junto a este colectivo intra-grupal de participantes, la literatura académica también hace referencia en su mayoría al papel crucial de la persona que modera (Barbour, 2013; Flick, 2015; Ibáñez, 2003; Krueger 1991; Massot et al., 2016; Suárez, 2005). Autores como Flick (2015) inciden en la importancia de su “destreza”. De hecho, Massot et al. (2016) o Suárez (2005) consideran también la necesidad de una formación previa. Krueger (1991) señala que una de las claves es que el encuentro sea guiado por un “moderador experto” (p. 24). Sin poner en duda que la experiencia previa de la persona que modera influye probablemente en un desarrollo más cómodo de este tipo de situaciones discursivas, para mi trabajo no constituyó un aspecto fundamental. Siempre entendí el rol de la investigadora como una integrante más de la conversación -sin negar, de nuevo, relaciones de poder subyacentes-, porque de lo que se trataba era de “aproximarse lo más posible a la lógica conversacional de la vida diaria, antes que a una situación artificial” (Álvarez y Olmos, 2020, p. 130).

⁸⁷ Ibáñez (2003) indica que “para que el grupo funcione es preciso una composición heterogénea (...) pero la heterogeneidad tiene que ser inclusiva (para que permita la transacción y/o intercambio)” (p. 276).

⁸⁸ Ibáñez (2003) llega a señalar que “el espacio del grupo es un círculo; pero sus puntos interiores pueden estar ocupados por una materia rígida -la mesa- o quedar libres para el movimiento de los cuerpos (...). La mesa circular es una defensa imaginaria y una barrera real contra el exceso de aproximación de sus miembros” (p. 289).

Dicho razonamiento choca con las tesis de autoras como Suárez (2005) que consideran que el moderador no debería participar en el grupo, remitiéndose exclusivamente a explicitar las preguntas generadoras del diálogo. De igual manera, Krueger (1991) sostiene que, en la medida de lo posible, este debería quedar fuera del discurso. Nada más lejos que eso, porque, en este caso, participé en los momentos que consideraré necesarios, especialmente cuando creía que podía darse un intercambio rico de saberes o si el diálogo se alejaba demasiado del propósito de la investigación. Por supuesto, todo esto sin intención de re-direccionar las percepciones y representaciones que iban emergiendo.

Algunas autoras (Barbour 2003; Suárez, 2005) señalan que una buena opción para las personas que moderan con poca experiencia, podría ser trabajar por parejas para obtener una conversación más fluida. Lo cierto es que mientras los miembros del grupo hablan, se aconseja escuchar, coger anotaciones, estar pendiente de la comunicación no verbal y además decidir en qué momento es mejor intervenir. La mayoría de especialistas recomiendan contar con la figura de un asistente que tome notas y con quién reflexionar posteriormente sobre el desarrollo de la sesión. En mi caso, debido a que la tesis se enmarca en un proyecto mayor, en algunos encuentros conté con más de una persona del equipo de investigación; algo que, sin duda, fue de gran valor y ayuda.

Finalmente debo señalar que aplicar grupos de discusión en esta investigación implicó contar con una estrategia que permitía contrastar las visiones particulares producidas en la entrevista individual, visibilizando los consensos y disensos colectivos en torno a las narrativas sobre el problema de estudio. En la práctica se llevaron a cabo cuatro grupos de discusión en los que participaron un total de 27 personas.

La tabla 15 resume las diversas fases de los grupos de discusión realizados:

Tabla 15. Fases de los grupos de discusión.

Organización	<p>Preparar las sesiones implicó elaborar el instrumento de recogida de información y revisar, en cierta manera, el papel que debía cumplir la moderadora.</p> <p>El guion de preguntas lo organicé atendiendo a la finalidad de la investigación, teniendo presente que debía ser un instrumento flexible y abierto que diese lugar a la improvisación y a la espontaneidad. Por este motivo, siguiendo las recomendaciones de Krueger (1991), partí de interrogantes generales para introducir poco a poco cuestiones más específicas. Además, utilicé un vocabulario que fuera familiar para los participantes para que sus relatos emergieran de manera libre.</p>
--------------	--

Implementación	<p>Comencé los encuentros agradeciendo el tiempo dispuesto para la actividad, reiterando el motivo por el cual habían sido invitados a participar, presentando la investigación y los objetivos de la sesión y animándolos a que expusieran libremente sus diferentes puntos de vista, explicitando que no existían respuestas correctas o incorrectas. Solicité permiso para la utilización de una grabadora y registrar la conversación, además de invitarlos a firmar el documento de consentimiento informado (anexo 3), especificando que la conversación sería confidencial y que no se citaría ningún nombre.</p> <p>Los primeros momentos se centraron en la vinculación que tenía cada uno de los miembros con el centro educativo. Lentamente nos acercamos al fenómeno que nos interesaba explorar. A partir de ese momento se logró un habla colectiva relativamente espontánea. Los participantes respetaron el turno de palabra, compartieron opiniones, se apoyaron o discreparon en algunos puntos, de modo que enlazaban un tema con otro. Por este motivo, algunos ítems y preguntas diseñadas inicialmente no fueron necesarias plantearlas de antemano, del mismo modo que surgieron temáticas no previstas inicialmente (anexo 5).</p> <p>Una vez exploradas todas las cuestiones, pregunté si alguien quería añadir algún comentario. Al obtener una respuesta negativa, entendí que era el momento adecuado para elaborar una síntesis final y agradecer el tiempo dedicado. Con todo, y hay que valorarlo, cuando la grabadora ya estaba en <i>off</i> algunos miembros se volvieron a interesar por la temática, con la intención de establecer una conversación informal en la que surgieron ideas novedosas y relevantes que también tomé en cuenta para el análisis.</p>
Análisis	El análisis de la información recogida lo desarrollé atendiendo a los criterios presentados en el proyecto (apartado 6.7).

Fuente: Elaboración propia.

6.4.3. Observación.

La tercera estrategia de producción de información fue la observación. De acuerdo con Simons (2011), es una herramienta que permite “comprender y sacar a la luz los matices de los incidentes y las relaciones de la experiencia vivida de las personas en determinadas situaciones y contextos” (p. 95). Por tanto, desarrollar esta estrategia posibilita participar directamente en el medio, compartir tiempos con los participantes y acceder a nuevas comprensiones en torno a las prácticas y los significados que estos desarrollan, aproximándome a matices que probablemente se encuentren ensombrecidos en el diálogo explícito (tanto de la entrevista como del grupo de discusión). Es por esta especificidad que

considero que la observación complementa y aporta su propia particularidad al conjunto de estrategias utilizadas en la investigación.

Desde un primer momento tomé la decisión de llevar a cabo una observación no estructurada (Simons, 2011; Wood y Smith, 2018) o abierta al entorno (Woods, 1987). Por ello, a pesar de tener presente en todo momento cuál era el objetivo principal de la investigación, no contaba con una plantilla extensa o documento donde se especificara qué “categorías” o escenarios previos iba a observar, analizar o tener en cuenta (anexo 6). Se trataba de una observación de carácter exploratorio y holístico, donde se fijó el interés no solo en las prácticas de aula (relación estudiantado-profesorado, alumnado-alumnado), sino también en los periodos de cambio de clases, el recreo, el aula de acogida, el patio, las entradas y salidas, etc. De esta manera, contaba con una visión amplia del quehacer cotidiano de la escuela en sus diversos planos espacio-temporales.

Teniendo en cuenta el rol de la persona que investiga, durante los primeros días realicé una observación reactiva (Wood y Smith, 2018). Esto es, que a pesar de entablar cierta relación con las personas participantes, en el fondo no se buscaba que la investigadora se hiciese presente en el grupo en una condición de relativa igualdad o simetría⁸⁹. La intención era pasar desapercibida y, en casos puntuales, unirme a ciertas actividades más específicas (especialmente en aquellas relacionadas con el estudiantado). Con el transcurso de los días, fui desarrollando una observación participante (Wood y Smith, 2018), donde la presencia era mucho más notoria y explícita, llegando a intervenir de modo activo en el día a día de la escuela. Podría decirse que el papel de la investigadora comenzó a ser el de una adjunta, acompañante o asistente de la profesora. Para evitar cualquier “distorsión” comunicativa, siempre señalé que se trataba de un acompañamiento y en ningún momento de una evaluación externa⁹⁰.

En algunas propuestas, el papel del observador participante no es problematizado (Smith, 2018; Wood y Simons, 2011), aunque en otras (Woods, 1987) se reflexiona sobre las tensiones que esto genera. Así pues, cuando estaba en las escuelas yo no era profesora, pero de alguna manera había una cierta autoridad implícita. Por consiguiente, tenía la duda constante de cuál era mi papel en un sentido integral: ¿Dónde empieza y acaba mi rol? ¿Se pueden trazar algo así como relaciones de compañerismo con los y las estudiantes? ¿Se debe poner algún límite? ¿Cómo reaccionar ante ciertas conductas del estudiantado que, a

⁸⁹ Woods (1987) sostiene que incluso en una observación no participante, “el observador, es, a pesar de todo, parte de la escena, y se es, en cierto sentido, siempre participante” (p. 55).

⁹⁰ Por los motivos que explicaré en la parte IV, lo que se ha narrado hace referencia exclusivamente a la Escuela Ploma, es decir, la institución donde se pudo desarrollar una observación mucho más prolongada y activa.

mi juicio, eran cuestionables en un aula? Ir tomando esas decisiones seguro influía en el tipo de relación que establecía progresivamente con los distintos participantes.

El principal sistema de registro de información fueron las notas de campo⁹¹, de carácter predominantemente descriptivo e inferencial (Massot et al., 2016). Como resultado, contaba con un dispositivo donde se recogía la información que se estaba observando de la manera más exacta posible (describiendo diálogos con y entre los participantes, anotando situaciones específicas, intentando poner sobre el papel escenarios particulares donde era necesario detallar el contexto, entre otros). Por otro lado, también disponía de unos apuntes de carácter más reflexivo e interpretativo donde incorporaba mi propia lectura de lo que acontecía, así como su relación con el marco teórico del estudio. De igual manera, en algunas ocasiones se generaba lo que en la literatura específica se conoce como “registros anecdóticos” (Massot et al., 2016), donde se plasmaba de manera precisa una escena concreta o un segmento específico de la realidad (Massot et al., 2016) considerada de vital importancia para el proyecto. En ella se entrelazaban tanto aspectos de bajo carácter inferencial (Massot et al., 2016) como mis propias interpretaciones (en ocasiones argumentadas desde la teoría).

Cabe mencionar que el registro de la información lo realicé tanto en el propio escenario (es decir, en los centros de educación primaria) como de manera posterior, fuera del centro o en mi hogar. Esto es debido a que, como señala Woods (1987), es preciso ser conscientes de que para las personas que están presentes quizá puede ser algo incómodo y desconcertante contar con alguien que está anotando constantemente aquello que se está realizando. De alguna manera, puede que lleguen a sentirse evaluados, juzgados o “fiscalizados”. Por ello, en ocasiones, tan solo anotaba ideas muy concretas en la escuela, para posteriormente completar todo con mayor detalle y nivel de reflexión.

Finalmente, este trabajo de documentación escrita era complementado por uno paralelo de registro visual a partir de fotografías de los escenarios (paredes de la escuela, productos realizados por los estudiantes, material didáctico utilizado durante las sesiones, etc.)⁹² y de las propias actividades escolares.

⁹¹ A pesar de que las notas de campo suelen ser una herramienta ampliamente utilizada en las investigaciones de carácter cualitativo, en pocas ocasiones se evidencia y muestra cómo han sido recogidas. No obstante, y en sintonía con las afirmaciones de Hernández-Hernández y Sancho (2018b), considero de vital importancia explicitarlas, ya que no solo dan una pista de lo que la persona está observando, sino también de su proceso de reflexión.

⁹² Siempre se contó con el consentimiento explícito de todos los integrantes del estudio.

6.4.4. Análisis documental.

En una institución educativa, los documentos relacionados con el Proyecto Educativo de Centro (PEC) pueden ofrecer información rica y variada sobre los principales ejes pedagógicos que guían el proyecto de vida de la escuela.

Del mismo modo, el análisis de estos textos complementaba al resto de las estrategias utilizadas en esta investigación en la medida en que proporcionaban una mirada que antecedía a mi ingreso en los centros. En otras palabras, se trataba de una estrategia no interactiva que presentaba un saber que no emergía de la interacción entre la persona que investiga y la “investigada”. Por eso, en la medida de lo posible, conté con una serie de escritos que permitían acercarse al día a día de los centros (tabla 16).

Tabla 16. Documentos relacionados con el PEC.

Plan de convivencia
Proyecto lingüístico
Plan de atención a la diversidad
Plan de acogida
Plan de acción tutorial
Plan TAC
Plan de organización del centro (adaptado a cada curso escolar)

Fuente: Elaboración propia.

Estos documentos fueron escogidos por su importancia en la organización del proyecto educativo y la visión pedagógica de la escuela. Por tanto, son los textos más comunes utilizados por las escuelas. Sin embargo, es importante tener en cuenta que existen variaciones y que, en muchos casos, los planes no suelen estar actualizados.

De manera complementaria, también tuve acceso a otros documentos como pueden ser noticias en periódicos locales, circulares dirigidas a las familias de la escuela, entre otros. Estos me permitieron comprender con mayor detalle los contextos donde se insertan ambas instituciones y fundamentalmente aproximarme a las dinámicas más informales, así como a las iniciativas de la comunidad orientadas a la escolarización del alumnado de origen migrante.

En general, para recabar y procesar toda esta información seguí el procedimiento propuesto por Massot et al. (2016). En primer lugar, comencé con un rastreo de toda la documentación a la que se podía acceder de manera libre, es decir, que se encontrara disponible en la página web de las escuelas. En los casos donde no fue posible, intenté que los equipos directivos

compartiesen una copia para la investigación. A continuación, realicé una primera clasificación en la que se seleccionaron aquellos textos relevantes de acuerdo con el objetivo de la investigación. En concreto, decidí trabajar con los documentos que en algún punto hacían alusión a la diversidad sociocultural, el alumnado de origen migrante, la inclusión, la integración, la interculturalidad, la multiculturalidad y el multilingüismo. En este sentido, existió un primer filtro documental de carácter temático. Una vez definidos los textos a utilizar, realicé una lectura en profundidad identificando los distintos contenidos relacionados con el objeto de estudio. Finalmente, estos fueron integrados para la contextualización de los centros y el análisis llevado a cabo en los resultados (Massot et al., 2016).

6.5. Comprender la ética de la investigación desde el cuidado.

Para situar la visión ética del estudio ha sido primordial establecer un diálogo con autoras que abogan por una investigación-otra, la mayoría de ellas familiarizadas con postulados decoloniales y feministas. Esto ha tenido una implicación directa en el proceso de exploración-indagación, especialmente en cuanto a la relación con los participantes.

Al respecto, en varios manuales de investigación social y educativa se hace hincapié en que uno de los puntos clave para elaborar un proyecto de corte cualitativo es generar una relación de confianza con los participantes (Bisquerra, 2016; Flick, 2015; Simons, 2011; Woods, 1987; Wood y Smith, 2018). En mi caso, era particularmente relevante reflexionar sobre ese encuentro con el “otro” -las personas participantes-, porque, sin omitir que la interacción siempre iba a estar mediada por relaciones de poder⁹³, lo que interesaba era generar interacciones de carácter más horizontal (Gregorio et al., 2020; Hernández-Hernández y Sancho, 2018a; Simons, 2011; Wood y Smith, 2018). Al respecto, Gregorio et al. (2020) comparten una serie de interrogantes:

¿Cómo “entrar en el campo” de forma respetuosa, con cuidado? ¿Cómo entrar en el entramado de relaciones de personas que no nos han llamado a formar parte del mismo? ¿Cómo convencer, establecer objetivos comunes, generar confianza o, mejor, alianzas o relaciones de cooperación? ¿Qué ofrecemos a cambio de toda la dedicación que nos brindan, de sus tiempos, incluso de sus afectos y cuidados y también de las tensiones emocionales que nuestra presencia puede desencadenar? (p. 318)

⁹³ En este caso, en mayor o menor medida yo era la que definía el estudio que se iba a desarrollar, decidía cómo se iban a analizar los datos y qué hallazgos se iban a compartir, entre otros. Por tanto, esta realidad me sitúa “en una posición de autoridad” (Wood y Smith, 2018, p. 36) que suele estar implícita en las investigaciones de estas características pero que a mi me interesa explicitar, precisamente para procurar establecer otro tipo de relaciones con los participantes donde se deje constancia de que se trata de una construcción colectiva del conocimiento, descentrando, de alguna manera, el papel tradicional del investigador/a.

Finalmente, sintetizan esas dudas con un interrogante clave: “¿Hay una forma feminista de trenzar nuestras relaciones en el trabajo de campo?” (Gregorio et al., 2020, p. 317). Para responder la pregunta, nos invitan a sustituir esas “relaciones de confianza” por “relaciones de cuidado” (Gregorio et al., 2020). Desde dicha óptica, es necesario conjeturar qué implicaría poner el cuidado en el centro de los encuentros con los diversos interlocutores e interlocutoras.

En primer lugar, supone establecer un vínculo que “respete la dignidad humana y la integridad” (Simons, 2011, p. 140) de quien se ve involucrado en el proyecto. Es decir, entraña cambiar los modos en los que se entiende la relación entre quien investiga y las personas que participan; implica reconocer que estas son “portadoras de un saber” (Hernández-Hernández y Sancho, 2018a, p. 17) y que acudimos precisamente a sus relatos y prácticas por su conocimiento como “expertos naturales” en el campo de estudio (Neut, 2022). Esto supone considerar su legítima autoridad en la materia sin necesidad de recurrir a expresiones como “dar voz”, precisamente debido al despojo de la capacidad de agencia que estas fórmulas suponen (Hernández-Hernández y Sancho, 2018a). Álvarez y Olmos (2020) sintetizan esta idea cuando, narrando sus tensiones y movimientos en una investigación de carácter etnográfico, afirman: “aprendimos a no sobreponer, ni tampoco a negar nuestros saberes, pero sí a colocarlos al mismo lado que el resto de saberes que circulaban” (Álvarez y Olmos, 2020, p. 137).

Las relaciones de cuidado, por tanto, atañen tanto al vínculo que se desarrolla entre el investigador/a y los participantes como al reconocimiento de la legitimidad de los saberes que hacen circular en el juego intersubjetivo.

En este sentido, las relaciones de cuidado entrelazan la dimensión ética con la epistemológica. Así, el saber, en lugar de partir del “yo investigador” y ser confirmado o refutado a través del trabajo de campo, surge de la co-construcción colectiva, ejercicio que se sustenta en la reciprocidad y el cuidado del vínculo (Rodríguez-Romero 2020; Rivas, et al., 2020).

Ahora bien, en términos formales, y para cumplir con la normativa institucional, la tabla 17 recoge los principales criterios éticos que se han tenido en cuenta y que están en sintonía con el *Código de buenas prácticas en investigación de la Universidad de Barcelona* (Universitat de Barcelona, 2010). Además, en la medida en que la tesis se inscribía en el proyecto MiCREATE, los criterios y procedimientos éticos también se encontraron respaldados por el *Standard ethical protocol* (MiCREATE, 2019).

Tabla 17. Criterios de rigor ético.

Criterio	Implicaciones
Consentimiento informado	Los y las interlocutores de la investigación tienen que estar de acuerdo con ser participantes. Es decir, si una vez iniciada la acción desean dejar de participar en el estudio pueden hacerlo sin ningún inconveniente. También se les ha notificado sobre sus derechos, responsabilidades y las principales características de la tesis doctoral.
Privacidad	Es importante considerar la privacidad de las participantes. Por tanto, no he utilizado ningún tipo de información que no haya sido previamente consentida por ellas. Del mismo modo, en el consentimiento informado se comprometió el anonimato de los individuos.
Grabaciones	Se ha informado sobre la manera cómo ha sido guardada la información recogida durante el trabajo de campo. Por ello, he registrado las grabaciones en archivos confidenciales sin que se pueda identificar a ningún individuo.

Fuente: Elaboración propia a partir de Ballester et al. (2014) y Noreña et al. (2012).

Finalmente, hay que señalar que durante la investigación ha habido una voluntad explícita de no consolidar estereotipos o prejuicios asociados a determinados colectivos (en el marco teórico, el desarrollo del trabajo de campo o en los hallazgos y resultados finales). Esta actitud de “estar vigilante” -lo que hooks (2022a) denomina estar alerta de forma crítica- y poner en juego las propias ideas y asunciones, requiere de una constante autorreflexión para tratar de tomar conciencia y analizar qué reproduzco por medio de mi escritura, mis referentes teóricos, mi forma de actuar en el campo, etc. (Sánchez, 2019). Como constata Sánchez (2019):

Vivimos en una sociedad racista, clasista, heteropatriarcal, capacitista... y es una tarea compleja -y en ocasiones imposible- salir de ese universo simbólico (...) y no reproducirlo en nuestra vida personal y profesional (...) por mucho que se intente siempre se cae en asunciones y perpetuaciones de lo hegemónico. (p. 23)

Por tanto, sería ilusorio pensar que únicamente señalando esta bienintencionada finalidad esté desarrollando una investigación desprovista de prejuicios. Sin embargo, como horizonte reflexivo, no cabe duda de que este trabajo tiene la voluntad de romper con ciertas narrativas arraigadas en el sentido común y que reproducen estereotipos sociales.

6.6. Criterios de rigor investigativo.

Para respaldar el rigor que exige toda investigación doctoral, en el diseño metodológico se consideraron los siguientes criterios propios de la aproximación cualitativa: credibilidad, transferibilidad, dependencia y confirmabilidad.

Credibilidad.

De acuerdo con Dorio et al. (2016), la credibilidad “consiste en el valor de verdad de la investigación (que los resultados se ajusten a la realidad)” (p. 281). Según Noreña et al. (2012), “el criterio de credibilidad o valor de la verdad, también denominado como autenticidad, es un requisito importante debido a que permite evidenciar los fenómenos y las experiencias humanas, tal y como son percibidos por los sujetos” (p. 267). Para garantizarla, en este trabajo he aplicado dos estrategias principales: triangulación y comprobaciones con los participantes.

La triangulación consiste en procesar datos de una misma situación desde diversas perspectivas con la finalidad de subsanar los sesgos inherentes a cada una de ellas, generando una aproximación complementaria e integral al fenómeno (Sandín, 2003; Simons 2011). Esto permitió recopilar información desde diferentes ópticas (maestros de educación primaria e infantil, equipos directivos y familias), utilizando diversas estrategias (grupo de discusión, entrevistas, análisis documental y observación).

Respecto de la segunda estrategia (comprobación de los participantes), una vez finalizadas las transcripciones de cada encuentro, los documentos fueron compartidos con los distintos participantes con la intención de contar con su revisión y aprobación. De esta manera, aseguraba la autenticidad en la autoría de los testimonios (Dorio et al., 2016).

Transferibilidad.

Otro aspecto relevante en las investigaciones de carácter cualitativo es que los resultados de la investigación puedan ser de utilidad para el análisis de otros contextos equivalentes. Es decir, que estos respondan al criterio de la transferibilidad (Noreña et al., 2012). Para garantizarla, he utilizado dos estrategias centrales: la descripción exhaustiva y la saturación.

Respecto de la primera, uno de los principales objetivos de cualquier investigación cualitativa es la comprensión profunda de la realidad estudiada. Para lograrlo, en la tesis se han realizado descripciones densas y minuciosas sobre los escenarios y los casos (capítulos 7 y 8). Estas permiten establecer conexiones con contextos similares, ponderando elementos idiosincráticos y aquellos más susceptibles a una mayor generalización (Sandín, 2003). Para lograr la descripción densa ha sido necesario llevar a cabo una recogida abundante de datos

a través de distintos formatos (notas de campo, análisis documental, entrevistas, grupos de discusión, observación, etc.).⁹⁴

Del mismo modo, la utilización de diversas fuentes de información permitió el logro de la saturación. Esta estrategia tiene por objetivo asegurar que todas las perspectivas sobre el fenómeno hayan sido recabadas y estén integradas en el análisis. En la práctica, la saturación se concreta cuando las visiones y discursos comienzan a ser reiterativos y, por tanto, las fuentes o testimonios que se agregan no proporcionan información nueva sobre la problemática estudiada (Simons, 2011).

Dependencia.

El siguiente criterio hace referencia a la dependencia. A través de esta, se intenta resguardar “la consistencia de los datos” (Dorio et al., 2016, p. 282). En este sentido, la dependencia hace referencia a “la fiabilidad de la información, a la permanencia y solidez de la misma en relación con el tiempo” (Dorio et al., 2016, p. 282). Para asegurar la dependencia se incorporó como estrategia establecer pistas de revisión (Noreña et al., 2012). En concreto, durante el proceso se ha identificado y descrito el rol de la persona que investiga, se han aportado descripciones exhaustivas sobre el caso y los participantes, se han relatado y descrito las diferentes estrategias de obtención de información utilizadas y se ha explicitado cómo se ha realizado su posterior análisis (Sandín, 2003).

Confirmabilidad.

Finalmente, el último criterio utilizado es la “confirmabilidad”. De acuerdo con este, “los resultados de la investigación deben garantizar la veracidad de las descripciones realizadas por los participantes” (Noreña et al., 2012. p. 268). Para cumplir con este criterio he desplegado una serie de tácticas: el establecimiento de descriptores de baja inferencia, el ejercicio de reflexión y la triangulación (Dorio et al., 2016).

Para establecer los descriptores de baja inferencia (Sandín, 2003), he registrado los acontecimientos de la forma más fiel posible a la realidad, evitando el solapamiento de juicios de valor o sesgos en el desarrollo de mis descripciones (Dorio et al., 2016). Para ello, se han incorporado transcripciones textuales de los encuentros, citas específicas de los documentos analizados, devolución de las transcripciones, etc.

También se ha hecho un ejercicio constante de reflexión; es decir, he transparentado los supuestos epistemológicos que guían el proyecto de tesis doctoral (capítulo 6), destacando la postura de la investigadora y la importancia de su reflexividad en todo el proceso

⁹⁴ Se profundiza en este procedimiento en el apartado de análisis (6.7).

investigativo (Sandín, 2003). También, he señalado los límites y alcances de la investigación, identificando y compartiendo los aspectos más y menos logrados (capítulo 12) (Dorio et al., 2016). Este trabajo reflexivo ha permitido detectar potenciales sesgos interpretativos, profundizando el trabajo con descriptores de baja inferencia.

Una tercera estrategia utilizada fue la triangulación, mencionada con anterioridad. De los distintos tipos de triangulaciones existentes, en esta investigación he utilizado tres: triangulación de sujetos (profesorado, directivos, familia), estrategias (entrevistas, grupos de discusión y observación) y teorías (interseccionalidad y diversos marcos de gestión de la diversidad) (Simons, 2011).

La tabla 18 ilustra el modo en que fueron respaldados estos criterios en el proceso de investigación de la presente tesis.

Tabla 18. Criterios de rigor investigativo.

Criterio	Procedimiento
Credibilidad	<ul style="list-style-type: none"> ● Triangulación ● Comprobaciones con los participantes
Transferibilidad	<ul style="list-style-type: none"> ● Descripción exhaustiva ● Saturación
Dependencia	<ul style="list-style-type: none"> ● Establecer pistas de revisión
Confirmabilidad	<ul style="list-style-type: none"> ● Descriptores de baja inferencia ● Ejercicio de reflexión ● Triangulación

Fuente: Elaboración propia a partir de Sandín (2003), Dorio et al. (2016) y Noreña et al. (2012).

6.7. Análisis.

Para el desarrollo del análisis he recurrido a distintas estrategias, dependiendo del material producido y del objetivo específico de cada capítulo. En todos los casos, sin embargo, se entendió que tanto el proceso de producción del material empírico como el de análisis, se ejecutaban de manera simultánea e interrelacionada. Es decir, que ambos no son momentos separados en una lógica de progresión lineal, sino que se entrecruzan durante todo el proceso de investigación (Dorio et al., 2016; Noreña et al. 2012; Simons, 2011).

Para el primer y tercer capítulo de resultados (capítulo 9 y 11), cuyos objetivos eran respectivamente: identificar los discursos del colectivo docente sobre la presencia del alumnado de origen migrante y la diversidad sociocultural en la escuela (objetivo específico nº 1) y analizar las percepciones del profesorado sobre formación inicial y continua recibida

en torno a estos fenómenos (objetivo específico nº 3), recurrí fundamentalmente al análisis de contenido (Cáceres, 2003). Según Mayring (2000):

El análisis de contenido cualitativo se define en este marco como un enfoque de análisis empírico, metodológico y controlado de los textos en su contexto de comunicación, siguiendo reglas de análisis de contenido y modelos paso a paso, sin cuantificaciones precipitadas (s.p.).⁹⁵

Como señalan distintos autores (Cáceres, 2003; Mayring, 2000), el análisis de contenido constituye una estrategia que, utilizada cualitativamente, se preocupa tanto por el contenido manifiesto como por los sentidos latentes que subyacen en un texto (oral, escrito, visual, etc.). En su aplicación, el análisis de contenido se realiza a través de distintas fases (pre-análisis, codificación, categorización y síntesis).

En este caso, una vez registradas las entrevistas y grupos de discusión mediante grabaciones, notas manuscritas, etc., estas fueron transcritas de manera íntegra. A continuación realicé una lectura recurrente del *corpus* de datos. La familiarización con el material empírico permitió detectar las primeras regularidades en las enunciaciones. Esta constituyó la fase que Cáceres (2013) denomina como “pre-análisis” (p. 59).

El siguiente paso fue el desglose y la sistematización de estos tópicos coincidentes iniciales a través del proceso de codificación (Massot et al., 2016, p. 350). Los códigos son entendidos como unidades de significado primarias y permiten la reducción de la información a través de la clasificación del material en segmentos “mínimos” de información coincidente (Flick, 2015, p. 137).

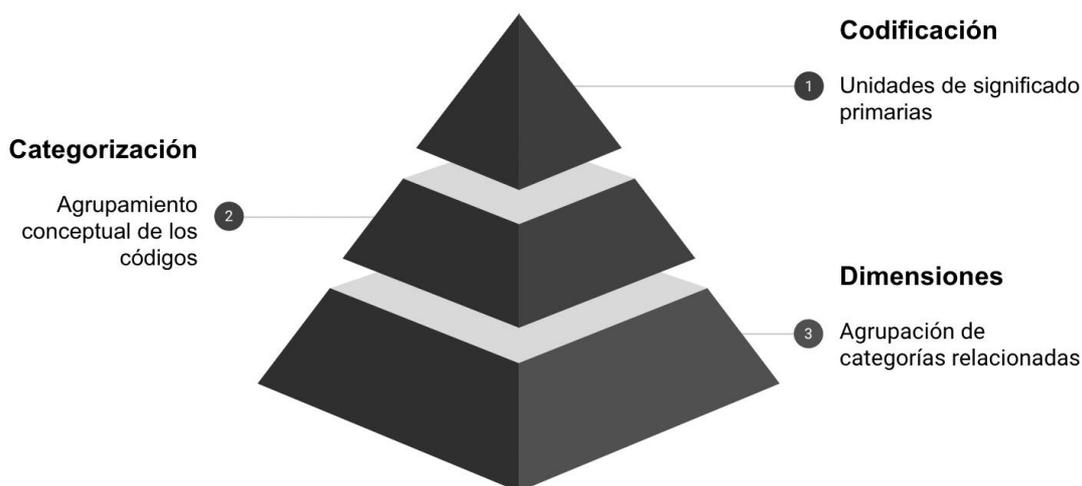
Los distintos códigos emergidos en la etapa anterior fueron agrupados conceptual y temáticamente e interrelacionados entre sí para la creación de diferentes categorías, es decir, de unidades mayores de significado que condensan un conjunto homogéneo de códigos (Gil et al., 1994).

Finalmente, y en la fase de síntesis, se construyó un sistema de relaciones entre categorías y núcleos temáticos (Cáceres, 2003). La agrupación de distintas categorías dentro de un mismo sistema de relación posibilitó la elaboración de distintas dimensiones.

El proceso de análisis de estos capítulos se ilustra en la siguiente figura 13.

⁹⁵ Traducción propia de “*qualitative content analysis defines itself within this framework as an approach of empirical, methodological controlled analysis of texts within their context of communication, following content analytical rules and step by step models, without rash quantification*”.

Figura 13. Análisis capítulo 9 y 11.



Fuente: Elaboración propia.

Para el segundo capítulo de resultados (capítulo 10), cuyo objetivo es analizar los dispositivos institucionales y las prácticas pedagógicas implementadas para la escolarización del alumnado de origen migrante (objetivo específico nº 2), las estrategias principales fueron la descripción densa y la categorización realizada en el análisis de contenido.

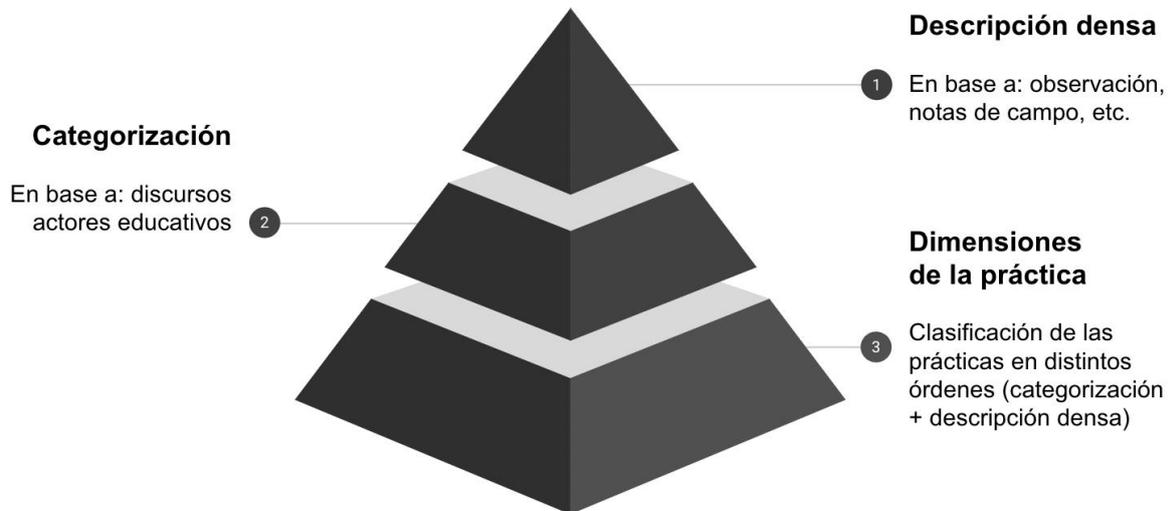
En este caso, como interesaba evidenciar las prácticas y no sólo remitir a la dimensión discursiva, recurrí a los modos analíticos más propios de la etnografía escolar (Goetz y LeCompte, 1988; Serra 2004; Woods, 1987) y su entrecruce con los testimonios de los actores educativos. Para ello, procedí a la codificación y categorización de los relatos y a la narración exhaustiva de las dinámicas de escolarización a partir de la información proveniente de otras fuentes (observación, notas de campo, análisis de documentos institucionales, etc.). Este último procedimiento perseguía el desarrollo de una “descripción densa” (Geertz, 1973) en torno a las prácticas, sus contextos de producción y la significación desarrollada por los propios protagonistas. A este respecto, Serra (2004) sostiene:

Diferentes etnógrafos han subrayado la necesidad de distinguir entre una simple descripción de sucesos y una mirada a lo que subyace de estos procesos para comprender cómo se desarrollan y por qué. Es lo que Geertz ha llamado descripción densa. La descripción densa tiene que informarnos de los detalles, pero también de las intenciones significativas implicadas en las conductas que observamos. La descripción densa persigue estructuras de significación (...) no se trata de llegar a describirlo todo minuciosamente, sino de mostrar los elementos más significativos de la realidad, aquellos que a nuestro parecer expresan mejor los significados culturales de las conductas, las acciones y las relaciones que estudiamos. (p. 171)

Finalmente, el proceso de interrelación entre la categorización de los relatos y la descripción densa se tradujo en la clasificación de las prácticas en distintas dimensiones, las cuales

derivaban de la naturaleza o el orden en que estas se manifestaban (prácticas institucionales, comunitarias y docentes). La figura 14 ilustra el procedimiento descrito:

Figura 14. Análisis capítulo 10.



Fuente: Elaboración propia.

6.8. A modo de síntesis.

En este capítulo he expuesto los principales movimientos y decisiones metodológicas desarrolladas a lo largo del proceso indagativo, reflexionando sobre la propia praxis investigadora con la intención de evidenciar cómo he ido reconstruyendo y resignificando la aproximación metodológica.

De este modo, el trabajo se inscribe dentro del paradigma cualitativo y se articula metodológicamente como un estudio de casos múltiple de carácter etnográfico (Simons, 2011). En concreto, los casos son dos escuelas de educación primaria situadas en la ciudad de Barcelona. Durante el trabajo de campo se han desarrollado diversidad de estrategias: entrevistas, grupos de discusión, observación y análisis documental. Cada una de ellas proporcionaba un aporte específico y complementario. Mientras la entrevista permitía acceder en profundidad a las visiones de los actores individuales, los grupos de discusión revelaban los consensos y disensos colectivos que se desarrollaban en torno al problema de estudio. A su vez, las observaciones habilitaban el cruce entre las percepciones y las prácticas. Por último, el análisis de los documentos posibilitaba una comprensión no mediada por mí como investigadora en torno a cómo los centros se aproximaban institucionalmente a los ejes principales de los que se ocupa esta tesis.

Considerando estas cuatro estrategias, en total participaron 42 individuos que correspondían a diferentes perfiles educativos: maestros de educación primaria e infantil, equipos directivos, familiares de estudiantes escolarizados en ambas instituciones y otros agentes colaboradores de las escuelas.

Un aspecto fundamental durante el quehacer indagativo ha sido establecer y explorar la ética de la investigación. Al respecto, me he aproximado desde la noción de cuidado, estudiado en su mayoría por obras de carácter feminista y decolonial. También se han explicitado los criterios de rigor investigativo que han estado presentes durante el transcurso de la tesis doctoral (credibilidad, transferibilidad, dependencia y confirmabilidad) (Noreña et al., 2012).

El capítulo se cierra exponiendo las principales estrategias de análisis que he tenido en cuenta. En específico, mientras en el capítulo 9 acudí al análisis de contenido de los discursos en torno a la diversidad sociocultural y la escolarización del alumnado de origen migrante, en el capítulo 10 efectué una categorización de los discursos y una descripción densa de las prácticas pedagógicas implementadas en esta dirección. Para terminar, en el capítulo 11 llevé a cabo el análisis de la formación inicial y permanente del profesorado a través de la categorización de sus narrativas.

Parte IV. Estudios de caso.

El objetivo de esta parte es contextualizar los escenarios donde se desplegó la investigación: la Escola Ploma y la Escola Mar. Esto se lleva a cabo desde dos vertientes: por un lado, se ofrece una panorámica general sobre el funcionamiento y las características de cada una de las instituciones escolares y, por otro, se exploran en mayor profundidad las principales acciones que se desarrollaron durante el trabajo de campo.

De este modo, hay una primera parte en la que se enmarcan las escuelas en su contexto histórico, pedagógico y social. Se expone cómo es el escenario urbano donde se ubican, su población y los servicios a los que pueden acceder. También se incluye una breve introducción a sus proyectos educativos, así como al perfil social del estudiantado, haciendo hincapié en las infraestructuras y recursos humanos disponibles. El siguiente apartado es fruto de un análisis más personal, en el que se relatan las distintas acciones llevadas a cabo durante el trabajo de campo: el proceso de negociación con las escuelas, los vínculos que se gestaron a partir de la acción cotidiana con y en la institución, dudas y tensiones a lo largo del proceso que implicaron asumir ciertas decisiones metodológicas, etc. Todo ello se acompaña con una serie de anotaciones extraídas de las notas de campo. Concretamente, se presenta la información de cada escuela en capítulos separados (7 y 8).

Para finalizar quisiera destacar, una vez más, el papel fundamental que tuvieron los equipos directivos, docentes y familias de ambos centros. Todo ha sido posible gracias a su predisposición y voluntad de compartir pensamientos, saberes y reflexiones.

Capítulo 7. Estudio de caso Escola Ploma. Contexto y reconstrucción del trabajo de campo.

Yo he puesto la palabra diversidad porque es lo que me atrajo a la escuela y lo que creo que la representa.
Irene (grupo de discusión familias Escola Ploma).

Al tratarse de una investigación centrada en dos estudios de caso con una aproximación etnográfica, es primordial ofrecer al lector y lectora una visión exhaustiva del contexto donde se desarrolló la investigación. Para comprender en profundidad la realidad donde se ubica la Escola Ploma, la información se irá desglosando desde un nivel global hasta aspectos más específicos del escenario escolar.

7.1. Contextualizando la Escola Ploma: ubicación historia y proyecto educativo.

La institución pública Escola Ploma se encuentra en el distrito de Ciutat Vella ubicado en Barcelona⁹⁶. La zona integra todo el espacio que ocuparía la Ciudad Condal desde la fundación como colonia romana hasta el período moderno (siglos XIX y XX) caracterizado por un acelerado desarrollo industrial. Dicho proceso conllevó un importante crecimiento demográfico y el surgimiento de una burguesía pujante que, para mostrar su ascenso social, y siguiendo las premisas de las teorías higienistas predominantes, impulsó nuevas propuestas urbanísticas y arquitectónicas. Este hecho motivó que, como en el resto de España, las ciudades se extendiesen más allá de los centros amurallados y creciesen los barrios extramuros y los ensanches, con mayor o menor planificación en su diseño y desarrollo.

Por tanto, lo que hoy conforma el distrito de Ciutat Vella correspondería al centro histórico de Barcelona (figura 15). Es un territorio integrado por cuatro barrios, cada uno con su singularidad: en el centro, el Gòtic; al oeste, el Raval; al este, Sant Pere, Santa Caterina i la Ribera; y al sur, la Barceloneta.

Figura 15. Los barrios del distrito de Ciutat Vella.



Fuente: Old Bcn.

Dichos barrios se caracterizan por presentar una trama urbana irregular, con parte de su parque residencial malogrado por la antigüedad y la falta de mantenimiento. Debido a esto, durante gran parte del siglo XX se dieron unas condiciones de habitabilidad precarias

⁹⁶ La Escola Mar pertenece al mismo distrito y está ubicada en el barrio Gòtic (véase capítulo 8).

(hacinamiento o falta de servicios). La deficiente conservación ha provocado que, durante décadas, su población fuera envejeciendo y las edificaciones se fueran abandonando, lo que multiplicaba el deterioro y generaba un bajo nivel de atracción para el mercado urbanístico. Por ello, en estos territorios se concentró la población con menos recursos económicos.

Los cursos migratorios más contemporáneos fueron invirtiendo la situación, volviendo a densificar la habitabilidad de estas zonas, aunque manteniendo la precarización como rasgo común. Por lo mismo, las nuevas tendencias demográficas reforzaron esa imagen de zona deteriorada, poco salubre y ocupada por población “marginalizada”.

Desde mediados del siglo pasado se han aplicado una serie de políticas públicas para la rehabilitación y recuperación de estos barrios, con la construcción de importantes equipamientos sociales y culturales (museos, centros administrativos, bibliotecas, teatros, etc.) y la promoción de su rico patrimonio cultural. Este hecho los ha promovido en activos turísticos y en áreas con un fuerte desarrollo de actividades comerciales, convirtiéndolos en espacios urbanos proclives a la especulación urbanística, con promociones privadas de vivienda y aumento de precios inmobiliarios.

Desde un punto de vista socio-espacial, en todo el distrito (centro histórico) se producen dos procesos simultáneos y a su vez muy contrastados, conocidos como gentrificación. Por un lado, la llegada de migrantes con menor poder adquisitivo que se instalan principalmente en las áreas más deterioradas de los barrios y, por otro, la ocupación de determinados sectores de estos barrios por población bien situada socioeconómicamente. Esto da lugar a una realidad compleja que, a grandes rasgos, se puede resumir de la manera siguiente: los barrios se rehabilitan, los alquileres suben, muchas edificaciones se destinan al turismo y se expulsa a gran parte de la población originaria porque las viviendas dejan de ser asequibles para todas y todos. De hecho, las palabras de una de las madres de la escuela son claras: “hemos perdido familias porque se han visto obligadas a irse por la gentrificación, por los desahucios, por la cantidad de policía. Hasta hemos cambiado la entrada de la escuela porque había chicos drogándose” (grupo de discusión familias, Irene, Escola Ploma).

Las barriadas que conforman Ciutat Vella son de las que mayor índice de gentrificación tienen en España. En concreto, según un estudio llevado a cabo por López-Gay et al. (2021) donde se analiza el índice de gentrificación de las dos ciudades más habitadas de España (Madrid y Barcelona), en el número uno aparece el barrio de Sant Pere, Santa Catalina i la Ribera, en el dos la Barceloneta, en el cuatro El Raval y en la posición veintitrés el Gòtic.

Del mismo modo, este es un núcleo donde la población extranjera ha ido aumentando progresivamente. A modo de ejemplo, en 2017 había un total de 45.666 extranjeros⁹⁷ residentes frente a los 54.888 que hay en 2022. Hoy corresponde a más de la mitad de la población residente (51,8%) (Ajuntament de Barcelona, 2022). Esto ha tenido un impacto significativo en la distribución de las dotaciones estudiantiles a nivel de distrito. Si se analiza el perfil de alumnado por nivel educativo -concretamente el de primaria-, Ciutat Vella cuenta con 1.682 estudiantes de nacionalidad española frente a los 1.807 extranjeros (Ajuntament de Barcelona, 2022). Si estas cifras se desglosan atendiendo a las características del centro, se puede ver que, los establecimientos públicos de la zona escolarizan a 1.225 estudiantes de nacionalidad extranjera y 794 de nacionalidad española (Ajuntament de Barcelona, 2022). En cambio, las escuelas privadas tienen 582 de nacionalidad extranjera y 888 de nacionalidad española.

La Escola Ploma se encuentra en la barriada Sant Pere, Santa Caterina i la Ribera (figura 16). Son zonas que se fueron desarrollando debido al crecimiento comercial y mariner de Barcelona. La implantación de talleres e industrias manufactureras durante los siglos XIX y XX hizo que este barrio, de origen medieval, se fuera modificando social y urbanísticamente con la llegada de nueva población para las recientes industrias y su consiguiente abandono por las clases más acomodadas. Todo ello produjo un incremento poblacional provocando la subdivisión de las antiguas casas señoriales que pasan a ser habitadas por la nueva clase obrera, con el aumento del parque residencial en condiciones muchas veces precarias.

Figura 16. Ubicación de la Escola Ploma. Vista aérea.



Fuente: Elaboración propia a partir de Google Maps.

⁹⁷ Este es el vocabulario utilizado por la Administración.

En la actualidad el barrio vive un proceso de regeneración urbanística y resurgimiento económico, potenciándose la creación de nuevos establecimientos comerciales, revalorizando la atracción de su patrimonio, la creación de equipamientos, etc. Debido a esto, se está modificando el tejido comercial y asociativo de la zona. Si bien esto podría tener una lectura positiva para sectores económicos y administrativos, no se puede dejar de señalar que, tales dinámicas están induciendo una terciarización del barrio como activo turístico y comercial, lo que intensifica el proceso de gentrificación.

Si se observan algunos datos sociodemográficos recogidos por el Departament d'Estadística i Difusió de Dades del Ayuntamiento de Barcelona, se puede obtener un "perfil" de su población (tabla 19 y gráfico 4).

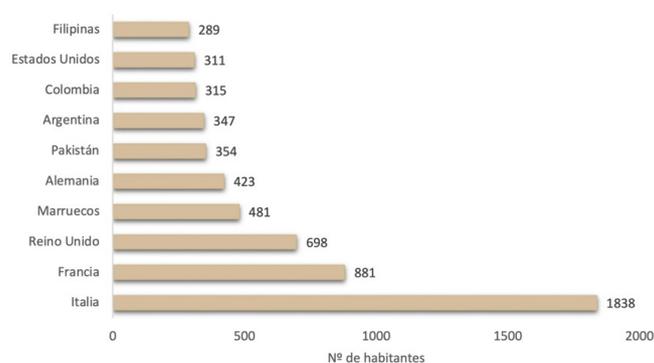
Tabla 19. Población del distrito de Ciutat Vella y del barrio Sant Pere, Santa Caterina i la Ribera (2022).

	Distrito Ciutat Vella	Barrio Sant Pere, Santa Caterina i la Ribera
Total población	106.028	22.418
Población extranjera ⁹⁸	54.888 (51,8%)	10.362 (46,2%)
Nacionalidades	149	128

Fuente: Elaboración propia a partir del Departament d'Estadística i Difusió de Dades del Ajuntament de Barcelona (2022).

Como se aprecia, actualmente el 46,2% de la población del barrio es extranjera, con unas 128 nacionalidades diferentes. Si se desglosa esa información, se observa la siguiente composición demográfica (gráfico 4).

Gráfico 4. Diez principales nacionalidades extranjeras del barrio Sant Pere, Santa Caterina i la Ribera (2022)



Fuente: Elaboración propia a partir del Departament d'Estadística i Difusió de Dades del Ajuntament de Barcelona (2022).

⁹⁸ De nuevo, este es el vocabulario utilizado por la Administración.

Como revela la figura, en el caso particular de este barrio, algunas de las nacionalidades principales de las poblaciones migrantes corresponden a ciudadanos de la UE, situación que proporciona indicios sobre el fuerte proceso de gentrificación al que está siendo sometido. Seguidamente, aparecen países como Marruecos y otras naciones latinoamericanas. Esta pluralidad de procedencias es la que proporciona una gran diversidad sociocultural al primer escenario de estudio: la Escola Ploma.

7.1.1. Breve historia de la institución: infraestructura y espacios.

El edificio donde está ubicada la Escola Ploma es un antiguo palacio construido a inicios del siglo XIX y ha sido reformado para distintos usos a lo largo de los años (figura 17). Fue vivienda familiar hasta que se decomisó en los primeros meses de la guerra civil para albergar un centro escolar en el marco del Consell d'Escola Nova Unificada⁹⁹. Por tanto, la institución educativa se impulsó en un contexto de renovación pedagógica cuyo objetivo principal era escolarizar a toda la población de Cataluña menor de 14 años (Cañellas y Toran, 2020). En 1944, a inicios de la dictadura franquista, se convirtió en una escuela nacional a partir del Arreglo escolar de la ciudad de Barcelona. De esta manera, la escuela pasó a enmarcarse en el sistema educativo franquista, con todo lo que ello acarrea (depuración de maestros y maestras¹⁰⁰, separación por sexos, visión ultranacionalista y católica, autoritarismo, entre otros).

Figura 17. Dibujo de la fachada realizado por un estudiante del centro.



Fuente: revista de la escuela (año 2007).

En 1964 el Ayuntamiento de Barcelona compró la edificación y en la década de 1990 realizó una rehabilitación completa del establecimiento, a excepción de la fachada, que continúa intacta. Se trataba de una construcción antigua y degradada, sin luminosidad y con espacios

⁹⁹ El Consell d'Escola Nova Unificada era una institución que se mantuvo activa en Cataluña entre 1936 y 1939. Su objetivo principal era impulsar un modelo escolar público, laico y coeducativo. Para mayor información de la experiencia consultar Cañellas y Toran (2020).

¹⁰⁰ A gran cantidad de docentes se les prohibió ejercer su profesión. El portal ihr.word es la mayor base de datos donde se pueden encontrar la mayoría de expedientes de esta causa.

destinados a fines no educativos (comercios y viviendas). Desde hacía años la comunidad educativa reclamaba acciones institucionales contundentes. Durante las obras, que se extendieron por 4 años, el estudiantado fue escolarizado en un centro educativo del barrio de Sarrià y, a pesar de poner a disposición de las familias transporte gratuito para los desplazamientos, durante esos años hubo un descenso significativo de las matriculaciones. Las obras finalizaron en 1994 y, como resultado, la escuela dispone de un espacio accesible para personas con movilidad reducida, grandes y luminosas aulas y una amplia entrada. En su totalidad el centro cuenta con la siguiente infraestructura (tabla 20):

Tabla 20. Infraestructura de la Escola Ploma.

Un aula por cada grupo clase
Biblioteca
Comedor
Dos patios
Aula SIEI
Sala de psicomotricidad y gimnasio
Aula de música, ciencias, informática y plástica
Aula de acogida y de religión
Despachos de dirección
Sala destinada al profesorado

Fuente: Elaboración propia a partir del PEC.

7.1.2. Composición social del centro.

La Escola Ploma, de entidad pública, ofrece enseñanza desde educación infantil (P3, P4, P5) hasta la etapa superior de primaria. La institución dispone de un convenio con dos institutos públicos de la zona para otorgar continuidad pedagógica al estudiantado.

Se trata de un centro con una sola línea que también cuenta con una SIEI (Suport intensiu escolarització inclusiva)¹⁰¹ y un aula de acogida. Es una escuela pequeña, de unos 225 estudiantes de diversas nacionalidades. Por ello, mantiene un elevado nivel de diversidad lingüística, social y cultural. En total, entre el alumnado hay una veintena de nacionalidades y se hablan 23 lenguas (entre ellas, tagalo, inglés, chino, árabe, amazic, mandinga, urdú, ruso o telugu). Hace unos años (alrededor de 2007-2008), la mayoría de la población estudiantil migrante procedía del Magreb. Esta realidad fue variando con el paso de los años y en la actualidad la mayoría de países de origen están situados en Asia, América central y la Unión

¹⁰¹ Anteriormente denominada USEE (Unitat de Suport a l'Educació Especial). Representa la asignación extra de profesionales encargados de atender al alumnado con necesidades educativas especiales.

Europea. Al respecto, no deja de ser paradójico un hecho: a pesar de que según las palabras del equipo directivo “la diversidad forma parte del ADN de nuestra escuela” (entrevista equipo directivo Escola Ploma), la institución no tiene información actualizada sobre la procedencia exacta del estudiantado. O, como mínimo, la documentación con la que contaban correspondía al año 2016 y se trataba de cifras o enunciados generales. Por ejemplo, según las informaciones aportadas por el Proyecto Educativo de Centro (PEC), se afirma genéricamente que “hay un 50% de culturas diferentes”.

El centro no ha otorgado información específica sobre el nivel de ingresos de las familias, aunque se cuenta con una herramienta que permite acercarse aproximadamente a este: la beca comedor. A pesar de que no se ha especificado el número exacto, el equipo directivo señaló que “una gran parte de los estudiantes tiene lo que se conoce como “becas comedor” (entrevista equipo directivo Escola Ploma). Esto supone que un alto porcentaje del alumnado vive en situaciones de vulnerabilidad y en contextos con bajos ingresos económicos. Mediante esta ayuda los niños y las niñas tienen garantizada una comida de calidad al día.

El establecimiento cuenta con un equipo de 22 maestros y maestras (tutores de infantil y primaria, profesionales de educación especial, especialistas de educación física, música e inglés, tutora del aula de acogida, profesora de religión, entre otros), personal de administración y servicio (conserje, auxiliar administrativa, personal de cocina y limpieza) y profesionales de los equipos de asesoramiento y orientación pedagógica (psicóloga de la EAP que acude una vez a la semana).

7.1.3 Proyecto pedagógico.

A grandes rasgos, la visión institucional de la escuela se puede resumir en una serie de ejes que recogen los rasgos educativos y pedagógicos más característicos de la escuela. Según el PEC y las Normas de Organización y Funcionamiento del curso 21-22¹⁰², los objetivos pedagógicos de la institución son:

- **Gestión participativa:** promover la intervención activa de los distintos agentes que componen la comunidad educativa a partir de los diferentes órganos organizativos: equipo directivo, consejo escolar, claustro de profesores, equipos docentes, comisiones (social y de atención a la diversidad), coordinadores/as (TAC, igualdad, lingüístico, de ciclo, entre otros) y la Asociación de Familias de Alumnos del centro que también se coordina a través de otros comités.

¹⁰² Con la intención de anonimizar el centro educativo no se han referenciado textualmente los documentos oficiales de la escuela.

- Cohesión social y convivencia: dar respuesta a las necesidades de cada estudiante, concibiendo la escuela como “una oportunidad de convivencia y aprendizaje donde se garanticen la igualdad de oportunidades” y se fomente el desarrollo de individuos y ciudadanos “responsables en el mundo que les ha tocado vivir”.
- No discriminación: centrar la acción en el bienestar de todas las personas integrantes de la institución, respetando las diferencias y con la firme intención de no llevar a cabo prácticas que fomenten la exclusión. Uno de los aspectos centrales que se trabaja es desarrollar las actividades curriculares con perspectiva de género.
- Escuela acogedora, inclusiva y multicultural: valorar las culturas de origen del estudiantado y sus familias, mostrando sensibilidad por la diversidad presente en el centro y respetando las distintas identidades.
- Medio ambiente: a través de una visión *glocal* colectiva e individual donde se tiene en cuenta el entorno comunitario y global se pretende educar a individuos responsables con la conservación y cuidado del medio ambiente.
- Espacio seguro y afectivo: generar un lugar confortable para el estudiantado y sus familias centrado en la acción tutorial y el vínculo tutor-estudiante, clave para el desarrollo personal y académico del alumnado.
- Personalización de los aprendizajes: llevar a cabo agrupaciones flexibles, fomentando un acompañamiento académico y emocional a partir de las características de cada estudiante.
- Sentido comunitario: colaborar con diferentes entidades y escuelas del barrio para generar vínculos con el tejido asociativo del entorno. La idea principal es trabajar por y en la comunidad.

Como se puede apreciar, los ejes pedagógicos apuntan explícitamente a una acción educativa integral que reconoce la diversidad sociocultural como un potenciador de los procesos formativos del estudiantado.

7.2. Desarrollando el trabajo de campo en la Escola Ploma.

Una vez realizada esta caracterización general del contexto y la institución educativa, en este segundo apartado se describe detalladamente las principales acciones que se desplegaron durante el trabajo de campo en la Escola Ploma.

7.2.1. Algunas precisiones previas.

A pesar de que la realización de una tesis suele caracterizarse por ser una tarea individual¹⁰³, este no ha sido mi caso. Como he explicitado, este estudio se ha desarrollado en el contexto de un proyecto europeo de mayor envergadura. Por esta razón, el trabajo de campo, en muchas ocasiones, lo efectué en equipo. Es decir, lo que aquí se presenta es la combinación de una serie de acciones que parten de la investigación europea (por ejemplo, los grupos de discusión con las familias fueron coordinados por una serie de miembros del equipo de investigación de Esbrina¹⁰⁴) y otras que son exclusivas de esta investigación (muchas de las entrevistas individuales a docentes o las observaciones que desarrollé de manera personal). Lo señalo, pues, en lugar de minimizar este aspecto, me interesa resaltar los matices colaborativos que caracterizaron una parte significativa del trabajo de campo.

Adicionalmente, hay que señalar que muchas de las reuniones (entrevistas o grupos de discusión) se realizaron en el establecimiento educativo¹⁰⁵. A simple vista podría parecer que este matiz no tiene mayor importancia, pero lejos de ello, quiero dejar constancia de este hecho. Una de las intenciones principales era que las personas que participaran en el estudio produjeran discursos desde la cotidianidad y las experiencias individuales y colectivas en el centro educativo; por tanto, interesaba que se relataran desde lo local, lo particular y lo encarnado. Manifestar esos hechos en su entorno habitual, probablemente permitió, como sostiene Fardella (2013), “traer a la conversación el espacio material como insumo para la reflexión” (p. 104).

7.2.2. Narrando cómo se efectuó el trabajo de campo.

El estudio de caso de la Escola Ploma se realizó entre julio de 2019 y octubre de 2020. En el transcurso del primer encuentro, que tuvo lugar el 9 de julio, se comunicó al equipo directivo el objetivo de la investigación.

Se aprovechó esta primera toma de contacto para tratar de conocer más a fondo la institución educativa: las características principales de la población que asiste a la escuela, su relación con el barrio, el bagaje de los diferentes miembros del equipo directivo, la historia del centro, entre otros aspectos. Ya al llegar a la institución se evidenció una “voluntad” de reflejar y valorar la riqueza en relación con esa diversidad. Tal voluntad se expresa en el cartel de su

¹⁰³ O con el único acompañamiento de las personas que dirigen y tutorizan.

¹⁰⁴ MiCREATE trabajó de manera permanente en seis establecimientos educativos. En cada uno había un miembro investigador “fijo”, es decir, era alguien que estaba presente en todas las tareas que se realizaban en la institución y que era el integrante del grupo Esbrina que tenía una presencia más activa en las escuelas. Yo cumplí ese rol en la Escola Ploma y en la Escola Mar.

¹⁰⁵ Como se puntualiza más adelante, los últimos encuentros se realizaron a distancia debido a la clausura de las escuelas por la pandemia.

entrada (figura 18). Esta primera aproximación me generó la sensación de estar en un lugar donde se estaban desarrollando acciones que abogaban por una gestión “otra” de la diversidad sociocultural. Al finalizar esta reunión escribo lo siguiente en mis notas de campo:

Creo que se trata de un equipo directivo que está muy involucrado e implicado con la comunidad educativa. Mar y Elena (miembros del equipo directivo) parecen estar deseosas de compartir todos sus saberes y propuestas (Notas de campo, 9 de julio de 2019).

Figura 18. Cartel tipográfico a la entrada de la escuela.



Fotografía: archivo personal (2019).

La intención principal del encuentro inaugural era invitar a los potenciales participantes, es decir, ofrecer la posibilidad de involucrarse en el proyecto a cualquier miembro de la comunidad educativa que se interesara por la temática. Por tanto, desde el primer momento se acordó que no se realizaría una selección intencional de los colaboradores, sino que se trataría de una acción voluntaria¹⁰⁶. Como consecuencia, se decidió que a inicios del curso escolar 2019-2020 se realizaría una sesión de presentación del proyecto a todo el claustro. Con este objetivo, el miércoles 16 de octubre de 2019 se acudió a la escuela para presentar de nuevo los ejes principales de la investigación y definir posibles participantes. Al finalizar la reunión, ya se habían concretado quiénes iban a ser los docentes que participarían en el grupo de discusión y las entrevistas iniciales.

¹⁰⁶ Esta acción no siempre fue posible. En algunas ocasiones puntuales se requirió de la participación del equipo directivo para la selección de los participantes, específicamente con las familias.

La tabla 21 recoge de manera más detallada cuáles fueron las acciones que se desarrollaron tras el encuentro inicial.

Tabla 21. Trabajo de campo en la Escola Ploma.

Acciones realizadas	Fecha
Primer encuentro-entrevista con el equipo directivo	9/07/2019
Presentación del proyecto al claustro	16/10/2019
Grupo de discusión con docentes	5/11/2019
Entrevista docente Lara	13/11/2019
Entrevista docente Lara (2)	29/05/2020
Entrevista profesora Carmen	13/11/2019
Entrevista profesora Carmen (2)	28/05/2020
Entrevista profesora Anna	29/05/2020
Entrevista profesor Pedro	28/05/2020
Conversatorio equipo directivo	1/06/2020
Conversatorio equipo directivo	18/06/2020
Grupo de discusión con familias y otras entidades colaboradoras	20/11/2019
Período de observaciones	20/11/2019 hasta 6/03/2020
Diálogo final con el equipo directivo	21/10/2020

Fuente: Elaboración propia.

7.2.3. Grupo de discusión con docentes.

El 5 de noviembre de 2019, se realizó el grupo de discusión con los profesores. El equipo directivo de la escuela había cedido la biblioteca para llevar a cabo la actividad. El encuentro contó con la participación de 7 maestros y maestras de educación primaria e infantil. En la tabla 22 se señalan sucintamente algunos de sus rasgos principales:

Tabla 22. Características de las personas que participaron en el grupo de discusión.

Joana	Maestra de educación especial.
Aina	Maestra de educación especial y ex-tutora del aula de acogida.
Magdalena	Tutora de educación infantil (P3).
Judith	Tutora de ciclo inicial de educación primaria (primero).
Daniel	Maestro de inglés y co-tutor de ciclo inicial de educación primaria (segundo).

Maria	Maestra de educación física.
Lorena	Tutora de ciclo medio de educación primaria (tercero).

Fuente: Elaboración propia.

La actividad tuvo una duración aproximada de 1 hora y 15 minutos. Durante los primeros momentos, los participantes se fueron presentando, y a su vez, firmaron el consentimiento informado (anexo 3). Para intentar romper el hielo se realizó una actividad con *post-its*. A cada participante se le entregó un pequeño papel en el que se le invitaba a escribir una palabra que resumiera lo que para ellos y ellas representaba la diversidad sociocultural de la escuela. De esta manera, cada docente pudo ir presentándose y explicando su vinculación con el centro a partir de la noción que había elegido.

Como resultado, se contó con una amalgama de palabras que, en mayor o menor medida, tenían relación con la temática¹⁰⁷. A modo de ejemplo, se destacaron conceptos como “inclusión”, “acompañamiento” o “respeto”. La figura 19 recoge los conceptos que se escribieron:

Figura 19. Nube de palabras.



Fuente: Elaboración propia.

7.2.4. Grupo de discusión con familias.

Puesto que nadie del grupo de investigación formaba parte del día a día del centro educativo, era una tarea compleja ponerse en contacto con las familias. Por este motivo, el equipo directivo se ofreció voluntario para “reclutar” posibles participantes y fijar una fecha. Como la intención era trabajar con diferentes perfiles, se le solicitó a la directora el deseo de disponer de cierta variedad (por ejemplo, núcleos familiares locales, otros que llevasen tiempo en el centro y otros que hubiesen migrado recientemente, etc.). El 20 de noviembre de 2019, al llegar a la escuela, entre los participantes no solo había familias, sino que también se contó con la presencia de diferentes agentes que colaboraban con el centro. Principalmente se

¹⁰⁷ En la práctica la mayoría de participantes añadió más de una palabra o concepto.

trataba de entidades del barrio que o bien ofrecían un apoyo extra al alumnado en la educación no formal, o colectivos que desarrollaban conjuntamente proyectos en la escuela (Tabla 23).

Tabla 23. Características de los integrantes del grupo de discusión.

Xandro	Presidente de una ONG que realiza un proyecto de cooperación con la escuela.
Anna	Madre de un estudiante del centro y trabajadora de una asociación que participa en el día a día de la institución.
Maria	Trabajadora de un Centre Obert que desarrolla su labor con estudiantes de la escuela.
Loreto	Educadora social en una asociación que colabora con el centro.
Shaiza	Madre de un/a estudiante de educación primaria.
Irene	Madre de un/a estudiante de educación primaria.
Neus	Madre de un/a estudiante de educación primaria.
Isabela	Madre de un/a estudiante de educación primaria.

Fuente: Elaboración propia.

El encuentro comenzó con la misma dinámica que se empleó en el grupo de discusión con el cuerpo docente, pero esta vez se le pidió a los integrantes que eligieran una (o más) palabras que describieran la población estudiantil matriculada en la escuela. A modo de ejemplo, surgieron nociones como: “ecléctico”, “diverso” o “abierto” (figura 20). A través de los vocablos, cada miembro del grupo se fue presentando y explicando qué relación mantenía con la institución.

Figura 20. Nube de palabras.



Fuente: Elaboración propia.

Me gustaría señalar un evento significativo que, sin duda, tiene especial relevancia cuando se trata de una investigación realizada en entornos con alta diversidad sociocultural y lingüística. Una de las madres (Shaiza) hacía poco tiempo que había llegado a Cataluña. Shaiza hablaba perfectamente urdú y entendía algunas palabras en inglés. En un primer momento se estudió la posibilidad de realizar el encuentro en inglés, pero no todas las participantes sabían hablarlo, así que se acordó el uso de la lengua castellana, por ser la que más facilitaba la comunicación con los participantes. Los diálogos se traducían simultáneamente al inglés para que Shaiza pudiese involucrarse en la conversación.

A simple vista, parecía que no sería una tarea compleja. Sin embargo, una vez comenzó la discusión, me sentí “sobrepasada” y fui incapaz de trasladar a Shaiza las diferentes conversaciones que se estaban produciendo. Gracias a Irene, otra de las madres, Shaiza pudo ir siguiendo levemente lo que estaba aconteciendo. Este hecho me resultó especialmente aflictivo puesto que se trataba de una investigación que intentaba explorar, entre otros aspectos, cómo desde la institución educativa se estaba acogiendo al estudiantado recién llegado que no hablaba la lengua vehicular. Y, paradójicamente, se estaban encontrado dificultades para que todos y todas las presentes pudiesen expresar sus inquietudes acerca de los temas que se estaban hablando¹⁰⁸. En mis notas de campo recojo lo siguiente:

Espero que Shaiza no se haya sentido muy desplazada. Ahora comprendo la importancia de contar con traductores. ¿Cómo lo harán las escuelas cuando no logran que asista alguna persona que traduzca los diálogos? Es todo un reto (Notas de campo, 21 de noviembre de 2019).

7.2.5. Entrevistas con el profesorado.

Del primer encuentro con el claustro (16/10/2019), dos docentes de la escuela (Lara y Carmen) se ofrecieron como voluntarias para asistir a las entrevistas individuales. Desde un primer momento se mostraron colaborativas y proactivas, y muchas de las acciones futuras fueron posibles gracias a su cooperación desinteresada. A modo de ejemplo, con Lara comenté la posibilidad de observar alguna de sus clases. De manera muy amable me invitó a participar el tiempo que yo deseara y considerara necesario. Estar presente en la escuela de la mano de una profesora y su grupo de estudiantes (la clase de 5º) me permitió contactar con otros docentes que en un primer momento no habían contemplado la opción de participar

¹⁰⁸ Como se verá en el próximo capítulo, hubo otros encuentros que se desarrollaron en inglés, castellano y catalán que fluyeron con mayor facilidad.

en el proyecto, pero que una vez que íbamos estableciendo un vínculo más cercano, accedieron a ser entrevistados (como Pedro y Anna).

Lo mismo ocurrió con la tutora del aula de acogida (Carmen), quien aceptó tanto la realización de una segunda entrevista más detallada, como mi asistencia a diversas sesiones en el aula de acogida.

En marzo de 2020 las escuelas clausuraron temporalmente la asistencia presencial a clases debido al confinamiento decretado por la pandemia de COVID-19, por lo que algunas entrevistas se realizaron in situ en el centro educativo (en el aula de talleres artísticos), mientras que otras se hicieron a distancia de modo telemático (tabla 24).

Tabla 24. Características de las personas entrevistadas.

Lara	Primera entrevista. Tutora de ciclo superior de educación primaria (quinto).
Lara	Segunda entrevista. Tutora de ciclo superior de educación primaria (quinto).
Carmen	Primera entrevista. Tutora del aula de acogida.
Carmen	Segunda entrevista. Tutora del aula de acogida.
Anna	Cotutora de ciclo inicial de educación primaria (segundo).
Pedro	Tutor de ciclo medio de educación primaria (cuarto).

Fuente: Elaboración propia.

7.2.6. Observaciones.

Como se ha señalado, Lara y Carmen fueron dos piezas clave que me dieron la posibilidad de sumergirme en el día a día del centro educativo, acompañándolas en su rutina escolar diaria. En total fueron aproximadamente 152 horas repartidas en distintos momentos (figura 21 y tabla 25):

Figura 21. Organización de la observación en la Escola Ploma.



Fuente: Elaboración propia.

Tabla 25. Resumen observaciones de la Escola Ploma.

Escenas presenciadas	Fecha
Distintos grupos (infantil, primaria, comedor, etc.)	19/11/19
Aula de acogida	20/11/19
Grupo-clase 5 de educación primaria	25/11/19 al 20/12/19
Aula de acogida	13/01/20 al 28/01/20
Taller 5 de educación primaria	11/02/20
Taller 5 de educación primaria	18/02/20
Taller 5 de educación primaria	28/02/20
Taller 5 de educación primaria	6/03/20

Fuente: Elaboración propia.

En las actividades de carácter más puntual, pude asistir, por ejemplo, a sesiones de psicomotricidad de educación infantil, clases de educación física en primer ciclo de educación primaria, talleres vivenciales en educación infantil, entre otros. También estuve presente en espacios menos “formales” y más distendidos como las entradas y salidas de la escuela, el recreo o la hora del comedor.

Durante la etapa centrada en la observación del aula de acogida, acompañé a Carmen en su día a día en la escuela; por tanto, observé a distintos grupos de estudiantes (cuarto, quinto y sexto de educación primaria). En total fueron alrededor de dos semanas y media las que presencié intensivamente el trabajo realizado en esta instancia. A modo de ejemplo, en una esas sesiones anoto lo siguiente:

Se trata de un grupo pequeño de estudiantes. No sé si todos van a la misma clase, pero si no es así, irán al mismo ciclo porque las edades son similares. Hoy la clase va sobre los distintos tipos de prendas para vestir. Trabajan a partir de una fotocopia que me imagino que habrá creado la tutora. Todos los estudiantes responden muy bien. Da la sensación de que se sientan en confianza y sin miedo al error. Si alguien se equivoca, Carmen suele hacer un refuerzo positivo. En ciertos momentos hay alguna estudiante que suele desconectar pero Carmen la engancha de nuevo rápidamente. Algo me llama la atención. Mientras la mayoría se dirige a Carmen en catalán, una estudiante le habla en castellano. Es de Latinoamérica. Carmen tampoco le fuerza a

cambiar de lengua, tan sólo le repite lo que ella ha dicho traduciéndolo al catalán. (Notas de campo, 20 de noviembre de 2019).

El grueso de observaciones, es decir, los ciclos de presencia más activa, se realizaron con el grupo de quinto de educación primaria y su tutora Lara. Durante cuatro semanas asistí cada mañana a la escuela. La institución trata de desarrollar una organización curricular más flexible, por tanto, el horario no está compartimentado por asignaturas, sino que cada semana varía en función del proyecto y las actividades que se estén realizando. En una de las jornadas escribo en mi cuaderno de notas:

Hoy Lara ha llegado tarde y Elena ha comenzado por su cuenta la clase. Lo primero que ha hecho ha sido un pequeño resumen en la pizarra de lo que harán con ella durante el día. Lo explica verbalmente, lo escribe y a la vez lo dibuja. De esta manera puede llegar a más estudiantes a través de diferentes canales: oral, lectura, visual. (Notas de campo, 4 de diciembre de 2019).

Finalmente, también estuve en otras dos actividades realizadas en 5º de educación primaria. Por un lado, presencié tres sesiones de dos horas cada una, centradas en el proyecto de mediación que se realiza en ciclo superior. Y por otro, realicé y observé una serie de talleres enmarcados dentro del proyecto MiCREATE (cuatro sesiones de unas dos horas)¹⁰⁹.

Un aspecto que también estuvo presente durante esta etapa del trabajo de campo fueron las conversaciones informales que se iban produciendo con los docentes y con el estudiantado. Como ya se comentó en el anterior capítulo, a pesar de que en un principio mi idea era realizar una observación no participante, al final acabé participando activamente en la vida del grupo. Por tanto, yo no era un ente estático que se quedaba arrinconada en un lugar específico del aula sino que aprovechaba muchos momentos para conversar con ellos y ellas (tanto en el aula como a la salida de clase o durante los cambios de asignaturas). A modo de ejemplo anoto lo siguiente en mis notas de campo:

Hoy Lara en una conversación caminando hacia la salida de la escuela me ha dicho que algunas tardes va a la universidad para reflexionar con otros maestros sobre sus clases. Me parece muy interesante. Mañana intentaré conversar y anotar todo con ella (Notas de campo, 27 de noviembre de 2019).

¹⁰⁹ Para mayor información consultar Riera-Retamero et al. (2021).

7.2.7. Análisis documental.

El análisis de los materiales escritos fue realizado a lo largo del proceso, por tanto, se trató de un trabajo emergente y en movimiento. Para ello llevé a cabo un rastreo por la página web del centro educativo para así efectuar un inventario con la documentación disponible y realizar su posterior análisis. Los documentos con los que se contó son:

- PEC de la escuela.
- Normas de organización y funcionamiento 20-21.
- Plan de organización del centro 20-21.
- Proyecto lingüístico de la escuela.
- Estrategia digital del centro.
- Revistas de la escuela realizadas por la comunidad educativa (edición 2007, 2008, 2009, 2010, 2011, 2012, 2013, 2014).
- Página web del AFA de la escuela.
- Blogs con materiales educativos de distintos ciclos.

7.3. A modo de síntesis.

En este capítulo he presentado la contextualización y el trabajo de campo realizado en la Escola Ploma. El centro está situado en el distrito de Ciutat Vella, concretamente el barrio de Sant Pere, Santa Caterina i la Ribera, del cual se han destacado sus particularidades socio-históricas, demográficas y habitacionales. Al respecto, se señala el elevado número de población extranjera así como los procesos de gentrificación que están azotando la zona.

El establecimiento es un centro público de una sola línea con un elevado nivel de diversidad sociocultural. A la institución asisten aproximadamente unos 225 estudiantes y cuenta con 22 maestros y maestras. El proyecto pedagógico se caracteriza por su carácter flexible y abierto en el que se distingue una apuesta por la cohesión social. De hecho, en su PEC se autodenominan como “escuela acogedora, inclusiva y multicultural”.

Respecto al desarrollo del trabajo de campo, este se efectuó entre julio de 2019 y octubre de 2020. Se aplicaron distintas estrategias de producción de información: entrevista con el equipo directivo, entrevistas con docentes de educación primaria, observación en el aula de 5 de primaria y el aula de acogida y grupos de discusión con profesorado, familias y otros agentes que colaboran con el centro. De esta manera, el número total de participantes en la Escola Ploma fue de 21 individuos.

Capítulo 8. Estudio de caso Escola Mar. Contexto y reconstrucción del trabajo de campo.

Me ha parecido interesante participar porque son pocas las veces que alguien te pregunta por tu trabajo y tienes un rato para hablarlo (...) Está muy bien porque sirve para reflexionar. A veces hasta que no te preguntan tu cabeza no piensa.
Loreto (entrevista docente Escola Mar).

En la Escola Mar las tareas ejecutadas fueron similares a las de la Escola Ploma. Sin embargo, había algunos aspectos diferenciados significativos. Por ejemplo, en esta institución el contacto con el equipo directivo fue mucho más activo, en cambio, el vínculo con los docentes fue más esporádico. En el caso de la Escola Ploma, la relación con algunas profesoras fue mucho más cercana y profunda, mientras que con el equipo directivo no hubo tantas oportunidades de conversar y debatir conjuntamente. Son estas especificidades y diferencias las exploradas a través del capítulo. Sin embargo, antes de entrar en ellas, expongo el contexto socio-histórico en que se inscribe este centro educativo.

8.1. Contextualizando la Escola Mar: Ubicación, historia y proyecto educativo.

La Escola Mar se encuentra en el núcleo más antiguo de la ciudad de Barcelona, el Gòtic, lugar donde históricamente se han localizado los principales centros civiles y religiosos de la ciudad (figura 22). El nombre no ha de remitir a un estilo arquitectónico concreto, en realidad se debe a transformaciones y actuaciones urbanísticas que se ejecutaron durante el noucentisme, buscando proyectar esa imagen de barrio medieval.

Como casco histórico, su morfología se caracteriza por una trama urbana de calles estrechas, abigarradas y de trazado irregular adaptado. Si bien ha mantenido esa estructura prácticamente hasta nuestros días, su densidad demográfica fue transformando el conjunto edificado, levantándose nuevas construcciones en las zonas ocupadas previamente por huertos y espacios abiertos. También se subdividieron algunos grandes edificios señoriales y se sustituyen las edificaciones históricas por otras nuevas, de mayor altura y, muchas veces, con escasos parámetros de habitabilidad.

Figura 22. Ubicación de la Escola Mar. Vista aérea.



Fuente: Elaboración propia a partir de Google Maps.

El Gòtic, por su centralidad y su patrimonio arquitectónico y cultural, constituye uno de los principales focos turísticos y uno de los centros de comercio más importantes de la ciudad. A su vez, es un área de gran vulnerabilidad sociodemográfica y urbanística ya que parte de sus viviendas tienen un estado de conservación deficitario. Con todo, algunas se están rehabilitando para una población con fuerte poder adquisitivo o se transforman y se dedican a uso turístico. De manera paralela en el barrio se verifica un abandono de los residentes habituales o su desplazamiento a las zonas más deterioradas. En otras palabras, en el Gòtic se evidencia nuevamente un acentuado proceso de gentrificación.

Lo dicho se refleja en algunos datos sociodemográficos recogidos por el Departament d'Estadística i Difusió de Dades del Ayuntamiento de Barcelona (2022). Concretamente en sus series estadísticas (tabla 26 y 27) se muestra cómo ha habido un claro aumento de la población extranjera en los últimos años.

Tabla 26. Evolución de la población extranjera en el barrio Gòtic (2017-2022).

Año	Población extranjera
2017	6.828
2018	6.893
2019	7.603
2020	7.815

2021	14.593
2022	14.505

Fuente: Elaboración propia a partir de la información del Departament d'Estadística i Difusió de Dades del Ajuntament de Barcelona (2022).

Como se puede observar, en el año 2017 había 6.828 habitantes extranjeros. En la actualidad (2022), se ha llegado a duplicar esa cifra (tabla x). En términos porcentuales, el 63,8% del total de la población en el barrio Gòtic es extranjera.

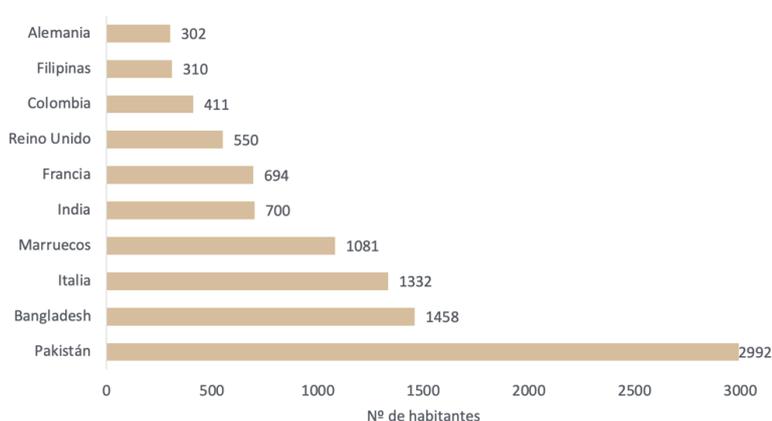
Tabla 27. Población del distrito de Ciutat Vella y del barrio Gòtic (2022).

Población	Distrito Ciutat Vella	Barrio Gòtic
Total población	106.028	22.748
Población extranjera ¹¹⁰	54.888 (51,8%)	14.505 (63,8%)
Nacionalidades	149	129

Fuente: Elaboración propia a partir de la información del Departament d'Estadística i Difusió de Dades del Ajuntament de Barcelona (2022).

En el Gòtic residen habitantes de 129 nacionalidades. Si se desglosa esa información y se compara con el resto de zonas de la ciudad, se ve de manera clara cómo en todos los barrios de Barcelona la población extranjera predominante procede de Italia, exceptuando en el Raval i el Gòtic. En estos sectores el primer lugar es ocupado por Filipinas y Pakistán respectivamente. Concretamente las principales nacionalidades extranjeras en el Gòtic son (gráfico 5):

Gráfico 5. Diez principales nacionalidades extranjeras del barrio Gòtic (2022).



Fuente: Elaboración propia a partir de la información del Departament d'Estadística i Difusió de Dades del Ajuntament de Barcelona (2022).

¹¹⁰ De nuevo, este es el término utilizado por la Administración.

Como revela el gráfico 5, en el caso particular de este barrio, las nacionalidades principales de las poblaciones extranjeras corresponden a Asia, Magreb y UE. La pluralidad de procedencias es la que proporciona una gran diversidad sociocultural al segundo escenario de estudio: la Escola Mar.

8.1.1. Infraestructura y espacios.

Durante el curso escolar 2012-2013, la Escola Mar cambió de ubicación para situarse en un nuevo edificio amplio, recién reformado y diseñado específicamente para albergar una escuela (4.626,30 m² de superficie y 1.304,35 m² de patio) (figura 23).

Figura 23. Fachada Escola Mar.



Fuente: Consorci d'Educació de Barcelona.

La planta baja cuenta con un gran vestíbulo, un espacio polivalente que se transforma en gimnasio y salón de actos dependiendo de la ocasión, un comedor y distintas salas destinadas a administración (conserjería, despacho del equipo directivo, entre otros). En el centro, hay un amplio patio de juegos. Los siguientes tres niveles tienen forma de L. El primer piso está destinado a la etapa infantil, con distintas aulas y un patio específico para el alumnado de esas edades. En la segunda y tercera planta se alojan las aulas de educación primaria, salas de profesores, patios y biblioteca. Todos los espacios de la escuela cuentan con mobiliario escolar renovado y versátil que puede adaptarse a distintas actividades (desde el juego simbólico en educación infantil, hasta el aprendizaje por proyectos y colaborativo). En su totalidad la escuela cuenta con la siguiente infraestructura (tabla 28):

Tabla 28. Infraestructura de la Escola Mar.

Patio general, patio de infantil, pista deportiva y patio tapado
Biblioteca
Aulas de educación infantil

Aulas de educación primaria
Comedor alumnado de P3
Aula de acogida
Aula de música
Aula de informática
Aula de ciencias
Gimnasio / Salón de actos
Aula de ciclos
Comedor
Sala de psicomotricidad

Fuente: Elaboración propia.

8.1.2. Composición social del centro.

La Escola Mar es un centro público de educación infantil y primaria de dos líneas. Es considerado como una escuela de “alta complejidad”. Cuenta con un total aproximado de 340 estudiantes de diversas procedencias. Según la información aportada por el equipo directivo, la mayoría del alumnado es de origen migrante -específicamente del Magreb-, a pesar de que una gran proporción haya nacido en Cataluña. La tabla 29 presenta el lugar de procedencia.

Tabla 29. Composición cuerpo estudiantil Escola Mar.

América del Norte	0,5%
América del Sud	5%
Magreb (principalmente Marruecos)	12%
Resto de África	5%
España *la mayoría de familias de origen migrante	38%
Resto de Europa	5%
Asia (principalmente Pakistán y Bangladesh)	34,5%

Fuente: Elaboración propia a partir de los documentos internos del centro.

Según la información proporcionada de manera verbal por el equipo directivo, el 21,22% del alumnado crece en un contexto socioeconómicamente vulnerabilizado. Además, el 72% del colectivo estudiantil cuenta con una beca comedor. Otra característica a tener en cuenta es que la población estudiantil es poco estable. Es decir, suelen tener unas 32 bajas en el año académico (que corresponde al 9,43% total del alumnado). Además, tienen unas 25 nuevas matrículas durante el curso (cuentan con 7,5% de matrícula viva). Finalmente, respecto a las

pruebas de competencias básicas del alumnado de sexto de primaria (curso 2017-2018), más del 50% superan las evaluaciones de catalán, inglés y matemáticas. Sin embargo, menos del 50% supera las de conocimiento del medio y lengua castellana.

8.1.3. Visión pedagógica.

La visión institucional de la escuela se puede resumir en una serie de ejes que recogen los rasgos educativos y pedagógicos más característicos de la Escola Mar¹¹¹. Estos son:

- Abierta y arraigada: el entorno cercano al centro es percibido como un espacio y fuente de aprendizaje. Por tanto, es imprescindible mantener vínculos estrechos con las distintas entidades que conforman el tejido social del barrio.
- Participativa y democrática: pretende fomentar la implicación activa de las familias y el estudiantado, ambos considerados como pilares fundamentales para un correcto desarrollo escolar. Se pretende que gran parte de las decisiones que se tomen en la institución partan de la voluntad e interés de toda la comunidad educativa. Las familias son un componente central de la escuela, por tanto, se promueve un contacto diario entre tutores-familiares con la intención de establecer una relación de confianza y colaboración.
- Acogedora: Intenta acoger la diversidad presente en la escuela, percibiéndola como un aspecto enriquecedor para la formación individual y ciudadana. El cuidado y bienestar de toda la comunidad educativa también es un foco central, por tanto, las tutorías individuales y en grupo forman parte del día a día de la escuela. El vínculo que se genera entre docentes-alumnos es una prioridad para el proceso de escolarización de todo el estudiantado.
- Apoyo integral: para que haya un correcto desarrollo del estudiante, será necesario proporcionar un acompañamiento emocional y relacional. El cuidado es entendido como un eje vertebrador de la escuela.
- Aprendizaje significativo: mediante metodologías “actuales” se quiere ofrecer una formación “tecnológica, multilingüe y audiovisual”.
- Ecológica y sostenible: se aspira a generar una cultura de cuidado y protección del planeta desde una perspectiva local y situada.

¹¹¹ Siguiendo la misma estructura que en la Escola Ploma, con la intención de anonimizar el centro educativo no he reproducido textualmente los documentos oficiales de la escuela.

- Bases pedagógicas: la institución cuenta con tres factores principales que son transversales durante toda la escolarización del alumnado y que son vistos como herramientas de comunicación: el arte, la ciencia y el cuerpo. Al respecto, destaca el proyecto de psicomotricidad en educación infantil donde se desarrolla una iniciativa en la que las familias tienen un papel clave y acuden a la mayoría de sesiones para realizar un trabajo común.

En síntesis, los ejes del proyecto educativo apuntan a una apuesta por desarrollar identidades múltiples desde una perspectiva colectiva y plural. La diversidad sociocultural es entendida como un aspecto positivo que caracteriza a la escuela como una institución “acogedora, comprometida y multicultural”.

8.2. Narrando cómo se efectuó el trabajo de campo en la Escola Mar.

El estudio de caso de la Escola Mar se realizó entre julio de 2019 y mayo de 2020. A diferencia del caso anterior, esta escuela ya mantenía una relación previa con el grupo de investigación Esbrina. Desde hace unos años, la Escola Mar colabora con el Máster en Artes Visuales y Educación: un Enfoque Construccionalista, coordinado en ese momento por el Dr. Fernando Hernández. Por este motivo, la relación con el equipo directivo de la escuela fue más prolífica que en el caso anterior y tuve la oportunidad de reunirme varias veces con ellos.

La primera vez que asistí a la Escola Mar fue el 8 de julio de 2019 donde se llevó a cabo el encuentro de presentación con el equipo directivo (Alonso, director de la escuela, Mónica coordinadora de estudios y Naiara, secretaria). Ya al entrar a la escuela me di cuenta de que existía una predisposición a mostrar y reconocer la diversidad sociocultural del estudiantado. De hecho, en la entrada del establecimiento existía un mural con palabras en todos los idiomas que se hablan en la institución escolar (figura 24).

Figura 24. Mural a la entrada de la Escola Mar con palabras en todos los idiomas que se hablan en la escuela.



Fuente: archivo personal (2019).

Durante la conversación inaugural, el equipo directivo compartió datos demográficos del estudiantado, algunas dificultades y tensiones de la escuela, características del profesorado que trabajaba en el centro y relataron su relación con algunas entidades del barrio. En las notas de campo de esa primera reunión señalé lo siguiente:

A diferencia del Insitituto Modernista¹¹², desde el primer momento que entras a la Escola Mar se hace muy evidente la diversidad de orígenes y culturas de los estudiantes. En la entrevista, Lucía (miembro del equipo directivo del Instituto Modernista), insistía en que en su colegio la diversidad cultural de los alumnos no era un tema relevante¹¹³. En cambio, aquí desde el primer minuto ya aparece en las conversaciones. Me da la sensación de que en el instituto se invisibiliza una realidad y no se está teniendo en cuenta el contexto específico de los estudiantes. Mientras que aquí forma parte del proyecto de vida de la escuela. (Notas de campo, 9 de julio de 2019).

Siguiendo la misma estructura que en la Escola Ploma, el propósito del encuentro era presentar el proyecto al equipo directivo para explorar posibles participantes. La intención era que ningún miembro del claustro se sintiese obligado a participar en el proyecto. Lo que interesaba era aproximarse a la actividad cotidiana de la escuela; por tanto, cualquier profesional que formara parte de esa realidad permitía acceder a las experiencias, particularidades y especificidades de ese contexto específico.

La tabla 30 sintetiza las actividades específicas llevadas a cabo en la Escola Mar.

Tabla 30. Relación actividades realizadas y fecha.

Acciones realizadas	Fechas
Primer encuentro-entrevista con el equipo directivo	8/07/2019
Presentación del proyecto al claustro	24/10/2019
Grupo de discusión con profesorado	18/12/2019
Conversatorio con el equipo directivo	18/12/2019
Entrevista Dana	18/12/2019
Entrevista Margarita	18/12/2019
Entrevista Natalia	18/12/2019
Entrevista Loreto	18/12/2019
Entrevista Eloisa	19/12/2019
Entrevista Rocío	19/12/2019

¹¹² Se ha anonimizado la institución educativa y la profesora en cuestión. Este centro está situado en la provincia de Girona y es otra de las escuelas-institutos que participaron en el proyecto MiCREATE. También asistí regularmente a los encuentros entre el grupo de investigación y el equipo directivo.

¹¹³ Revisando la transcripción de ese encuentro, la cita literal fue: "(sobre la inclusividad y la diversidad de la escuela) *Ni ens ho plantejem ja. Ja forma part... ni ens ho plantejem*". Cabe señalar que este centro también contaba con un alto nivel de alumnado de origen migrante.

Conversatorio con el equipo directivo	03/02/2020
Conversatorio con el equipo directivo	20/02/2020
Grupo de discusión con familiares	20/02/2020
Observaciones	26/02/2020
	27/02/2020
	2/03/2020
	3/03/2020
Conservatorio con el equipo directivo	14/02/2020
Conservatorio con el equipo directivo	23/03/2020
Conservatorio con el equipo directivo y las tutoras de sexto	14/05/2020

Fuente: Elaboración propia.

8.2.1. Grupo de discusión con miembros del equipo docente.

El 18 de diciembre de 2019, se desarrolló el grupo de discusión con el profesorado de la escuela. Al encuentro acudimos diversos miembros del equipo de investigación Esbrina (el coordinador del proyecto, una investigadora senior, una estudiante de máster y yo). Durante el diálogo participaron cuatro docentes de educación primaria y una de educación infantil (tabla 31).

Tabla 31. Características participantes del grupo de discusión.

Laura	Tutora de ciclo superior de educación primaria (sexto). Coordinadora TAC. Fue tutora del aula de acogida durante 7-8 años.
Juan	Tutor de ciclo medio de educación primaria (tercero).
María	Tutora de ciclo superior de educación primaria (sexto).
Carlota	Tutora de educación infantil (P3).
Aida	Maestra de inglés en ciclo medio y superior (cuarto, quinto y sexto).

Fuente: Elaboración propia.

A diferencia de la Escola Ploma, en este caso no se desarrolló ninguna actividad inicial para romper el hielo. El encuentro se concibió desde un inicio como una conversación entre los participantes; por tanto, se caracterizó por una mayor flexibilidad y por la sensación de ser un encuentro distendido. De hecho, al finalizar escribí en mi cuaderno de notas:

A pesar de que la conversación ha sido fluida, en algunos momentos del grupo de discusión me he sentido incómoda. Ninguna profesora o profesor de la Escola Mar o la Escola Ploma es de origen migrante. Tampoco yo. Nadie de los asistentes de hoy lo era. Esto me lleva a una cosa: ¿Por qué en una tesis de estas características cuento con un perfil de docentes tan homogéneo? Es

decir, ¿sería distinto el trabajo de campo si la escuela contara con docentes con un perfil más diverso? (Notas de campo, 18 de diciembre de 2019).

8.2.2. Grupo de discusión con las familias.

En el caso del trabajo de campo realizado con las familias, fue primordial disponer de la ayuda y la colaboración del equipo directivo del centro, puesto que fueron los encargados de ponerse en contacto con ellas. En esta circunstancia sí que se llevó a cabo un muestreo de carácter intencional (Wood y Smith, 2018) con el propósito de contar con cierta pluralidad en las voces de los individuos. Se invitó a participar a familias locales, de origen migrante, algunas más críticas con el proyecto pedagógico del centro y otras que habían decidido escolarizar a sus hijos/as en esa institución de manera explícita, meditada y estudiada.

El 20 de febrero de 2020 se desarrolló el grupo de discusión con familiares de la Escola Mar (tabla 32). El encuentro tenía pensado llevarse a cabo en la lengua vehicular de la escuela, es decir, en catalán, pero a medida que fueron llegando los integrantes, y al proceder de lugares tan distintos, se acordó que el diálogo se establecería en el idioma con el que cada uno se sintiese más cómodo (catalán, castellano o inglés). De este modo, asistí a un coloquio plurilingüe en el que, sin ningún inconveniente, todos y cada uno de los participantes seguimos el hilo de la conversación.

Tabla 32. Características de los integrantes del grupo de discusión.

Pablo	Padre de estudiante de educación primaria.
Elena	Madre de estudiante de educación primaria.
Manuela	Madre de estudiante de educación primaria.
Saima	Madre de estudiante de educación infantil.
Mery	Madre de estudiante de educación infantil y un/a de educación primaria.
Rubén	Padre de estudiante de educación infantil.
Rose	Madre de estudiante de educación primaria.

Fuente: Elaboración propia.

Al finalizar la actividad, anoté lo siguiente en mi cuaderno:

Este grupo de discusión, a pesar de haber sido también en inglés, ha transcurrido de manera diferente que en el caso de la Escola Ploma. En este caso las preguntas se han hecho en castellano pero es cierto que ha habido una mayor voluntad de traducirlo todo al inglés. De

hecho, prácticamente todas mis notas del encuentro están en inglés
(Notas de campo, 20 de febrero de 2020).

8.2.3. Entrevistas con el profesorado.

La idea inicial era que el conjunto de profesores que participaran en la investigación ejercieran su docencia en educación primaria ya que, desde un primer momento, ese fue el foco principal del trabajo. En mayor o menor medida, este objetivo se logró (a modo de ejemplo, el grupo de discusión de docentes de la Escola Mar estaba conformado en su mayoría por perfiles de educación primaria). En cambio, el gran grueso de entrevistas se realizaron a docentes de educación infantil (tabla 33). En este sentido, tampoco supuso un inconveniente, porque lo que interesaba era escuchar las voces de distintos agentes que formaran parte del día a día del centro. Por tanto, mientras se contara con algunos docentes de educación primaria, no había problema en ampliar el foco y explorar otros niveles educativos.

Tabla 33. Perfil de las personas entrevistadas.

Dana	Tutora de ciclo inicial de educación primaria (primero).
Margarita	Tutora de educación infantil (P3).
Natalia	Tutora de educación infantil (P5).
Loreto	Tutora de educación infantil (P4).
Eloisa	Tutora de ciclo inicial de educación primaria (primero).
Rocío	Tutora de educación infantil (P5).

Fuente: Elaboración propia.

Las entrevistas se desarrollaron en una pequeña aula a la que iban llegando las distintas profesoras a medida que se iba finalizando cada encuentro. En general, todos los diálogos transcurrieron de manera similar y se trató de espacios conversacionales tranquilos y relativamente espontáneos. Tuvieron una duración aproximada de una hora.

8.2.4. Observaciones.

La idea inicial del proyecto de tesis era seguir el mismo esquema desarrollado en la Escola Ploma: realizar las entrevistas individuales, contactar posteriormente con alguna de las docentes y exponer el deseo de realizar una pequeña estancia en la escuela para acompañarlas en su cotidianidad escolar. Sin embargo, con la intención de no atosigar al centro educativo, en este caso se decidió dividir las observaciones en dos tandas: comenzar con una serie de talleres que se organizaban para el alumnado dentro del proyecto MiCREATE y, posteriormente, plantear la posibilidad de realizar otro tipo de observaciones, esta vez más largas y junto a una única docente.

No obstante, esta última fase de observaciones no pudo realizarse debido al cierre de las escuelas por la pandemia. Por tanto, el periodo de observaciones, a diferencia del caso anterior, fue mucho más reducido. Hay que recordar que durante los talleres con el alumnado (proyecto MiCREATE), mi rol era activo porque debía encargarme de conducir y guiar un conjunto de actividades, por tanto, fue una observación-participante que se alejaba completamente del modelo seguido en la Escola Ploma. A pesar de ello, la realización de los talleres me permitió una aproximación más cercana al estudiantado, generando diálogos que, de otra manera, hubiese sido difícil que se produjeran. En total se observaron aproximadamente 10 horas a un único grupo-clase (6º de educación primaria) y en dos semanas (dos días cada una). En mi cuaderno de campo indiqué lo siguiente:

Una alumna me ha comentado que en su país iba a una escuela religiosa donde tenía que cantar el himno cada mañana. No le gustaba. Dice que en la Escola Mar está más contenta. Aunque lo pasó muy mal durante el primer año porque no sabía hablar con nadie. Su hermana tuvo un papel fundamental. Era con ella con quien pasaba los recreos. La importancia de contar con vínculos emocionales se ve de manera clara en esta conversación. (Notas de campo, 27 de febrero de 2020).

8.2.5. Encuentros con el equipo directivo.

Como se ha indicado al inicio de este apartado, en la Escola Mar se desarrollaron un mayor número de encuentros con el equipo directivo. Concretamente fueron seis reuniones en las que los tres miembros reflexionaban sobre la escuela. Durante las sesiones, a veces se discutían documentos redactados por el equipo directivo relacionados con la acogida, la diversidad lingüística del centro o los fundamentos centrales del modelo de escuela deseado. Pero también se leían y debatían conjuntamente textos y artículos académicos, con la intención de incluir nuevos ejes temáticos (giro decolonial, currículum cosmopolita, pedagogía de los cuidados, entre otros).

En este sentido, y con la intención de ejemplificar estos hechos, rescato un momento significativo que sintetiza esta idea. En una de las entrevistas con la profesora Margarita, ella compartió que “esta escuela es un bullicio pedagógico constante” (entrevista docente Margarita, Escola Mar). Me pareció una manera muy clara de relatar y resumir ese coloquio incesante. El nivel de cultura deliberativa en relación con las inquietudes pedagógicas de la Escola Mar era algo que no había tenido el placer de presenciar previamente. Al respecto, en mis notas de campo apunté:

El equipo directivo ha llegado a referirse a la escuela como una espiral de conocimiento colectivo donde se reflexiona sobre quién soy yo y cómo me relaciono con los otros. Vida en común. Convivencial. Relación. Vivir relacionalmente. Estas son sus palabras. Se nota que todo esto lo han debatido, reflexionado y discutido muchas otras veces. Sus discursos, a pesar de ser tres personas diferentes, se entrelazan y parecen una misma voz... ¡Van todos a una! (Notas de campo, 3 de febrero de 2020).

5.2.6. Análisis documental.

El análisis de los materiales escritos se fue realizando a lo largo del proceso; por tanto, se trató de un trabajo flexible y emergente. En un primer momento se efectuó un rastreo por la página web del centro educativo para así realizar un inventario con la documentación disponible. A partir de esa primera fase se obtuvieron y analizaron los siguientes documentos:

- Normas de Organización y Funcionamiento del curso 21-22.
- Página web del AFA de la escuela.
- Revistas editadas y publicadas por toda la comunidad (ediciones 2011, 2012, 2013, 2014, 2015, 2016, 2019).
- Proyecto educativo: ejes pedagógicos, programas específicos, etc.
- Proyecto lingüístico.
- Blogs de clases y cursos.
- Documentación curricular desarrollada durante el confinamiento.
- Noticias: la Escola Mar es una institución bastante presente en los medios de comunicación de la ciudad. Tanto porque han sido galardonados con una serie de premios, como porque el equipo directivo suele participar de manera activa en tertulias y conversatorios de educación. Por tanto, no todos los documentos aparecían enlazados en la página web de la escuela, así que se realizó otra búsqueda en profundidad.

Una vez tenía esa primera panorámica, solicité a algunos de los docentes y al equipo directivo el acceso al Proyecto Educativo de Centro y otros materiales pedagógicos y curriculares utilizados en la escuela. De esta manera, consulté distintos documentos, como pueden ser, guías de ejercicios, ejemplos de evaluaciones, cuentos y otros ejemplares de la biblioteca del centro, entre otros. Sin embargo, no pude obtener el consentimiento para revisar el PEC. Según el equipo directivo, el ejemplar con el que contaban era de años atrás y no recogía las actuales líneas pedagógicas de la institución. Dada la situación y teniendo en cuenta la relevancia del documento, intenté por distintos medios llegar a él. No obstante, no fue posible. Al respecto, señalé lo siguiente en mi cuaderno:

Disfruto mucho escuchando las reflexiones que hay en la Escola Mar. Tanto por parte del equipo directivo como por las profesoras. Sin embargo, ¿cómo puede ser que una escuela con tanta reflexión pedagógica no tenga actualizada su documentación? Probablemente el día a día de una escuela, con todos los imprevistos que van apareciendo, hace muy difícil dedicarse a estos temas cuando hay otros mucho más evidentes. (Notas de campo, 8 de abril de 2021)

8.2.7. Algunas consideraciones finales.

Como he evidenciado a lo largo de este apartado, el trabajo de campo de la Escola Ploma y la Escola Mar, a pesar de tener elementos en común, distan el uno del otro. En gran medida, esto es debido a las posibilidades materiales que ofrecían cada uno de ellos. Por ejemplo, uno de los elementos diferenciadores es la relación que se ha mantenido una vez finalizada la parte empírica y el trabajo de campo de la investigación.

La Escola Mar ha seguido manteniendo el vínculo con el equipo de investigación Esbrina, por tanto, he podido asistir a otros encuentros con la escuela. Además, la institución es una entidad arraigada al barrio, con una presencia muy activa: realizan exposiciones abiertas al público con producciones del alumnado, ceden espacios a otros organismos vecinales, gestionan charlas sobre distintas temáticas, etc. Durante el curso escolar 2021-2022 realizaron un ciclo de tertulias literarias donde los autores y autoras de dos libros relacionados con la educación (uno sobre la diversidad lingüística y plurilingüismo en las escuelas y otro sobre la participación de las familias en la vida de las instituciones educativas) compartieron pareceres y reflexiones con el público -que principalmente eran miembros del equipo docente de la escuela, familias y vecinos-. Asistir a ambas sesiones - una vez finalizado el trabajo de campo- me permitió, por un lado, ampliar visiones sobre la escuela en un momento en el que estaba desarrollando el análisis del material empírico y, por otro, escuchar en directo las reflexiones que generaba el profesorado en un espacio diferente al de la investigación -quizá menos “encorsetado” y con mayor libertad para tratar las temáticas que les eran más familiares- (tabla 34).

Tabla 34. Sesiones posteriores al trabajo de campo.

8/4/2021	Conversatorio para la redacción de un artículo académico
6/04/2022	Presentación de la escuela en un simposio de MiCREATE
26/04/2022	Coloquio sobre plurilingüismo en las aulas
19/05/2022	Charla sobre participación de familias en las escuelas

Fuente: Elaboración propia.

De esta manera tuve la oportunidad de acceder a actividades y acciones que no estaban planteadas en unos inicios en el trabajo de campo y que me permitieron complejizar la mirada analítica.

8.3. A modo de síntesis.

En este capítulo he presentado la contextualización y el trabajo de campo realizado en la Escola Mar. En términos generales, en este centro se replican los patrones revisados en la Escola Ploma: asentamiento en una zona histórica que vive un acelerado proceso de gentrificación y composición de una matrícula altamente diversa en términos socioculturales. Con todo, en la Escola Ploma se evidencia una mayor presencia de alumnado de origen migrante de proveniencia europea, mientras, en la Escolar Mar la mayoría de los y las estudiantes son de familias de origen magrebí y asiático.

La Escola Mar es una institución pública de alta complejidad. Su proyecto pedagógico gira en torno a tres elementos principales: arte, ciencia y cuerpo. Respecto a la gestión de la diversidad sociocultural, se destaca su carácter acogedor a partir de una realidad compartida y común. De acuerdo con sus bases educativas, se busca la riqueza de las raíces de todo el estudiantado para incorporarlas en el día a día del centro. A nivel directivo, el tema de la diversidad sociocultural se aborda constantemente y existe una alta disposición a participar en instancias que la promuevan.

En esta institución el trabajo de campo se realizó entre julio de 2019 y mayo de 2020. En total participaron 21 individuos que correspondían a diferentes perfiles: maestros/as de educación primaria e infantil, equipo directivo y familiares de los y las estudiantes. Aquí, y a diferencia del estudio de caso en la Escola Ploma, la relación con el equipo directivo fue mucho más estrecha y estuvieron más presentes en el día a día del trabajo de campo. Del mismo modo, en este caso, tuve la oportunidad de participar en distintos eventos extra-académicos, lo que me permitió un tipo de acceso y aproximación al campo desde otras coordenadas.

Parte V. Resultados

En esta sección se presentan los resultados de la investigación. La propuesta se organiza en tres capítulos que dan cuenta de cada uno de los objetivos específicos de la tesis: (1) la mirada de la escuela en torno a la diversidad sociocultural (capítulo 9), (2) las prácticas de la escuela para la escolarización del alumnado de origen migrante (capítulo 10), y (3) la formación inicial y continua del profesorado respecto a estos dos ejes (capítulo 11).

Es necesario remarcar que los resultados se inscriben en una perspectiva crítica. Siempre con el ánimo constructivo de reflexionar y desnaturalizar ciertos discursos y prácticas que están arraigados y que vale la pena poner en cuestión. Con todo, y aunque se discutan algunas de las percepciones o prácticas escolares, no hay intención alguna de generar una imagen negativa o “juzgadora” de la tarea llevada a cabo en estos centros. Por el contrario, junto con analizar los procesos educativos desde esta perspectiva, quiero reconocer explícitamente la gran labor que están realizando la Escola Ploma y la Escola Mar en su tarea diaria de gestión de la diversidad sociocultural.

Finalmente, para dar visibilidad a los discursos generados por la comunidad educativa (equipos directivos, docentes, familias, agentes colaboradores y en alguna ocasión estudiantes), los testimonios y extractos que se citen de manera textual se ubican en un párrafo aparte independiente de su extensión. Asimismo, para una mayor fluidez expositiva, se han traducido del catalán al castellano.

Capítulo 9. La mirada de la escuela. Percepción de la diversidad sociocultural y la escolarización del alumnado de origen migrante.

Por eso creo que es muy importante la diversidad presente en esta escuela. Porque aquí tú no eres la norma. No hay norma. Todos somos variados y diferentes.

Dana (entrevista docente Escola Mar).

La finalidad de este capítulo es explorar y dar respuesta al primero de los objetivos de la investigación, aquel que hace referencia a la identificación de los discursos que genera el colectivo docente sobre la presencia del alumnado de origen migrante y la diversidad sociocultural en la escuela.

El capítulo se divide en tres apartados. En el primero, realizo una serie de aclaraciones previas que deben ser tenidas en cuenta para una mejor comprensión de los desarrollos posteriores. En este sentido, especifico desde donde surge el saber del profesorado, así como

la terminología que utiliza para referirse al fenómeno de estudio. En el segundo apartado expongo y desarrollo las visiones de la comunidad educativa respecto a la diversidad sociocultural en la institución escolar. Por último, en la tercera sección narro las distintas perspectivas de los actores escolares sobre la escolarización del alumnado de origen migrante.

9.1. Algunas aclaraciones previas.

Las percepciones que genera el profesorado en torno a la diversidad sociocultural y los procesos de escolarización del alumnado de origen migrante se sostienen en un registro interpretativo común: constituyen un saber que surge de su experiencia concreta como docentes. Por ello, al hablar sobre estos temas, el expediente discursivo privilegiado se extrae de la propia práctica.

En el fondo, aún cuando las perspectivas sobre diversidad y escolarización son plurales, el conjunto de profesores respondió las preguntas teniendo presente sus vivencias cotidianas y cómo estas moldeaban su visión general. Así, los principales referentes interpretativos del profesorado no se buscaban en un lugar fuera de la propia vivencia (como podrían ser los textos académicos o las perspectivas teóricas en boga, por ejemplo), sino en ella misma como lugar de construcción del saber pedagógico.

A este respecto, una primera cuestión destacable es el uso de una determinada terminología. El vocabulario utilizado en el día a día del aula y de la institución está alejado del que se promueve desde la Administración o la investigación educativa. Como se ha visto en el marco teórico de este trabajo, existe un conjunto de términos “institucionalizados” que hacen referencia a la inclusión, la interculturalidad y la cohesión social. Todos ellos se encuentran asociados al enfoque intercultural y son promovidos por la investigación y las actuales políticas públicas en educación. No obstante, en la Escola Ploma y la Escola Mar los conceptos empleados por la comunidad educativa (tanto profesorado como familias) son los de integración, multiculturalidad y adaptación, nociones que corresponden en mayor medida a la aproximación multicultural (la cual, como se vio, constituye la nomenclatura “institucionalizada” previa al modelo intercultural). Este tipo de lenguaje también es utilizado en los documentos oficiales de la institución (PEC, página web de los centros, entre otros).

En una minoría de testimonios, estos conceptos son movilizados desde una perspectiva asimilacionista. En efecto, una serie de profesores y profesoras -proporcionalmente poco significativos- insistían en que la “multiculturalidad” suponía una adaptación unilateral del colectivo de origen migrante a la cultura dominante. Esto, por un motivo principal: la

preservación de la cultura y tradiciones locales. Los siguientes extractos son ilustrativos de esta posición minoritaria:

Adaptación es la palabra que me gusta utilizar con los alumnos. Eso es lo que tienen que hacer.

(Entrevista docente Anna, Escola Ploma).

Cuando viene alguien de fuera de Cataluña es necesario que conozca nuestra cultura y nuestra lengua para que se pueda adaptar a nuestro país.

(Entrevista docente Pedro, Escola Ploma).

Otros mostraban una visión asimilacionista de carácter más reflexivo y/o complejo. Es decir, un tipo de asimilacionismo no posicionado desde una concepción tan monolítica y relativamente abierto a la inquietud o la incerteza. Por ejemplo, una maestra especificaba:

Esto es lo que te encuentras muchas veces. Tienes que respetar sus costumbres, sus tradiciones. Pero claro, esta escuela, y todas las de Cataluña, es una escuela catalana, que, de alguna manera, uno de sus objetivos es dar a conocer la cultura catalana, nuestra realidad. Entonces, muchas veces, ¿cómo haces estas dos cosas?: respetar lo suyo pero de alguna manera han de entrar en nuestra dinámica. No solo son los niños que llegan, sino los niños que han nacido aquí pero, a pesar de eso, continúan en casa con sus costumbres, su manera de hacer, incluso con su manera de vestir. Y cuando llegan aquí es un mundo diferente.

(Grupo de discusión profesorado, Laura, Escola Mar).

A pesar de que esta minoría parece tener una concepción unívoca de los términos a través de los cuales se refiere al fenómeno, la mayoría del profesorado, aún utilizando la multiculturalidad/integración/adaptación como nociones habituales, tiende a problematizar o complejizar su manera de comprenderlos. Las palabras de esta maestra lo evidencian:

Bueno es lo que decíamos... entre integrar o incluir.. yo no lo tengo tan claro realmente. Me cuesta, me cuesta ver los matices porque también veo... El tema de que cada uno vaya a la suya... Es lo que decíamos el otro día de hacer que él se adapte.. es decir, hacer que se adapte a nosotros o respetar que... yo creo que tenemos que encontrar un término medio, pero la palabra exacta no te sé decir... ¿los matices no?...

(Entrevista docente Dana, Escola Mar).

Como se puede observar, no se trata tanto del uso de unos vocablos u otros como términos taxativos y excluyentes, sino de los modos específicos con que los comprende y moviliza cada individuo. En este sentido, las nociones utilizadas podían prestarse a la ambigüedad. Así, aunque la mayoría se refería a la integración como concepto central, algunos profesores y profesoras podían definirlo desde una perspectiva más asimilacionista frente a otros que abogaban por un enfoque más inclusivo/intercultural del mismo.

En el caso de este trabajo, la gran mayoría del equipo docente concibe la integración/inclusión como un doble gesto, una acción que involucra a toda la comunidad educativa y requiere de una voluntad de “adaptación” de ambas partes. Este movimiento bidireccional se puede observar en los siguientes relatos:

Mira es que también nos tenemos que adaptar... Yo me adapto pero tú también.
(Entrevista docente Lara, Escola Ploma).

La integración la entiendo mucho a nivel cultural de respeto... respeto de la cultura que aporta cada cultura, cada niño que viene. Hablo de los niños que es en concreto con quien trato. De respetar su cultura y a la vez dar a conocer la nuestra. Pero yo, personalmente, creo mucho en el respeto, o sea, aunque mi manera de pensar no tenga nada que ver con la otra.
(Entrevista docente Dana, Escola Mar).

Al respecto, algunos y algunas señalaban que había sido un proceso de transformación personal -y de la escuela- ese cambio de mentalidad o esa apertura al doble gesto. Según sus testimonios, años atrás entendían el proceso de inclusión/integración como algo estático y unidireccional, es decir, que tan solo implicaba al alumnado de origen migrante. Sin embargo, esta postura inicial se habría modificado en el transcurso de su propia práctica profesional. Los siguientes testimonios lo reflejan:

Llegar aquí ha sido todo un proceso. Antes, yo creo que teníamos una vista muy de la inclusión desde el eurocentrismo. Están aquí y se tienen que acostumbrar a los que estamos aquí. Eso creo que jugaba en nuestra contra, porque es como poner una pared. Y hemos visto que lo que tenemos que hacer es integrar a todo el mundo de manera que se pueda identificar. Si no te identificas es muy difícil entrar a formar parte de esta comunidad.
(Entrevista docente Eloisa, Escola Mar).

A mí también me está dando una lección a mí misma. De alguna manera siempre hemos sido... lo diré mal... pero siempre desde esta visión de que soy yo la que soy de aquí y tú eres el de fuera y los problemas de alguna manera siempre han venido de esta dinámica... En este caso me están dando una lección de que esto tampoco tiene que ser así.
(Entrevista docente Natalia, Escola Mar).

Mi visión ha ido cambiando durante los últimos 10 años. Al principio era mucho de aquí, todos tenemos que hacer un poco lo mismo. A medida que he ido trabajando en la escuela, te das cuenta de que esto no funciona (...) Antes era más la integración, pero que todo el mundo hiciese lo mismo. Pero no hay que hacerlos a todos iguales, si no que hay que ir estirando de cada uno y encontrar las cosas en común y eso es difícil. Ahora ha cambiado y queremos intentar encontrar lo que cada uno pueda aportar para que todos se sientan bien. Creo que de la otra manera se excluía a muchos niños y niñas, pero esto solo lo he podido ver con mi proceso como maestra y como persona.
(Entrevista docente Eloisa, Escola Mar).

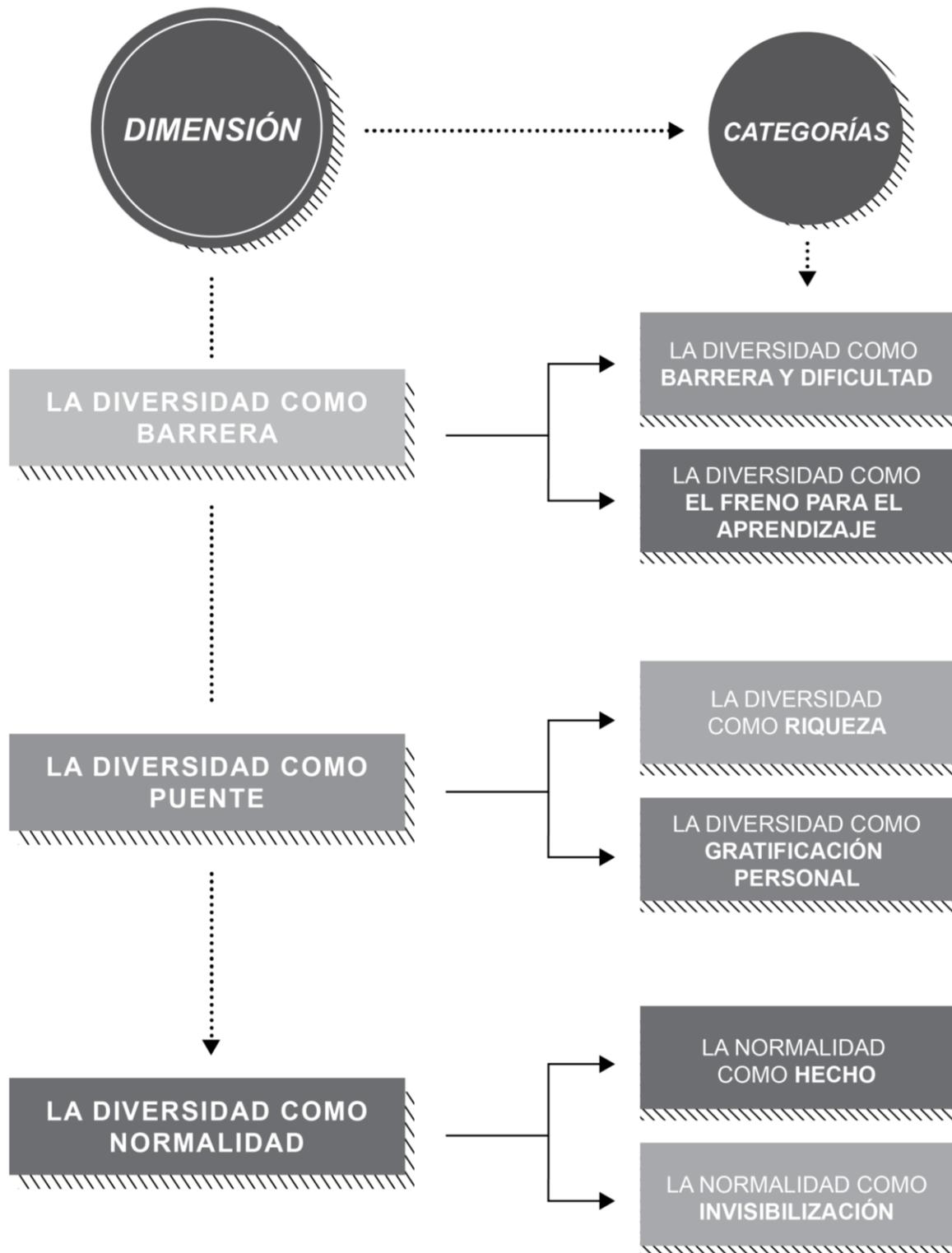
Como se puede apreciar, el profesorado enfrenta los fenómenos en cuestión bajo una terminología relativamente compartida: integración, multiculturalidad y adaptación. Sin embargo, no todos entienden lo mismo ni la movilizan en un mismo registro. Mientras una minoría la inscribe directamente en una perspectiva asimilacionista, la gran mayoría expresa una mayor complejidad y pluralidad en su uso, particularmente debido al aprendizaje logrado en su propia experiencia laboral. Es con este lenguaje que expresan su visión en torno a la diversidad sociocultural y la escolarización del alumnado de origen migrante.

9.2. Habitando la diversidad. ¿Qué dice la comunidad educativa sobre la diversidad sociocultural en la escuela?

Las percepciones de los actores educativos sobre la diversidad sociocultural en la escuela son plurales. Estas abarcan desde unas visiones que la conciben como un problema para los procesos de enseñanza y aprendizaje a otras que la valoran como un factor formativo enriquecedor. Vale la pena señalar que estas concepciones no son fijas ni estáticas. Es decir, un mismo docente -o familiar- puede manejarse en varios registros interpretativos diferentes dentro de una misma secuencia conversacional. A modo de ejemplo, en un momento de la entrevista podía comprender la diversidad sociocultural como algo enriquecedor, pero, a continuación, señalar su carácter problemático. Es por este motivo que las categorías no deben entenderse como fijas e inmutables, sino como marcos interpretativos en donde una dimensión adquiere un predominio discursivo frente a otra, sin anularla por completo.

Para dar cuenta de esta pluralidad de aproximaciones se han detectado tres dimensiones principales, que permiten estructurar los discursos de los actores educativos. Cada una de ellas está compuesta por distintas categorías relacionadas, como se plasma en la figura 25.

Figura 25. Ítem "habitando la diversidad".



Fuente: Elaboración propia.

9.2.1. La diversidad como barrera.

Bajo esta dimensión incluyo todos aquellos discursos que inscriben la diversidad como una cuestión problemática. En concreto, esta se entiende como una dimensión conflictiva, específicamente en lo referido al ejercicio de gestión que debe llevar a cabo el profesorado. Hay que señalar que esta perspectiva, a pesar de tener una presencia constante, es minoritaria.

Asimismo, esta dimensión se expresa a través de dos categorías centrales: la diversidad como problema/dificultad y la diversidad como freno para el aprendizaje.

La diversidad como problema o dificultad.

Para un conjunto de profesores y profesoras la diversidad es percibida como un problema o una dificultad para el ejercicio profesional. En todo caso, el foco de esta problemática no se situaría en un estatus negativo de la diversidad misma, sino por la complejidad que supone para el trabajo diario en estos contextos escolares. A modo de ejemplo, son significativas las palabras de una de las maestras:

Lo que pasa es que la diversidad, por ejemplo, como maestra dentro del aula... a veces.. es un problema porque ahora cómo gestionas para que todo el mundo se sienta visto, todo el mundo pueda entender (...) La diversidad está muy bien pero es un problema para nosotros, o para mí, hablaré de mí, porque te cuesta saber gestionarlo todo. No llegas a todo.
(Entrevista docente Eloisa, Escola Mar).

Como revela el relato, en esta visión la diversidad no es concebida como un problema en sí mismo, sino como un factor que puede dificultar tanto el ejercicio docente cotidiano como el que todo el alumnado se sienta reconocido en el aula. De hecho, a nivel discursivo, los actores educativos, en muchos casos, perciben la diversidad como una riqueza y algo positivo. Sin embargo, en la práctica, evidencian una traducción de la misma en términos de dificultad. Es esta visión la que termina imponiéndose en su interpretación general del fenómeno. Los siguientes comentarios evidencian este desplazamiento narrativo (el segundo y tercer texto corresponden a un diálogo entre dos miembros del equipo directivo):

Lo considero positivo pero también con las dificultades de trabajar con esta multiculturalidad (...) lo hace difícil.
(Entrevista docente Eloisa, Escola Mar).

Mónica: Tenemos el discurso mental que es una oportunidad pero la vivencia la vivimos como una dificultad. Es un esfuerzo añadido integrar nueva gente. Y si lo queremos vivir como una oportunidad, quizá tenemos que pensar la escuela de manera diferente.

Alonso: Porque pones el problema en él, no en ti. No en tu dificultad.

(Entrevista Equipo Directivo, Escola Mar).

La representación de la diversidad como una dificultad refuerza lo reportado por estudios previos (Olmos, 2009; Jiménez, 2009; Jiménez y Fardella, 2015; Carrasco y Coronel, 2017). Sin embargo, en tales investigaciones los discursos solían versar en torno a los aspectos específicos de la condición del alumnado migrante (Jiménez y Fardella, 2015; Carrasco y Coronel, 2017). Es decir, se presentaba una voz del profesorado que tendía a poner el foco en el propio estudiantado migrado, concibiéndolo como aquel que no poseería los conocimientos, habilidades o destrezas necesarias para un correcto desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje (Olmos, 2009; Jiménez y Fardella, 2015; Carrasco y Coronel, 2017). En el caso de algunos docentes de la Escola Mar y la Escola Ploma, se revela una mirada que enfatiza la diversidad como una dificultad concreta para el propio ejercicio docente y sus intentos de acoger y acompañar esa “diversidad de diversidades”.

La diversidad como freno para el aprendizaje.

Una visión que no se detectó en los discursos del profesorado pero que adquiere preeminencia en el de algunas familias, es la concepción de la diversidad como un freno para el aprendizaje.

En efecto, en su imaginario, la presencia de la diversidad sociocultural implicaba una distorsión o interrupción de la cotidianidad del aula y de los procesos de escolarización. Sin embargo, cuando señalaban este aspecto, el foco siempre estuvo puesto en otros centros del barrio y no en el propio. En el fondo, en el caso de la Escola Ploma y la Escola Mar, las familias no perciben que la diversidad constituya un factor distorsivo de los procesos formativos. Sin embargo, sí lo hacen respecto de otras escuelas con particularidades sociodemográficas similares. Por ejemplo, en los grupos de discusión con las familias se señaló lo siguiente:

Por un lado teníamos miedo que (la diversidad) detuviera un poco el aprendizaje.
(Grupo de discusión familias, Manuela, Escola Mar).

Yo la verdad he elegido Escola Mar porque creo que es la escuela que tiene más nivel de las que hay en el Raval, porque he escuchado de las otras escuelas del barrio que, al tener mucha diversidad en la clase, hay algunos que no se aprende rápido y la clase no va para delante. Y creo que en la Escola Mar sí que va para adelante.
(Grupo de discusión familias, Rose, Escola Mar).

Nos costó un poco elegir la Escola Ploma porque sabíamos que esta diversidad suele hacer que el nivel baje y que quizá se adapten los contenidos a un menor nivel para que todo el mundo pueda seguir la clase (...otros centros) tienen problemas para seguir las clases (...) pero ahora estamos súper contentos con la Escola Ploma.
(Grupo de discusión familias, Irene, Escola Ploma).

Como se puede apreciar, para algunas familias la diversidad representa una barrera en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Estos resultados están en sintonía con la investigación de Olmos (2009), que revela cómo la comunidad educativa proyecta la diversidad como la causa de algunos de los problemas actuales en la educación (no vinculación, desinterés, abandono escolar prematuro, menor nivel, entre otros). En el caso de este trabajo, únicamente son las familias -no el profesorado- las que conceptualizan la diversidad sociocultural como un freno para el aprendizaje, sosteniendo que los centros con un gran porcentaje de alumnado de origen migrante tienen dificultades para el desarrollo de la enseñanza. Con todo, tal apreciación resulta desmentida por su propia experiencia en la Escola Ploma y la Escola Mar. Estos casos revelarían que el problema no se encuentra en el volumen de alumnado de origen migrante, sino en las características y procesos institucionales internos. De ahí que no asignen a tales centros los problemas que sí perciben en otros sociodemográficamente similares.

Ahora bien, la versión problemática de la diversidad que se ha revisado en este apartado es contestada por otra donde el fenómeno se inscribe dentro de una perspectiva enriquecedora, tal como se expone a continuación.

9.2.2. La diversidad como puente.

La “diversidad como puente” es la segunda dimensión detectada en las narrativas de los actores educativos. En ella se incluyen aquellos discursos que ponen en el centro de la reflexión su carácter posibilitador. Es, sin duda, el enfoque mayoritario utilizado por el profesorado y las familias a la hora de valorar la diversidad en la institución educativa. Esta se expresa a través de dos categorías centrales: la diversidad como riqueza y la diversidad como gratificación.

Antes de revisarlas en profundidad, se debe indicar que la mayoría de miembros de la comunidad educativa que entendían la diversidad sociocultural como un puente, afirmaban que, para acceder a esta comprensión, había sido necesario llevar a cabo un desplazamiento interno en su aproximación al fenómeno. En este sentido, señalaban una serie de movilizaciones personales que habían tenido lugar una vez entraban en contacto directo con un contexto socioeducativo diverso. Por ejemplo, así relatan sus sensaciones iniciales y el desarrollo de una nueva percepción:

Complejidad inicialmente, pero después lo ves como una oportunidad.
(Grupo de discusión profesorado, Juan, Escola Mar)

Yo al principio tenía temor, pero luego lo fuimos analizando...
(Grupo de discusión familias, Pablo, Escola Mar).

Puede ser que la primera vez que me enfrenté sentí un poco de miedo, como un *handicap*: “Ostras, ahora... ¿cómo lo haré? ¿Cómo llego yo a un alumno que no me está entendiendo?” A base de estar ahí y trabajar, sobre todo en esta escuela que es donde he podido tener continuidad, te das cuenta de que no es un *handicap* si tú te amoldas un poco a esta diversidad.

(Entrevista docente Loreto, Escola Mar).

Como se puede ver en los testimonios, estos actores educativos poseían unas expectativas iniciales que tendían a reproducir una sensación de temor y miedo ante la diversidad en la escuela. Sin embargo, poco a poco, y a partir del trabajo directo en estos contextos, la mirada inicial -y sus sensaciones asociadas- se fue modificando. Esta, en el fondo, se movilizaría desde enfoques más problemáticos a otros más posibilitadores. Finalmente, los tránsitos terminan decantando en una posición actual que percibe la diversidad como una oportunidad. Lo afirman de manera reiterada y contundente:

Para nosotros es una oportunidad. Siempre que hacemos las puertas abiertas lo hacemos con los estudiantes, por tanto, no nos escondemos.

(Entrevista equipo directivo, Alonso, Escola Mar).

Para mis hijos lo veo como una oportunidad y súper positivo que en su clase haya tanta diversidad.

(Grupo de discusión familias, Mery, Escola Mar).

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

(Entrevista docente Loreto, Escola Mar).

Los testimonios dejan entrever cómo estos miembros de la comunidad (equipo directivo, familias y profesorado) terminan percibiendo la diversidad en la institución educativa como un hecho enriquecedor para el conjunto de sus integrantes. En otras palabras, hay un cambio en el estatus que se le concede a la diversidad a partir de la propia experiencia de la misma.

Una vez señalada la evolución “interna”, es momento de presentar las dos categorías que componen esta dimensión.

La diversidad como riqueza.

Sin duda, la gran mayoría de testimonios hacían referencia al carácter beneficioso y provechoso de la diversidad. Los propios documentos oficiales de las instituciones así lo reconocen. Por ejemplo, en el PEC de la Escola Ploma se afirma lo siguiente:

La diversidad tiene que vivirse como una riqueza, de lo contrario, generará menor expectativa de éxito en el estudiantado propiciando el fracaso escolar.

(PEC, Escola Ploma).

Esta perspectiva es respaldada, en gran medida, por los distintos miembros de la comunidad educativa, como revelan los siguientes extractos correspondientes al colectivo docente, a las familias y al equipo directivo respectivamente:

Cuando tienes una riqueza tan brutal con 25 alumnos y 20 de origen extranjero, esta riqueza se tiene que aprovechar y cualquier excusa es buena para saber qué pasa en la cultura del otro (...) Cuando tienes una riqueza cultural tan brutal, a mí me encanta aprender de otras culturas, todo suma, nos abre la mente.
(Entrevista docente Lara, Escola Ploma).

Optamos por aquí por la diversidad cultural que enriquece.
(Grupo de discusión familias, Rubén, Escola Mar).

Por ello creo que los niños en la diversidad aprenden de todo (en todos los ámbitos) y ello es muy enriquecedor.
(Grupo de discusión familias, Saima, Escola Mar).

La mirada multicultural beneficia a todo el mundo.
(Entrevista equipo directivo, Mónica, Escola Mar).

Sin embargo, tras esta unanimidad en torno al carácter enriquecedor de la diversidad, surgieron una serie de matices. Si bien todas se alinean con dicha perspectiva, existen diferentes maneras de calibrar el impacto de esta riqueza. Entre ellas se encuentran: la diversidad no exenta de dificultades, la diversidad como inserción social/ciudadana y la diversidad folclorizante.

La primera mirada, la diversidad no exenta de dificultades, sostiene que, si bien la diversidad constituye una riqueza, esta no queda exenta de ciertas “complicaciones” u obstrucciones. En el fondo, su valor no implica invisibilizar la complejidad que esta conlleva en el día a día de la escuela. A modo de ejemplo:

La diversidad va súper bien en el aula, enriquece, aprendes muchas cosas. Pero a veces es bastante *handicap*. Son trabas pero, al final saltas esta traba, la superas y estás disfrutando, estás aprendiendo, y es una riqueza brutal.
(Grupo de discusión profesorado, Jessica, Escola Ploma).

Yo noto que se habla bastante de que han de sacar provecho de esta riqueza. Lo que pasa es que, por algún motivo que se me escapa, parece que no se acaba de conseguir que lo entiendan como una riqueza. Porque realmente es una oportunidad de oro que tenemos de hacerlos entender esto y acabar con muchos prejuicios y muchas historias (...) es muy rico tener tanta diversidad en el aula.
(Entrevista docente Carmen, Escola Ploma).

Por otro lado, existe un grupo, específicamente dentro de las familias, aunque también con presencia minoritaria en algunos relatos docentes, que valora la riqueza de la diversidad a partir de su función social. En otras palabras, su vivencia es considerada como positiva en la

medida en que concede las herramientas para insertarse adecuadamente en una sociedad plural. Así lo señalan:

Yo, al principio, para mis hijos buscaba una escuela en la zona alta. Pero vivimos en un mundo globalizado, entonces yo escogí esta escuela por proximidad pero también haciendo un razonamiento. Aquí hay mucha diversidad y es el mundo del mañana. Yo creo que nuestros hijos que están educados en un entorno multicultural es un plus para ellos cuando comiencen a trabajar.
(Grupo de discusión familias, Rubén, Escola Mar).

Yo creo que te prepara para la vida. La vida no es solo una burbuja como tú. Sobre todo te abre la mente, te quita el miedo de la gente que parece diferente. (...) Crea una base de tolerancia y convivencia integrada como natural y que creces con esto, lo que hace que sea más difícil crecer con prejuicios contra tal cultura o religión. Un niño acepta lo que está alrededor suyo. Un niño no ve la diferencia. Así es una persona y ya está.
(Grupo de discusión familias, Mery, Escola Mar).

Dentro del profesorado, la función social predominante sería la comprensión del mundo o la formación cívica. Por ejemplo:

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

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

En otras palabras, para las familias, existe una apuesta (en algunos casos estratégica) por socializar en las condiciones propias del mundo contemporáneo. Para el profesorado, a su vez, educar en la diversidad tiene una función formativa, ya sea en términos cognitivos (comprender mejor el mundo) o cívicos (construcción de una sociedad democrática).

Un último registro dentro de esta categoría corresponde a aquellos testimonios que asignan una riqueza a la diversidad, pero lo hacen principalmente desde una perspectiva expresiva. En concreto, existe una valoración de las diferencias a partir de elementos estéticos de las distintas culturas. A esta vertiente la denomino como “diversidad folklorizante”. Esta aproximación ornamental a la diversidad se aprecia en los siguientes relatos:

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

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

Creo que a través de la gastronomía es brutal. La manera de comer de cada país es muy diferente y es algo que a todo el mundo le gusta. El año pasado hacíamos un taller de cocina y veíamos comidas típicas de cada país.
(Entrevista docente Lara, Escola Ploma).

Como se puede apreciar, en estos testimonios lo que se rescata son aspectos materiales específicos (comida, música, vestimenta) o dimensiones particulares (costumbres, tradiciones) que dan cuenta de aquellos elementos singulares que componen cada cultura. La riqueza, en este sentido, sería la suma de estas expresiones “estilísticas”, reduciéndola a una exhibición de aspectos ornamentales diferenciadores. A este fenómeno otros autores y autoras lo han denominado pseudomulticulturalismo (Torres, 2003), multiculturalismo ornamental (Lugones, 2005) o interculturalidad funcional (Walsh, 2012). Al respecto, Jurjo Torres (2003) sostiene:

En los escasos espacios en los que aparecen (el alumnado de origen migrante), lo hacen ocupando planos secundarios; incluso de un modo un tanto decorativo, aprovechando para sacar a la luz aspectos un tanto folklóricos como: la tonalidad de sus pieles, el exotismo de sus vestidos, etc. En los escasos espacios en los que se describen algunas de las realidades en las que participan, es muy frecuente que se lleve a cabo con un tratamiento que impide su cuestionamiento; normalmente, adoptando una estrategia semejante a la que utilizan la multinacional Walt Disney o la del grupo textil Benetton, silenciando los conflictos y despolitizando este tipo de realidades (s.p.)

Por tanto, la visión de una diversidad folclorizante tiende a vaciar de contenido la vivencia de la misma. Esta se reduce al intercambio de “formas” y elementos “estéticos”. Por tanto, una aproximación como la señalada, olvida la convivencia intercultural profunda y cotidiana como apoyo de los procesos de socialización escolar.

A esta vivencia “superficial”, se superpone una experiencia “profunda” del profesorado, tal como se presenta en la segunda categoría de esta dimensión, la cual se explora a continuación.

La diversidad como gratificación.

Existen profesores que también reconocen una vertiente intrínseca de valoración. En este caso, cuando se les consulta sobre el tema, destacan su propia experiencia de trabajo en estos contextos y lo valoran como un elemento de autoafirmación. En otras palabras, ante la pregunta por la diversidad, los relatos señalan la riqueza que para ellos y ellas ha constituido

en su quehacer cotidiano y en la retribución personal que les aporta la convivencia intercultural. Por ejemplo:

Ha sido una experiencia muy gratificante, en el sentido de que todo es muy diferente y me ha abierto las puertas a otras realidades que no son la mía, poder comunicarte con esta tipología de familias... es desde otro lugar.

(Entrevista docente Rocío, Escola Mar)

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

(Grupo de discusión profesorado, Laura, Escola Mar).

Para mi trayectoria profesional esto es lo más coherente. Estuve muchos años trabajando en proyectos sociales diversos. Y ahora estar aquí es todo un reto, pero me aporta mucho.

(Grupo de discusión profesorado, María, Escola Mar).

Como se puede observar, trabajar en contextos con este nivel de diversidad supone un aporte al propio desarrollo profesional. En este sentido, la diversidad constituye una riqueza, pero esta no se valora en relación con los otros agentes de la comunidad educativa (por ejemplo, la riqueza para el estudiantado) ni con su función social (educación ciudadana), sino como elemento de gratificación y crecimiento personal o laboral.

Así, por distintas vías (función social, folclorización o retribución personal), en esta segunda dimensión la diversidad constituye un puente para el diálogo y la formación intercultural en la cotidianeidad de los procesos escolares. Es su "riqueza" la que se encuentra en la base de esta mirada, situación distinta a la representada en la siguiente dimensión.

9.2.3. La diversidad como normalidad.

La tercera dimensión que sostienen las percepciones de la comunidad educativa sobre la diversidad sociocultural es la que la inscribe bajo el fenómeno de la normalidad. Aquí se incluyen todas aquellas discursividades que ponen en el centro la interpelación por avanzar hacia su normalización como fenómeno. Este se expresa a través de dos categorías centrales: la diversidad como hecho y la diversidad como invisibilización.

La diversidad como hecho.

Para la mayoría del profesorado y equipos directivos, la diversidad es expuesta como un contexto natural de trabajo. En este sentido, no emerge una imagen excepcional o "exuberante", sino una perspectiva ordinaria y cotidiana de las diferencias. Tanto es así que uno de los equipos directivos afirma:

La diversidad cultural es el ADN de la escuela.
(Entrevista equipo directivo, Mar, Escola Ploma).

Para el profesorado, esta normalidad también constituye el corazón de la institución y los procesos formativos:

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

Los relatos con esta misma valoración son abundantes. Por ejemplo, las maestras de las distintas escuelas en las que se realizó la investigación señalan:

Yo creo que esta multiculturalidad la entendemos como una cosa muy normalizada porque es la que vivimos cada día, para nosotros no es extraño. Puede ser que una persona que haya trabajado en Sant Gervasi y venga aquí... puede ser que el primer día se le pongan los pelos de punta, pero para mi es muy normal.
(Entrevista docente Loreto, Escola Mar).

Yo he puesto diversidad como aceptación de las diferencias. El hecho de tener niños de tantas partes del mundo... hace que cada uno seamos diferentes, todos igual pero diferentes, o sea la diversidad.
(Grupo de discusión profesorado, Magdalena, Escola Ploma).

Esta normalización de la diversidad expresada por los equipos directivos y docentes también puede encontrarse en las miradas de algunas familias:

Yo fui a esta escuela también. Crecí con tanta diversidad, igual que mi hijo, que para mi ya no es algo en lo que pienso o me fijo. Es así. No hay más.
(Grupo de discusión familias, Isabela Escola Ploma).

Como se revela en el conjunto de testimonios expuestos, la diversidad es sinónimo de normalidad. En este sentido, no existe un juicio de valor sobre la misma. No es ni un problema/dificultad ni una riqueza/oportunidad, sino sencillamente la realidad que toca vivir en la cotidianidad escolar. De esta manera, la diversidad se constituye en un hecho. Algo que está dado y que no es problematizado.

No obstante, es necesario constatar que una parte de la investigación ha asociado esta mirada "normalizadora" con algunos efectos pedagógicos concretos. Particularmente, con la idea de una inmovilidad de las prácticas. Así, por ejemplo, Jiménez y Fardella (2015) afirman que: "la normalidad y neutralidad (...) implica que la heterogeneización en la composición no requiere ni supone cambios sustanciales en la forma habitual de llevar a cabo los procesos de enseñanza, sino simplemente -y cuando lo requiera- algunos ajustes" (p. 432). De esta manera, aunque en principio tal aproximación puede promover una perspectiva entusiasta -

pues genera la imagen de una diversidad vivida como algo natural-, en la práctica sus efectos podrían ser incluso contraproducentes. Para transformar esta situación, Esteban-Guitart (2022) sugiere “intentar normalizar la diversidad y diversificar la normalidad, es decir, problematizar la normalidad para enriquecerla y que sea contextual” (s.p). Esto resulta aún más evidente cuando, como veremos a continuación, aquella normalización opera invisibilizando la diferencia.

La diversidad como invisibilización.

Algunos docentes, en proporción minoritaria, perciben la diversidad sociocultural como una dimensión homogeneizante o estandarizante. En otras palabras, al intentar conceder igualdad y simetría a las experiencias plurales, se termina por anular o difuminar las diferencias inherentes a toda situación de convivencia intercultural. Es por ello que, aunque se reconoce la existencia de la diversidad, esta es, al mismo tiempo, invisibilizada en la práctica.

Se debe señalar que esta invisibilización no se manifiesta literalmente (ninguno afirma explícitamente la inexistencia de la diversidad), sino que corresponde a una actitud que se infiere de los propios relatos y del contexto en el que lo expresan. En otras palabras, la invisibilización corresponde a una consecuencia lógica de su discurso, aunque no se indique expresamente. Un ejemplo de este tipo de discursos:

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

Yo creo que lo que hace el colegio en realidad es no tratar con diferencia, eso es lo que hace bien el cole. Simplemente si viene alguien nuevo, no se le da importancia (...) Que yo creo que eso es lo que está bien en la escuela, no se le da importancia de dónde vengas sino que eres uno más.
(Grupo de discusión familias, Shaiza, Escola Ploma).

En estos casos, no se afirma la inexistencia de la diversidad (es más, la reconocen como muy presente); sin embargo, se termina diluyendo el peso diferencial o las particularidades al sostener una igualdad imaginada. Este discurso, por lo tanto, desconoce los ejes y jerarquías que inciden en las trayectorias escolares de los estudiantes y en la cotidianidad escolar, difuminando la diferencia misma que supone la convivencia intercultural.

Esta puede ser una visión bienintencionada (que busca la igualdad o la simetría entre diferentes), pero que tiende a confundir el plano ideal con el realmente existente. Podemos estar de acuerdo en que ese es el horizonte, es decir, construir una sociedad donde aspectos como el género, la raza o la orientación sexual no condicionen y limiten las experiencias de vida de los individuos. Desafortunadamente, todavía no es el caso, y mostrar indiferencia ante

las realidades de una gran parte de la población estudiantil, puede ser igual de dañino que otros discursos menos sutiles y más evidentes en su carácter asimilacionista. En el fondo, al eliminar la diferencia, esta mirada presenta a un tipo de alumnado estándar (abstracto y homogéneo) que en la práctica no existe y que desde una perspectiva intercultural resulta cuestionable, tal como lo ha señalado Torres (2003), Olmos (2009) o Zhang Yu (2022).

La dimensión de la diversidad como normalidad, entonces, se expresa en dos categorías (diversidad como hecho y como invisibilización) cuya base común es la imaginación de una realidad intercultural que viene dada y que es vivida espontáneamente por el conjunto de actores educativos. Según la investigación de Jiménez y Fardella (2015), esta sería una manera bastante común de comprender la diversidad dentro de las comunidades educativas, las que la percibirían como “un fenómeno que actúa neutralmente en las aulas, no implicando un problema adicional pero tampoco visto como una valoración positiva” (p. 431). Por ello, tal como en el caso anterior, la perspectiva normalizadora generaría como efecto la inacción pedagógica.

De esta manera, es posible afirmar que, mientras la “diversidad como barrera” desarrolla una mirada obstruccionista y la “diversidad como puente” una habilitante, esta tercera dimensión lo hace en la dirección del inmovilismo o la invisibilización de la diversidad como pilar de la formación intercultural. Con todo, de estas tres dimensiones, es la segunda -aquella que sostiene una mirada desde la “riqueza”- la que prima en el relato de la mayoría de los actores educativos.

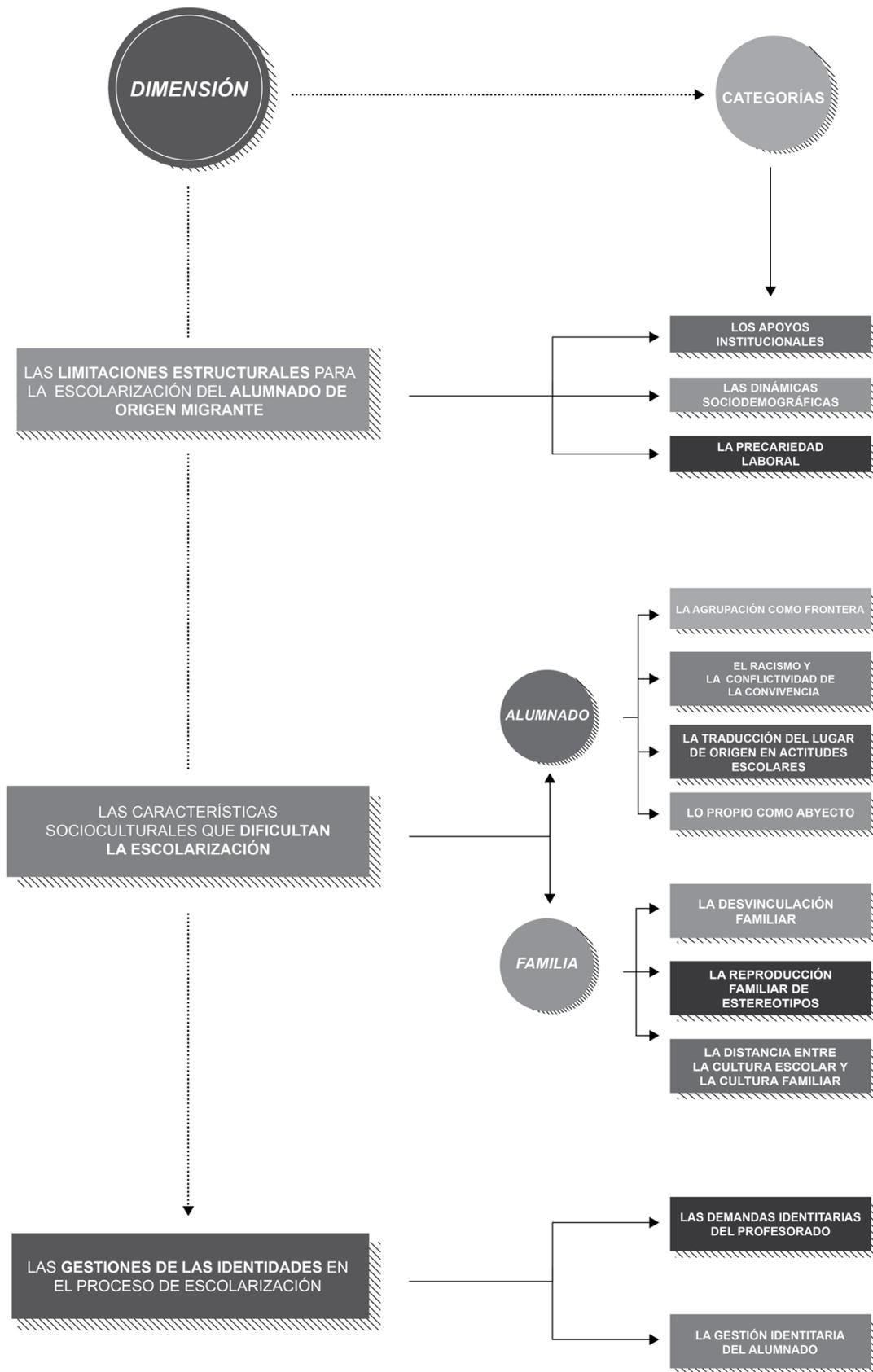
¿Resultará similar la aproximación mayoritaria que generan en torno a la escolarización del alumnado de origen migrante? Es esta inquietud la que se pretende resolver en la segunda parte de este capítulo.

9.3. Caracterizando la diversidad. ¿Qué dice la comunidad educativa sobre la escolarización del alumnado de origen migrante?

El objetivo de este apartado es evidenciar los discursos que genera el profesorado con relación a los procesos de escolarización del alumnado de origen migrante. En términos generales, destaca un imaginario sobre las dificultades asociadas a la formación de este colectivo. En este sentido, la preeminencia del carácter enriquecedor atribuido a la diversidad -que se ha revisado previamente- se diluye cuando se aterriza en la caracterización del alumnado de origen migrante y las condiciones estructurales en que se desarrolla el trabajo docente en estos contextos.

Para dar cuenta de esta mirada, los discursos fueron clasificados en tres dimensiones principales. Cada una de ellas compuesta por diferentes categorías. Sus relaciones se presentan en la figura 26.

Figura 26. Ítem "caracterizando la diversidad".



Fuente: Elaboración propia.

9.3.1. Las limitaciones estructurales que dificultan la escolarización.

Bajo esta dimensión se incluyen aquellos discursos que enfatizan los aspectos estructurales que dificultan la escolarización del alumnado de origen migrante y que se asocian generalmente a dimensiones materiales del contexto. De esta perspectiva participa la gran mayoría del profesorado.

En términos concretos, esta se expresa a través de tres categorías principales que apuntan a: los apoyos institucionales, las dinámicas sociodemográficas y la precariedad laboral.

Apoyos institucionales. ¿Qué está haciendo -o dejando de hacer- la Administración?

Uno de los aspectos ampliamente señalados por el profesorado era el referido a los escasos apoyos institucionales para las escuelas que presentan un elevado porcentaje de alumnado de origen migrante. Estos discursos se movilizaban en un doble registro: de un lado, el relacionado con la Administración general y sus políticas públicas; del otro, y desde una dimensión micro, el constituido por las directrices y prácticas concretas desarrolladas en el centro.

Sobre el primero de estos niveles, el colectivo docente tiende a evaluar la organización misma del sistema escolar como una dificultad para la formación de este colectivo y como un modelo que es sistemáticamente injusto. Al respecto la mayoría indicó la incongruencia que supone apostar por un marco educativo inclusivo mientras que, al mismo tiempo, existen escuelas con prácticamente un único perfil sociodemográfico del alumnado. Esta crítica se extendía a los centros educativos considerados de “élite”, los que, como se vio en anteriores apartados, son los que suelen pasar más desapercibidos como parte del fenómeno de la segregación escolar. En estas referencias se revela la dura crítica a la organización del sistema educativo:

Otra cosa para la Administración. Las escuelas gueto son un error absoluto. ¿Por qué hay escuelas que tienen un 80% de inmigración y otras un 1%? Yo he estado en una escuela en l'Eixample Dreta y hay una escuela donde hay el 97% de alumnado inmigrante... ¿Por qué? ¿Por qué todos van a esta? No es normal. Nosotros no vamos por la calle separados, ¿no? No me parece lógico... estos niños crecerán en un ambiente en el que están divididos y segregados y esto no es justo (...) No vamos bien. Porque estos niños y niñas se convertirán en adultos dejados del sistema y totalmente fuera.

(Entrevista docente Lara, Escola Ploma).

Eso (colegio de élite) tampoco es la realidad. También es un gueto. De niños catalanes y ricos, pero es también gueto.

(Entrevista docente Anna, Escola Ploma).

Respecto a las escuelas que cuentan con un elevado nivel de alumnado de origen migrante, también se desprende otra idea, expresada en palabras de una de las maestras:

Aquí la Administración tendría que entrar. No puede ser que escuelas con el 90% de alumnado inmigrante y que la directora sea racista. No es normal. Y esto existe. Y hay muchos colegios en Barcelona. Y son racistas y clasistas. Esto pasa constantemente y es muy fuerte verlo y no poder hacer nada. Tenemos un problema grande y real. (Entrevista docente Anna, Escola Ploma).

Como se puede apreciar, el profesorado percibe una aguda segregación del sistema escolar y la inscribe como una determinante estructural que -además de reproducir la injusticia- limita las posibilidades de escolarización del alumnado de origen migrante.

Un segundo rasgo, que opera a nivel administrativo general y que es percibido como una limitación, corresponde al alto grado de burocratización que se exige por parte de las entidades públicas. A juicio de los y las docentes, esto dificultaría una serie de aspectos que afectan directamente a la escolarización del colectivo migrante. El siguiente relato de una de las maestras es representativo:

Hay otro caso de un niño de Ecuador. Vino en agosto. Desde agosto la madre está buscando escuela porque el consorcio lo paraliza todo. Es que la Administración lo pone todo muy difícil... hasta que no tienen piso, no tienen padrón, hasta que no tienen padrón, no pueden estar en una escuela (...) Y claro, cuando esto se arregla ya no hay plaza en su curso. Y hay que bajarlo un curso (...) La Administración lo pone muy difícil y hace que un niño no esté escolarizado durante unos meses. Que lo pongan más fácil. (Entrevista docente Carmen, Escola Ploma).

Ahora bien, desde la perspectiva micro, es decir, a nivel del centro y de sus prácticas diarias, el profesorado señala principalmente un factor decisivo: la necesidad de disponer de más recursos, tanto materiales como de personal. La Escola Ploma, por ejemplo, no ha sido calificada como establecimiento de alta/máxima complejidad¹¹⁴, razón por la cual no puede acceder a los recursos asignados a tal tipo de instituciones. Así se expresa en la opinión de una maestra:

A mi lo que me sorprende es que esta escuela no tenga el sello de máxima complejidad, porque he estado en escuelas que lo tienen y no lo son. Creo que se tendría que revisar todo, porque tenerlo aporta como mínimo una persona al equipo, la cual es un recurso humano que tendría que estar y no está. Y me parece muy importante otra cosa. Esta escuela no sé cuánta migración tiene pero es mucha y solo hay una persona en el aula de acogida. No me parece bien. Creo que está descompensado (...) La Administración tiene muchas cosas que hacer. (Entrevista docente Anna, Escola Ploma)

¹¹⁴ La Escola Ploma durante un tiempo fue reconocida como un centro educativo de alta complejidad. Sin embargo, recientemente dejó de ser clasificada como tal. Por tanto, también desaparecieron los recursos asociados: una persona y media menos y finalización de la sexta hora lectiva. Según la comunidad educativa (familias, docentes y equipo directivo) ha afectado a los procesos de escolarización de todo el alumnado.

Por su parte, la Escolar Mar sí que es reconocida como de alta complejidad. No obstante, el juicio crítico en torno a la necesidad de recursos no deja de impregnar el discurso docente y el de algunas familias. A modo de ejemplo:

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

El consorcio no sé dónde está. No entienden que es una inversión de futuro apoyar seriamente a este tipo de escuelas. Se encontrarán a estas personas cuando sean adultas y verán que no han sido atendidas de la manera que necesitan (...) Desde el consorcio estas escuelas... no se hacen cargo de las dificultades que representan. Cuando llamas tres veces para la reunión de una familia y viene el traductor, pero a la cuarta te dicen que ya no hay presupuesto para el traductor.
(Entrevista equipo directivo, Alonso, Escola Mar).

Yo creo que debería haber un profesor adicional en cada clase que sirva de refuerzo y ayuda para aquellos niños que no hablen catalán.
(Grupo de discusión familias, Mery, Escola Mar).

Creo que las escuelas últimamente funcionan bastante en función de su imaginación. He vivido épocas mejores, donde la Administración estaba más implicada. Y no sé qué pasa últimamente pero he encontrado también un cambio bastante importante entre lo que es el Baix Llobregat y el consorci de aquí. Al menos ahí... el ayuntamiento como mínimo.. te sentías apoyado.. y yo veo que aquí hay muchas trabas. También nos quitaron los mediadores y dices, hombre, aquí son imprescindibles estas cosas.
(Entrevista docente Rocío, Escola Mar).

Hay quien señala que este tipo de escuelas cuenta con más recursos, aunque muy pocos que se centren en la gestión de la diversidad sociocultural. El siguiente testimonio lo recalca:

Yo pienso que.. puede que las escuelas de Ciutat Vella tengamos más recursos que otros barrios o distritos... pero que pongan el énfasis en cómo enfocar la diversidad en la escuela... creo que no.

(Entrevista docente Eloisa, Escola Mar).

Junto a estas necesidades estructurales que provienen del ámbito administrativo y del acceso y disposición de recursos, el discurso del profesorado también hace referencia a las dificultades que derivan de las dinámicas sociodemográficas de los y las estudiantes.

Las dinámicas sociodemográficas. Cuando vienen y se van.

Dentro del discurso del profesorado se enuncian dos grandes fenómenos asociados a las dinámicas sociodemográficas propias del alumnado de origen migrante que representarían una limitación para sus procesos de escolarización. De un lado, la interrupción de los cursos regulares por viajes al país de origen; de otro, la presencia de un elevado número de

“matrícula viva”.

Los docentes de la Escola Ploma y la Escola Mar mostraban una preocupación latente en relación con las trayectorias educativas del alumnado de origen migrante: ¿cómo concebir el proceso de enseñanza-aprendizaje si se enfrentan a una permanente discontinuidad educativa? Este aspecto hace referencia a cómo una parte del alumnado regresa en pleno periodo escolar -en ocasiones de manera indefinida o indeterminada y generalmente sin un aviso previo al centro- a su país de origen, interrumpiendo su ciclo formativo regular. Sobre esto informan:

Tal vez el problema ya no es tanto los que vienen, sino los que ya viven aquí pero se marchan un tiempo. Está bien poder pensar esto.
(Entrevista equipo directivo, Naiara, Escola Mar)

Te avisan el mismo día, te dicen “vengo a buscar la mochila”. Y dices: “¿pero no vienes por la tarde?” Y te dicen “no, me voy un mes”. Otro caso: falta un día. El segundo día dices puede que esté enfermo. Después un niño que prácticamente no habla catalán de repente te dice “está en Pakistán”. Y tú le preguntas “¿pero está de vacaciones o se ha ido a vivir allí?”. Y no lo saben, solo saben que está en Pakistán. Y no tenemos ninguna noticia, ninguna información. No tenemos contacto con la familia porque no contestan el teléfono. Quizá algún día vuelva.
(Grupo de discusión profesorado, Daniel, Escola Ploma).

Junto a la interrupción imprevista de los ciclos escolares, los docentes relatan la dificultad que genera el fenómeno de la matrícula viva. Este aspecto fue señalado por prácticamente toda la plantilla de la Escola Ploma y la Escola Mar. Sostienen que una de las principales limitaciones para poder desarrollar correctamente su oficio está relacionado con la falta de estabilidad de la matrícula del grupo-clase. En esta dirección, los dos procesos se refuerzan mutuamente: una parte del alumnado que ya está en el aula regresa a su lugar de origen mientras otra ingresa por primera vez a la escuela en momentos intermedios del ciclo formativo. Así lo constata una maestra:

Hablo de mi clase. Comenzamos con 22, 3 no se incorporaron. Hubo uno que después de un mes se fue a Madrid. Después se fue otro. Luego ha llegado otro. Ahora estoy con 20 y en enero me llegan dos más. Es como un goteo que hace que la adaptación... que no se acaben de adaptar. Porque bueno, cuando dices, ahora más o menos vamos haciendo... y te llega otro niño. Entre el goteo y que hay niños que vienen solo por las mañanas y no las tardes, o niños que se van a su país y pueden estar 15 días sin venir... Yo ahora, hace unos 20 días, que somos 10 niños en clase. Es como... irreal el grupo. Estás tranquila, son 10 pero no tienes a todo el grupo, no tienes una sensación de tener grupo.
(Entrevista docente Margarita, Escola Mar).

Esa sensación de grupo “irreal” o de inestabilidad continua afecta especialmente a los y las docentes que son tutores y que tratan de desarrollar en el estudiante -y en sí mismos- un

sentimiento de pertenencia con la clase, como lo revela el siguiente testimonio:

Yo me encuentro, como tutor, cómo tirar adelante cuando en una escuela te están llegando alumnos a mitad de curso y cada vez vienen más... Llevamos 45 matrículas nuevas en un trimestre. Y tienes que ir cada vez como empezando de 0 con alumnos nuevos.

(Grupo de discusión profesorado, Juan, Escola Mar).

Algunos también indican que esta llegada constante de estudiantes dificulta que se pueda llevar a cabo un acompañamiento emocional e individual centrado en las características de cada individuo. Como se puede ver en la siguiente conversación:

Daniel: Todo esto te imposibilita saber qué mochila trae cada niño. A veces te llega en el mes de febrero y qué tienes que hacer... Pues una integración rápida. Claro, te gustaría estar más por él, conocerlo, acompañarlo. Pero muchas veces no puedes.

Aina: A ti como maestro te sabe mal. Pero dices: ¡ostras, una matrícula nueva! Ahora que la cosa más o menos ya iba funcionando... Es una cosa que te condiciona mucho como escuela, porque tiene una línea muy clara la escuela y trabaja de una manera muy estructurada. Pero si todo el tiempo te cambian la mitad del grupo... Hay que seguir luchando cada día. Y es una cosa complicada.

Magdalena: Claro, intentamos trabajar de una manera desde infantil y llegan a primero y todo cambia porque no son los mismos niños.

Aina: Yo si pudiese pedir una carta a los reyes magos pediría que, por favor, se acabara la matrícula viva.

(Grupo de discusión profesorado, Escola Ploma).

Aunque no sea de manera generalizada, algunos docentes logran resignificar estas dinámicas, considerándolas como una oportunidad de aprendizaje. Por ejemplo, una profesora afirmaba:

Lo vivía mucho como una cosa muy negativa y seguro que tiene puntos que lo debilitan, pero con el paso del tiempo veo que se deriva una fortaleza que es que, por ejemplo, nuestros niños y niñas están muy acostumbrados y gestionan muy bien las acogidas de las personas nuevas y también las despedidas, porque es como una dinámica que es así, es una realidad y forma parte del día a día. Es una dinámica que tienen muy vivida y es curioso cómo, al menos los pequeños, es una cosa vivida de manera muy natural. Y las acogidas son también muy naturales y bonitas igual que las despedidas. Veo que también genera mucha riqueza a nivel emocional.

(Entrevista docente Natalia, Escola Mar).

También había quien señalaba la importancia de realizar estos viajes para el bienestar del niño/niña y su familia, afirmando que constituía una experiencia personal que, después, se veía reflejada en la escuela. El siguiente testimonio lo especifica:

Durante tres años no te dicen nada de ningún viaje o fin de semana. Están ahorrando y pueden viajar a África a ver a su familia. Esto es el momentazo. Vuelven con una energía a la escuela increíble. Vuelven como si empezaran de nuevo. Si nos

olvidamos de lo académico y vamos a la experiencia personal, la mayoría vuelven muy contentos.

(Grupo de discusión profesorado, Lorena, Escola Ploma).

Con todo, esta resignificación de la movilidad estudiantil en un registro “positivo” no oculta el hecho de que es un fenómeno mayoritariamente percibido como una dificultad en la escolarización, cuestión reforzada por la última de las limitaciones detectadas en el discurso docente: la precariedad e inestabilidad laboral del profesorado.

Precariedad laboral. ¿Qué ocurre cuando no se cuenta con una plantilla estable?

La última de las limitaciones estructurales es la referida a la falta de estabilidad en la plantilla docente. Al respecto, el conjunto del profesorado -y especialmente los dos equipos directivos- compartieron que resultaba difícil desarrollar un proyecto educativo de escuela si había una discontinuidad contractual sistemática del profesorado. Los testimonios de los equipos directivos son elocuentes al respecto:

Esta es una escuela que constantemente acoge y despide. Esto conlleva un trabajo constante, sistémico de reajustamiento de las personas. Porque también pasa con los docentes. Algunos son interinos casi definitivos porque los vamos reclamando, pero viven en la interinidad.

(Entrevista equipo directivo, Mónica, Escola Mar).

Algo que nos preocupa es que la plantilla docente no sea siempre estable. Es difícil, por ejemplo, que las formaciones calen de un año a otro si cambia el profesorado.

(Entrevista equipo directivo, Mar, Escola Ploma).

Una docente de la Escola Ploma identificaba esta situación como uno de los principales problemas que afectan a las escuelas de máxima complejidad. Afirma que el profesorado que habitualmente trabaja en este tipo de centros es aquel que acaba de finalizar su periodo de formación inicial. Al respecto, Imbernón (2017) y Sancho y Hernandez (2014), recuerdan que los primeros años de oficio profesional suelen moldear las actitudes docentes, así como muchos de los hábitos que marcarán su trayectoria. En este sentido, convendría preguntarse si un o una docente recién graduado cuenta con las competencias necesarias para desarrollar su labor en determinados contextos, particularmente si, como se ha visto en apartados anteriores, la formación impartida no contiene módulos específicos en la materia. El siguiente testimonio es elocuente:

¿Por qué hay escuelas que no funcionan? Hay escuelas de máxima complejidad en las cuales todos los interinos son números muy altos. Gente que comienza a trabajar. Esta gente o trabaja allí o se queda sin trabajo (...) No estamos haciendo bien las cosas (...) Si no me equivoco en la Escola Llar¹¹⁵ son 25 en el claustro y solo 4 que son funcionarios (...) Tener una plantilla de maestros estables ayuda mucho. Si tú

¹¹⁵ Esta escuela ha sido anonimizada.

tienes de verdad una manera de hacer como directora y equipo directivo y cada año te viene cualquiera...

(Entrevista docente Lara, Escola Ploma).

Como se ha revisado, la primera dimensión descansa en una visión crítica en torno a las limitaciones estructurales que dificultan la escolarización del alumnado de origen migrante. Estas se pueden agrupar en tres grandes categorías. La primera de ellas reúne a aquellas asociadas a la escasez de apoyos institucionales (segregación, burocratización y falta de recursos materiales y humanos). La segunda se asocia a las dinámicas sociodemográficas del alumnado de origen migrante, particularmente a los procesos de discontinuidad del curso escolar (por retorno al país de origen familiar y a la matrícula viva). Finalmente, la última limitación alude a la inestabilidad laboral y el recambio permanente de las plantillas docentes.

Mientras la primera categoría constituye una limitación en la medida que bloquea la posibilidad de construcción de un sistema estructuralmente inclusivo, las otras dos lo hacen debido a su efecto de interrupción de los procesos de escolarización.

Ahora bien, el juicio crítico de los actores educativos no se detiene en estas limitaciones estructurales. También se extiende hacia la visión sobre las características socioculturales del propio alumnado y de sus familias. Es esto -que opera como segunda dimensión- lo que se expone a continuación.

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

Bajo esta dimensión incluyo todos aquellos discursos que narran las características socioculturales propias del alumnado de origen migrante y que, a juicio del profesorado, inciden en su escolarización. La información ha sido clasificada en dos grandes categorías relacionadas con: el alumnado y la familia.

Las visiones asociadas al estudiantado se descomponen en las siguientes subcategorías: la agrupación como frontera, el racismo y la conflictividad de la convivencia, la traducción del lugar de origen en actitudes escolares y lo propio como abyecto. En relación con las familias, se localizan tres subcategorías principales: la desvinculación familiar, la reproducción familiar de estereotipos y la distancia entre la cultura escolar y la cultura familiar.

Este entramado categorial se revisa en profundidad en los siguientes apartados.

9.3.2.1. Alumnado.

En esta sección agrupo todos los testimonios que afirman la existencia de una dificultad

asociada a determinados atributos del alumnado de origen migrante. Antes de comenzar con el análisis, conviene contar con una imagen panorámica sobre el tipo de estudiantado del cual se está hablando. Al respecto, la mayoría de docentes hacían referencia a la variedad de trayectorias migratorias experimentadas por los niños y niñas con los que trabajaban y en sus narrativas se advertía una fuerte empatía por estos. Así pues, habría chicos y chicas que habrían abandonado su lugar de origen por conflictos armados, pobreza y contextos altamente vulnerables. Por ejemplo:

Muchos se han visto obligados a marchar. Y ese es otro tipo de tristeza. Ves mucha tristeza entre los niños.

(Grupo de discusión profesorado, Aida, Escola Mar).

También cuentan con estudiantes con proyectos familiares muy dispares. Por ejemplo, alumnos habrían llegado a Cataluña acompañados únicamente por un miembro de la familia. En cambio, otros han permanecido muchos años en su lugar de origen con otros parientes hasta que pudieron establecerse en la ciudad de Barcelona. El siguiente testimonio lo ratifica:

Cada caso es totalmente diferente al anterior. Hay algunos que la madre está aquí, que la madre está allá. Que se quedan con la abuela. Viven un duelo migratorio brutal porque se separan. Y dos veces. La primera de la madre. La segunda, cuando ya están aquí, de la abuela.

(Entrevista docente Lara, Escola Ploma).

Finalmente, numerosos docentes y familiares señalan los contextos precarios en los que son escolarizados una gran cantidad de alumnos de origen migrante. Los relatos sobre la vulnerabilidad son muchos, pero se destaca, debido a su carácter de documento oficial, lo señalado, en el PEC de la Escola Ploma:

El hecho de tener población inmigrante hace que haya muchos casos de niñas y niños que viven en una situación social, cultural y económicamente desfavorecida.

(PEC, Escola Ploma).

Como se puede apreciar, es desde una visión muy extendida de la precariedad donde se inscribe la percepción del alumnado de origen migrante. Desde allí se observa también un proceso de asignación de atributos que dificultarían su escolarización y que reviso a continuación.

La agrupación como frontera del diálogo cultural.

Olmos (2009) ya señalaba en su investigación que en el imaginario colectivo está muy arraigada la idea de que la población migrante generalmente se aísla y genera grupos herméticos y cerrados. En definitiva, existe el estereotipo de que son “sujetos propensos a *guetizarse*” (Olmos, 2009, p. 330). Este estudio confirma que tales percepciones son

extrapolables al ámbito escolar. En efecto, tanto en la Escola Ploma y como en la Escola Mar se encontraron discursos que avalan abiertamente dicho imaginario colectivo:

El tema de los guetos. Realmente es paralelo a lo que pasa fuera de la escuela. Sales a las calles y no ves a las comunidades mezcladas. Los chinos se quedan con los chinos, los pakistaníes se quedan con los pakistaníes. No hay una integración real todavía. Esto pasará en las siguientes generaciones, pero ahora mismo no está ocurriendo (...) aquí, por ejemplo, los latinoamericanos van por un lado, los africanos por otro. De momento en la calle no se han integrado. Entonces en la escuela también cuesta, se conseguirá que se acaben integrando, pero de momento es muy pronto.
(Grupo de discusión profesorado, Judith, Escola Ploma).

Los niños tienden a juntarse con sus iguales. He trabajado en muchas escuelas con mucha inmigración. Y es una cosa que se repite en todos los centros. Los chinos se juntan con los chinos, los árabes con los árabes, los africanos con los africanos (...) Es una manera, en pocas palabras, de guardar su cultura aunque estén aquí. Porque el catalán, siendo sinceros, cada vez se escucha menos en las aulas. La mayoría de niños hablan castellano y si no, las lenguas de sus países.
(Grupo de discusión profesorado, Maria, Escola Ploma).

Según el profesorado, estas agrupaciones, en parte, derivarían de un hecho y una necesidad: comparten la misma lengua, por tanto, les es más fácil comunicarse con sus compañeros y compañeras. Sin embargo, pareciese que hay algunos colectivos migrantes que destacan frente a otros en la intensidad de su agrupamiento endógeno. Los siguientes relatos apuntan este hecho:

Con el tema del idioma. Todo el tiempo hablan en urdú. Solo se juntan entre ellos y no hablan catalán, castellano ni inglés. Solo urdú. En el patio estarán con más personas, pero serán personas de Pakistán que vendrán de otros cursos. Cuesta un poco romper estas dinámicas.
(Entrevista docente Margarita, Escola Mar).

Creo que depende. Por ejemplo, los pakistaníes son muy cerrados. Tenemos muchos árabes y muchos marroquíes que hablan perfectamente el catalán, buscan comunicarse o relacionarse más con otras nacionalidades. En cambio, es verdad que los pakistaníes no acaban de aterrizar, aunque hayan nacido aquí. Se encierran en su propio grupo.
(Grupo de discusión profesorado, Daniel, Escola Ploma).

Los chinos también son una comunidad muy cerrada. Les cuesta hablar el catalán y se juntan entre ellos y hablan su propio idioma.
(Grupo de discusión profesorado, Magdalena, Escola Ploma).

Según el profesorado, uno de los problemas principales que se derivaría es que estas agrupaciones generan una frontera con el grupo-clase y que además son utilizadas para excluir al resto de compañeros y compañeras. A modo de ejemplo, destaca el testimonio de una maestra de la Escola Mar:

Hay un grupo de niñas que vienen de Marruecos que se están haciendo muy fuertes con este signo identitario de “si no comes halal, si no vas a la mezquita, no eres de las nuestras”. La profesora está un poco preocupada porque le está costando trabajar esta exclusión por su parte (...) el hecho de que estén creando grupitos (...) debe coincidir con el punto de socialización, hacerte más consciente de tu identidad (...) hay grupos en clase que si hay un grupo de un determinado origen, no sabes por qué, pero se hace fuerte aferrándose a los símbolos de su cultura para diferenciarse. Está bien que sea así, pero claro, cuando se utiliza para excluir al otro... (Entrevista docente Natalia, Escola Mar).

Este hecho suele generar una especie de contradicción entre algunas docentes. En estas ocasiones se suelen preguntar dónde está la balanza entre permitir sus deseos y voluntades dentro del aula y a la vez mantener un equilibrio con el grupo-clase. El siguiente extracto lo evidencia:

Te encuentras con esta contradicción: el respeto, que jueguen con su amigo, pero llega un momento que como maestra dices: lo siento mucho. Tú aquí, tú aquí y tú aquí. Porque si no entran en otra realidad. Entonces, hasta qué punto les dejas a hacer o les obligas de alguna manera. Es que has de entrar porque si no, también tendrán dificultades para relacionarse fuera de la escuela, cuando sean adultos. (Grupo de discusión profesorado, Aina, Escola Ploma).

Al respecto, conviene rescatar las palabras de Olmos (2009) cuando sugiere que “el apoyo intra-grupal, es algo común a todo grupo, sobre todo en situaciones donde se está en minoría, y casi siempre se produce como consecuencia del rechazo sufrido por el grupo mayoritario” (p. 330). Lo que resulta paradójico en esta circunstancia, como destaca la autora, es que se señala únicamente al colectivo de alumnos de origen migrante, olvidando que el estudiantado “autóctono” tampoco se está relacionando con sus compañeros y compañeras de clase. Como sostiene Olmos (2009):

Es posible que el problema tenga que ver más con la visibilidad social que adquiere el alumnado inmigrante extranjero cuando se agrupa con los de su nacionalidad -en tanto que es muestra de su no asimilación-, que con el simple hecho de agruparse (p. 331).

Siguiendo con Olmos (2009), hay otro aspecto a considerar. Durante la conversación, ninguna maestra o maestro planteó la posibilidad de que esta manera de agrupación “pueda significar una forma de “integración” en el aula y en la escuela, que quizá de otra forma tardaría más en producirse” (Olmos, 2009, p. 331).

Finalmente, los docentes perciben una relación consecencial en este comportamiento de los estudiantes: derivan de los modos de agrupamiento de las familias. En el fondo, quien tiende a juntarse con sus “compatriotas” son las familias y los estudiantes solo replicarían ese modelo. Olvidando, de nuevo, que tan solo están adjudicando este comportamiento al

colectivo migrante sin mención alguna a la población “local”. En este contexto, las docentes afirman que también intentan modificar estos patrones con las familias. A modo de ejemplo:

Magdalena: Este año hemos tenido bastante éxito con las familias en las reuniones de principio de curso (...) Hemos intentado en todas hacer una dinámica para que se conozcan un poco mejor. Porque cuando llegan a la reunión, las familias también se sientan como los chicos en clase.

Aina: Marroquíes, pakistaníes...

Daniel: Hemos intentado que en las reuniones se haga una dinámica para obligarlos a sentarse en un sitio diferente (...) nosotros creamos los grupos para que se junten con otras familias. Intentas hacer estas cosas, pero aún así, cuesta que después, en el día a día, se mezclen. Claro... si las familias no se juntan, después los niños nunca acaban de mezclarse”.

(Grupo de discusión profesorado, Escola Ploma).

A pesar de que la visión del profesorado es bastante unilateral y tan solo se está mencionando a una parte específica de la comunidad educativa, es cierto que esta situación les movilizó y obligó a cambiar el funcionamiento de las reuniones, apostando por desarrollar dinámicas que instalaban una participación más activa de las familias. Con todo, la idea de una auto-guettificación del estudiantado no dejó nunca de estar presente en múltiples relatos.

El racismo y la conflictividad de la convivencia.

Otro de los aspectos señalados -aunque en menor medida- fue la presencia de racismo entre estudiantes de origen migrante. Al respecto, al igual que en el caso anterior, destaca el carácter unilateral de tal asignación. Es decir, sería una característica que le colocan única y exclusivamente al alumnado de origen migrante y, específicamente, a determinadas nacionalidades (como si el racismo fuese representativo de un único lugar de procedencia). Los siguientes extractos lo revelan:

Los marroquíes tienen mucha rabia a los pakistaníes y eso se refleja. No se por qué, también hay un rechazo importante de marroquíes hacia los subsaharianos. Y eso se nota en el comportamiento de los alumnos. En un momento o otro sale. Sale como una rabia, una cosa extraña.

(Entrevista docente Rocío, Escola Mar).

Yo pienso que hay racismo y sobre todo entre ellos. Todos, en el fondo, son de familias migrantes, algunos nacidos aquí y otros con familias que acaban de llegar.. Y claro.. por ejemplo, los rumanos con algunos pakistaníes... la palabra... hay insultos a veces y dices: vamos a ver, si somos iguales en el fondo (...) y esto a veces sí que hay que trabajarlo porque existe.

(Entrevista docente Eloisa, Escola Mar).

Por ejemplo, los niños marroquíes, si hay un niño de color negro o así, muchas veces no le quieren ni dar la mano, ni ser su pareja.

(Grupo de discusión profesorado, Maria, Escola Ploma).

Lo que resulta más interesante es que lo que no se revela en estos párrafos -o se esconde en los testimonios- es que el racismo es transversal y atraviesa todo el entramado escolar y social. Es decir, no es una característica inherente al colectivo de origen migrante, sino que está presente en el mecanismo escolar en general (Olmos, 2009; Burashi y Aguilar, 2019). Por tanto, a través de estos discursos se niega -o minimiza- el carácter estructural del racismo.

Sin embargo, no todos los testimonios apuntaban en esta dirección. Junto a ellos, una serie de docentes -un número pequeño- complejizaban la mirada sobre el racismo y su extensión estructural, tanto en la sociedad como en el rol del propio profesor y profesora. Por ejemplo, a nivel macro se especifica lo siguiente:

Yo en Cataluña observo muchos prejuicios hacia las personas de religión musulmana, la verdad. Se les asocia con el terrorismo, el radicalismo y el machismo...
(Grupo de discusión profesorado, Laura, Escola Mar).

Pero también podemos observar el fenómeno a la inversa, es decir, atribuir prejuicios positivos a personas que vienen de países ricos. Dar por hecho que son inmigrantes pero con valores positivos o buenos. Por ejemplo, para más de uno no es lo mismo un inmigrante de Alemania que de Marruecos.
(Grupo de discusión profesorado, Judith, Escola Ploma).

Tengo amigos que viven en el barrio y llevan a sus hijos a otra escuela. Les pregunté el motivo. Me dijeron que no querían porque había muchos niños migrantes. ¿Y? ¿Cuál es el problema? Esto me lo está diciendo gente que son franceses, alemanes, italianos... ¿qué pasa? ¿hay diferente tipo de gente que emigra? ¿no es lo mismo que tu hijo sea amigo de un marroquí que de un francés? Pues quizá te enriquece mucho esa cultura que no conoces y que rechazas sin tener ni idea. Es complicado.
(Entrevista docente Lara, Escola Ploma).

También hay quien señala que ese racismo existe en el cuerpo docente y no únicamente en la sociedad, las familias o el alumnado. Los siguientes párrafos reflejan este hecho:

Cuando tenemos un alumno que viene de un país africano tenemos un inmigrante, alguien recién llegado. Y no vemos de la misma manera a un alumno inglés por ejemplo, ellos son solo extranjeros. Esto es racismo.
(Entrevista docente Anna, Escola Ploma).

Como se puede observar, hay docentes que señalan el racismo presente en su propio quehacer escolar. Lo que resulta más destacable es que lo hacen desde su propio lugar de enunciación. No obstante, la asignación unilateral del racismo al estudiantado de origen migrante es la que prima, y este proceso se encuentra reforzado por otro procedimiento de estereotipación que reviso a continuación.

La traducción del lugar de origen en actitudes escolares.

En algunas ocasiones, el profesorado sostiene que el lugar de origen de algunos estudiantes

se traduciría en ciertos comportamientos académicos o actitudes escolares, fenómenos registrados en otras investigaciones (Pàmies, 2006; Olmos, 2009; Olmos y Rubio, 2014). A modo de ejemplo, al alumnado de origen chino se le solía asociar como “buen estudiante”. Por su parte, el colectivo que generaba una mayor cantidad de etiquetaciones actitudinales era el alumnado de origen marroquí. El siguiente testimonio lo ilustra:

Aina: Los marroquíes me parece que siempre que hay hermanos (hermano y hermana), la hermana es súper responsable en la escuela, lo hace todo, le acompaña, etc. Y el chico lo ves que es un bala perdida, que está ahí liándola. De que hay que ir detrás suyo todo el tiempo.

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

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

A partir de estos testimonios podemos compartir lo señalado por la investigación de Olmos y Rubio (2014) que analiza los discursos que genera el profesorado con relación a lo que consideran como buenos y malos estudiantes a partir de distintos ejes como el género, la clase social o la nacionalidad. Esto les permite concluir que “la esencialización de las diferencias marcadas por los procesos de categorización permite la legitimación de las desigualdades sociales, de tal manera que se facilita su normalización y tolerancia pasiva” (Olmos y Rubio, 2014, p. 14). Los resultados de su estudio evidencian, en ciertos docentes, un racismo exuberante y explícito además de un supremacismo profuso (véase algunos de los testimonios que aparecen en su trabajo)¹¹⁶.

En el caso de la Escola Ploma o la Escola Mar nunca observé que se asociase, de manera directa, una pertenencia étnico-nacional con un menor progreso de las capacidades cognitivas como afirma el estudio de Olmos y Rubio (2014). Sin embargo, del diálogo anterior se desprende que, para estos docentes, las chicas marroquíes son buenas para el estudio y presentan actitudes que la institución valora (como el acatamiento, la obediencia, la sumisión). Podría decirse que cuentan con unas capacidades “naturales” que las hacen ser alumnas deseables en las aulas, porque de manera innata están hechas para la escuela (Olmos y Rubio, 2014). En cambio, estas connotaciones no se asocian a su homólogo masculino, caracterizado por la disrupción del orden escolar.

¹¹⁶ Por ejemplo, en el texto de Olmos y Rubios (2014) aparece una cita de un maestro que sostiene que “todos los latinoamericanos (...) son muy lentos (...) vienen con mucho retraso y es como que su cerebro va más lento que el nuestro” (p. 14).

Estos comentarios son ejemplos de un racismo y sexismo subyacentes porque hay una clara esencialización de las diferencias. Como señalan Buraschi y Aguilar (2019), la esencialización constituiría un elemento central en la actual lógica racista. A pesar de ello, se trata de una discriminación “sutil”, una característica esencial del racismo contemporáneo (Buraschi y Aguilar, 2019). Además, las personas que generan este tipo de discursos no suelen ser conscientes de estar expresando un prejuicio o reproduciendo un estereotipo (Buraschi y Aguilar, 2019).

En esta tesitura es necesario recordar que las percepciones del profesorado sobre el alumnado tienen un efecto en las trayectorias escolares del estudiantado (Pàmies, 2006). De hecho, tal y como se ha señalado en la introducción de este trabajo, en España hay un elevado nivel de alumnado de origen migrante que percibe que el profesorado no tiene expectativas sobre su continuidad educativa (Carrasco et al., 2021; Sancho et al., 2012). Cabe preguntarse, entonces, qué expectativas están teniendo algunos docentes de la Escola Ploma y la Escola Mar respecto a este colectivo. Como indica una de las personas que colabora con la Escola Ploma refiriéndose al colectivo marroquí:

Fíjate que yo veo que las expectativas respecto a los niños y las niñas de la población migrada es diferente (...) Por ejemplo, los que tienen problemas de conducta son mayoritariamente niños¹¹⁷ (...) las expectativas en las niñas han aumentado mucho más que hace unos años (...) el tema de las niñas marroquíes, que llegue una niña marroquí a la universidad está muy bien valorado.
(Grupo de discusión familias, María, Escola Ploma).

De su testimonio se infiere que el profesorado cuenta con una serie de representaciones simbólicas que se hacen más evidentes con los estudiantes de origen marroquí. Lo que falta situar son las posibles consecuencias y efectos que estas pueden tener en las trayectorias escolares de este alumnado. Con todo, resulta evidente que, entre el profesorado, se desarrolla un proceso de estereotipación que asigna cualidades o actitudes específicas al alumnado de origen migrante, induciendo de este modo un imaginario que moldea sus prácticas docentes y el proceso de escolarización en su conjunto.

Lo propio como abyecto.

Otro de los mecanismos de asignación de atributos es el de la vergüenza de lo propio. Según las percepciones del profesorado, en ocasiones el alumnado de origen migrante rechazaría o escondería su propia cultura o la de sus padres. Esto sería, según los testimonios, una manera de reforzar su sentimiento de pertenencia al país de “acogida”. Sobre esto señalan:

¹¹⁷ A pesar de que señala la importancia de tener unas altas expectativas, también cae en el discurso anterior, afirmando que el alumnado marroquí es conflictivo y con problemas de conducta.

Es muy curioso, porque a los niños yo les preguntaba cómo dice hola, madre o padre y nadie lo decía. No lo saben decir o los que lo saben decir tienen una vergüenza espantosa, una vergüenza de hablar en su propia lengua.
(Grupo de discusión profesorado, Carlota, Escola Mar).

El año pasado una madre me decía: es que mi hija no habla árabe conmigo y se niega a hablar en público en árabe. Los árabes no quieren hablar la lengua de sus padres porque denota una circunstancia de vida. Y no está bien visto (...). Que un niño se niegue pasa mucho, solo en casa hablan. También es la manera del infante de defender que él es de aquí y que ha nacido aquí y que su lengua es el catalán y el castellano.
(Entrevista docente Lara, Escola Ploma).

Lo que no se expone en estos testimonios es que quizá, en parte, el alumnado “rechaza” sus propias identidades culturales con un objetivo claro: ser reconocido y visto en la escuela, porque a la institución escolar le supone una tarea ardua acoger -aparte de acciones puntuales- una diversidad sociocultural que va más allá de la cultura dominante. Al respecto, Zhang Yu (2020) señala:

La escuela me entiende y me acepta (porque se encuentra en la posición de poder hacerlo) cuando me expreso catalana; pero, cuando me expreso china, calla, no lo comprende ni lo acompaña. Es en la ausencia de estos espacios que se invisibiliza y se niega la existencia en equidad del yo china: una existencia que tiene que ir más allá de convertirnos a nosotros, a nuestras familias, comunidades, prácticas y saberes en cápsulas de enriquecimiento. (s.p.)

Durante el trabajo de campo, hubo una maestra que apuntó a este hecho, a pesar de que podría decirse que se aproximó desde una visión condescendiente-paternalista. En su opinión:

Eso pasa porque no quieren ser diferentes, me imagino, porque se sienten diferentes, porque no se sienten lo suficientemente valorados, porque tienen menos autoestima.
(Entrevista docente Rocío, Escola Mar).

En definitiva, hay una visión minoritaria del profesorado que sostiene que una parte del estudiantado concebiría su identidad cultural desde la negación o la distancia. Según su punto de vista, los motivos podrían ser varios: por vergüenza, por falta de autoestima, por reivindicar que son de “aquí”, entre otros¹¹⁸. En cualquier caso, el juicio de una vergüenza de lo propio resulta un tanto superficial en consideración exclusiva al uso de la lengua, que es lo que se afirma en el discurso docente. Esto, más aún, en un contexto que promueve el uso del catalán como lengua vehicular.

¹¹⁸ La gestión de las identidades en el proceso de escolarización del alumnado de origen migrante es explorada en mayor profundidad en el punto 9.3.2. de este capítulo.

Aún así, el conjunto de características atribuidas al alumnado de origen migrante no satura la percepción de los docentes sobre este colectivo. Esto porque a las familias también se les asigna una serie de rasgos que impactarían directamente en la escolarización.

9.3.2.2. Familias.

Al comenzar la presente investigación, me planteaba explorar la visión del profesorado sobre el alumnado de origen migrante. No obstante, a medida que avanzaba en el trabajo de campo se hacía evidente que el tema no se reducía a el o la estudiante en particular, sino que se extendía hacia sus familias. Por ello, resultó necesario incluirlas como parte sustantiva de la visión del profesorado.

A continuación exploro aquellos discursos que establecen una vinculación directa entre el papel de las familias y su incidencia en la escolarización del alumnado de origen migrante.

Sobre esto, al igual que en el caso anterior, lo que se revela es que existe un proceso permanente de asignación de atributos familiar-culturales que, de acuerdo al cuerpo docente, impactarían directamente en los procesos formativos. Dichas cualidades son las que expongo en este apartado.

Desvinculación familiar.

Según los proyectos pedagógicos de la Escola Ploma y la Escola Mar, la implicación permanente de las familias es un eje clave en el correcto desarrollo de los centros educativos. Así lo perciben tanto las familias como el propio colectivo docente:

Esta es una escuela que demanda mucho la participación de las familias, y está muy bien. Intentamos hacer ese esfuerzo.
(Entrevista docente Loreto, Escola Mar).

Incorporan mucho la participación de las familias.
(Grupo de discusión familias, Shaiza, Escola Ploma).

A pesar de ello, otros profesores y profesoras sienten que las familias deberían contar con más espacios dentro de la escuela, como se refleja en este testimonio:

Para mí es insuficiente. No sé. Las familias tendrían que tener todavía más voz. En el AFA, normalmente, la gente son familias europeas, no hay representación de todos y esto tendría que estar. Porque si no ellos (las familias de origen migrante) no se sienten identificados. Creo que tendría que haber un espacio de las familias dentro de la escuela, que se lo hagan suyo. Por y para ellas (...) representantes de las familias que no sean del AFA, que estas ya sabemos que están.
(Entrevista docente Rocío, Escola Mar).

En el imaginario del equipo docente (y también en el de algunas familias), existe una idea que está muy extendida: las familias de origen migrante participan en la vida de la escuela en menor medida que lo que lo hacen las familias “autóctonas”. En concreto, se sostiene que algunos individuos prácticamente tendrían una desvinculación absoluta del centro. Estos resultados están en sintonía con investigaciones previas que ya han alertado sobre esta problemática (Carrasco et al., 2009; Chamseddine, 2020; Manzano, 2022):

Con frecuencia el profesorado infravalora el papel fundamental que juega la educación de los hijos e hijas en los proyectos migratorios familiares. Así, las familias, especialmente las llegadas de países pobres, suelen ser objeto globalmente de representaciones negativas en la escuela. Además (...) la perspectiva del déficit atribuye a las familias inmigrantes y de minorías, dudosas capacidades para la crianza y la socialización de sus hijos, que se proyectan sistemáticamente en el ámbito de la educación formal (Carrasco et al., 2009, p. 56).

La idea se refleja en numerosos discursos, sobre todo los que se generaron en el grupo de discusión con familias. A modo de ejemplo, se destaca el siguiente testimonio:

Es decir, yo lo veo en la participación... se ve más gente autóctona que de fuera... pero se ve... se ven muchas mujeres, porque siempre son mujeres y aquí también se ve el tema más cultural... La figura paterna se ve menos... cuando llevas a los niños ves algunos hombres... de Marruecos o autóctonos.
(Grupo de discusión familias, Manuela, Escola Mar).

Sin embargo, esta visión no es exclusiva de las familias, algunos maestros y maestras se mostraban preocupados ante la falta de implicación de ciertos colectivos -especialmente de algunas nacionalidades en particular-:

Hay en algunas culturas que acostumbran a participar muy poco. Lo que pasa es que muchos padres inmigrantes no vienen nunca. A ver, sí que vienen alguna vez a recoger a los niños, pero la figura de la madre es la que viene a dejar al niño, porque normalmente no trabaja. O una misma madre lleva a muchos niños de esa comunidad. Entonces cuesta la comunicación.
(Grupo de discusión profesorado, Magdalena, Escola Ploma).

La relación con las familias, especialmente las que vienen de fuera, es complicada.
(Entrevista Pedro, Escola Ploma).

Yo la dificultad la veo más no tanto en la lengua como en la cultura. Cómo ven a los maestros, la educación... es como más tradicional. Y claro, participan menos.
(Grupo de discusión profesorado, Aroa, Escola Mar).

Lo que resulta más interesante es que cuando se les pregunta a las familias de origen migrante por su colaboración e involucración en el día a día la escuela, las percepciones difieren de las presentadas por el cuerpo docente. En estos casos, sí que se reconoce una participación activa en la cotidianidad escolar, especialmente en aquellas actividades que tendrían un impacto directo en la comunicación entre la escuela y las familias de origen

migrante. Las siguientes afirmaciones lo señalan:

Todas las familias participamos en la escuela... algunos, muy pocos, no tienen tiempo por el trabajo... algunos que están libres vienen a la fiesta.
(Grupo de discusión familias, Shaima, madre de origen pakistaní, Escola Mar).

Lo que hago aquí, en la escuela, es ayudar a las mamás de mi país que no hablan bien castellano con las entrevistas de los profesores, o si quieren hablar de un problema con un profesor (...) Y este año me dijo la directora "tú siempre estás ayudando".
(Grupo de discusión familias, Shaiza, madre de origen marroquí, Escola Ploma).

Todos los padres tenemos un grupo de whatsapp y así enviamos las cosas. Y todas las familias participan en ese grupo, todas.
(Grupo de discusión familias, Anna, Escola Ploma).

A través del trabajo de campo realizado en la Escola Ploma y la Escola Mar, se puede llegar a una serie de conclusiones generales. Por un lado, las familias de origen migrado están involucradas en la cotidianidad de la escuela. En concreto, devienen piezas clave en algunos aspectos formativos (traducción de diálogos entre distintos idiomas, preparación de material para fiestas, acompañamiento al profesorado en ciertas actividades en el aula, entre otros). En el fondo, lo que quiero destacar es la profunda implicación familiar. Pero, y esto es lo distintivo, su participación se evidencia a través de la inclusión en instancias informales y de mediación lingüística cotidiana más que en aquellas de carácter formal, acaparadas por familias "locales" (como la Asociación de Familias de Alumnos). Sobre ellas afirman:

Al final cuesta más que los padres de otros países o que tienen más dificultad con el castellano o catalán puedan ser parte... Y cuesta mucho porque dentro de bastantes familias marroquíes y pakistaníes hay esta ausencia de las mujeres en el espacio social y público. Hablando con las madres... al final los que tiran más dentro de la AFA son familias que se sienten más cómodas, que tienen roles muy diversos en su familia (...) La AFA son los catalanes de toda la vida del barrio.
(Grupo de discusión familias, Neus, Escola Ploma)

Gran parte de la comunidad educativa achaca esta situación a dos motivos principales: el desconocimiento de la lengua vehicular y la existencia de "barreras culturales". Así se percibió en algunos relatos:

Sabemos que es difícil la participación de las familias en la escuela... Porque generalmente las familias no solo tienen barreras lingüísticas, sino que a veces también son culturales. Por eso es importante tener una buena red de mediadores para poder facilitar la interacción entre escuela-familias.
(Entrevista docente Pedro, Escola Ploma).

Si... por ejemplo, los chats de los padres, siempre hablan los mismos... puntualmente hay alguna mamá marroquí, los pakistaní no, hay una mamá rumana que hace alguna incorporación... pero entiendo, estamos hablando en catalán y castellano... es un

tema de idioma, de costumbres... por ejemplo, mi madre es suiza y en suiza la escuela funcionan de manera diferente.

(Grupo de discusión familias, Irene, Escola Ploma).

Solemos preguntarnos cómo vincular a las familias a la escuela. Porque no solo es una barrera de lenguaje, también es cultural. Es decir, no están acostumbrados a participar en la vida del centro.

(Entrevista equipo directivo, Elena, Escola Ploma).

En menor proporción, ciertos actores escolares señalaban otro eje importante: la dificultad de conciliación para algunas unidades familiares que cuentan con un menor capital económico.

Por ejemplo:

Incorporan mucho la participación de las familias que esto es arma de doble filo. Es decir, se puede entender que la escuela haga partícipe a las familias de cómo tiene que ser una escuela, pero también las familias vamos sobrepasadas. Yo intento estar cuando puedo, pero es complejo. Y aquí sí que quizás entra más la parte cultural. Porque muchas de las familias que acaban participando son familias autóctonas. Pero yo creo que es un tema de cultura y de situación... A ver, si mi preocupación al final del día es cómo voy a colocar mis 4 hijos en una habitación o qué le voy a dar mañana de desayuno (...) yo puedo entender que entonces no estoy para hacer una fiesta de carnaval.

(Grupo de discusión familias, Isabela, Escola Ploma).

Yo entiendo que si, no sé, por ejemplo, te están desahuciando o no sabes qué hacer porque te has vuelto a quedar sin trabajo, no estés tan pendiente de participar en las actividades de la escuela. Es que tenemos situaciones muy duras.

(Entrevista docente Natalia, Escola Mar).

No obstante, Carrasco et al., (2008) recuerdan que habría otro elemento que incidiría de manera directa en esta situación:

Por lo que respecta a las familias, su participación en la escuela puede verse obstaculizada por causas diversas: escaso reconocimiento de los bagajes culturales y las lenguas familiares; rechazo de las prácticas culturales y religiosas individuales y comunitarias; discrepancias en las formas de socialización de los niños y jóvenes; proliferación de mensajes unidireccionales escuela-familia; existencia de códigos contradictorios; y también resistencias por parte de los grupos de familias autóctonas que manejan las asociaciones de madres y padres, de manera que aquella correlación entre participación e integración social en el ámbito de la escuela se complica. (p. 59)

Este último punto, aquel que hace referencia a las posibles resistencias de las familias "locales" no fue explorado en los discursos de los y las docentes y las familias, y podría ayudar a complejizar y comprender en mayor medida la falta -o no- de participación. En definitiva, existe una disimilitud entre discursos. Las familias "locales" consideran que la participación de sus homólogos de origen migrante es menor debido a dos causas principales: lengua y choques culturales. Sin embargo, las familias de origen migrante sí que consideran que participan en la vida de la escuela, pero generalmente no en los espacios que las familias

“locales” consideran como “válidos” (el AFA).

La reproducción familiar de estereotipos.

Como expuse en secciones previas, un segmento del profesorado sostiene que el alumnado, en ocasiones, muestra actitudes racistas respecto a sus compañeros y compañeras. Sin embargo, esta afirmación también es “matizada” por una gran parte del colectivo docente. Extendiendo esta visión, una parte del equipo docente sostiene que, en realidad, los que tienen actitudes racistas no serían los y las estudiantes, sino más bien sus familias. O, dicho de otra manera, en la práctica, cuando el estudiantado muestra ciertas actitudes discriminatorias, es porque hay una serie de estereotipos y prejuicios que han sido “transferidos” en el espacio doméstico. Esto se refleja en los siguientes relatos docentes:

Sí que hay este estigma, pero creo que nosotros intentamos que no salga. Como tutor no quieres que nadie esté estigmatizado o que se le mire raro por su cultura o su raza. Pero es cierto que algunas veces escuchas “mi madre no quiere que juegue con fulanito porque son de no sé dónde”. Yo creo que a veces el estigma viene de fuera. Nuestra lucha es que no exista, pero nos lo encontramos desde fuera. Me he encontrado a niños muy pequeños diciendo “mi madre no quiere que juegue con él porque es de *Bangla* o de *Pakistan*”.

(Grupo de discusión profesorado, Daniel, Escola Ploma).

A veces encontramos algunos prejuicios asociados a la cultura... me refiero a casos puntuales donde las familias influyen mucho y puede ocurrir, porque nos ha pasado, que un niño no se quiera sentar al lado de otro porque “huelen” a alguna comida en concreto o alguna especia o alguna otra excusa... Y son pequeños, esto es porque les han influenciado en casa.

(Entrevista docente Pedro, Escola Ploma).

Pienso que es una cosa más de las familias y no tanto de los niños. Ellos no tienen tantos problemas como las familias (...) yo veo muchas coincidencias con las familias y los infantes. Veo detrás determinados estereotipos de las familias y que si ellos en casa ven algunos comportamientos y comentarios de una determinada manera... que se refieran después a las otras familias y compañeros de determinada manera... los niños y las niñas lo absorben.

(Entrevista docente Natalia, Escola Mar).

Algunos niños de cinco años ya traen un poco ideas de las familias y las incorporan. Es difícil de trabajar porque en el aula lo puedes trabajar pero si estás fuera... pesa mucho.

(Entrevista docente Rocío, Escola Mar).

En este contexto, un elevado número de profesorado considera la institución educativa como un lugar “neutro” para las familias, un espacio de contención donde, durante un tiempo determinado, se paralizan -o se esconden- los posibles problemas culturales que puede haber entre distintos colectivos. Esto se ejemplifica en la cita de una de las maestras:

Realmente las familias entienden que esto es un lugar neutro, que nos da igual de donde vengas. Cuando entran en la escuela tú siempre ves que normalizan la situación porque estás tú. No tendrán nunca una mala palabra. En algún caso se ha dado, pero normalmente intentan no exteriorizarlo. Ahora, en casa sabes que si que pasa porque después te llegan conversaciones. Los niños son muy inocentes y reproducen lo que escuchan.

(Entrevista docente Loreto, Escola Mar).

La supuesta “neutralidad” de la escuela respecto a las diferencias culturales es, sin embargo, una posición que finalmente impide su procesamiento. Así, muchas veces para evitar una jerarquización cultural se termina por negar la diversidad misma, cuestión que invisibiliza los apoyos estructurales sobre los que se sostiene el racismo, además de ocultar el carácter naturalizado de la cultura dominante como cultura escolar “neutra” (Bourdieu y Passeron, 1995), reforzando con ello la reproducción de estereotipos y desigualdades sociales de distinto orden.

La distancia entre la cultura escolar y la cultura familiar.

Hay una visión bastante extendida en una parte del profesorado que consiste en atribuir a las culturas que conviven en el espacio escolar una infranqueable distancia normativa. En concreto, muchos afirman que hay alumnos que provienen de culturas, lugares y tradiciones tan alejadas de la propia (la “local”) que resulta complejo desarrollar un adecuado proceso de escolarización. En este sentido, el colectivo docente no señala que esta distancia se exprese en un menor nivel académico -como sí se afirma en la investigación de Olmos (2009)-, sino en una oposición entre las normas asociadas a una cultura escolar y aquellas ligadas al mundo familiar. Esta dinámica generaría conflictos de gestión sociocultural en el día a día del centro, como se revela en estos extractos:

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

(Entrevista docente Margarita, Escola Mar).

Por ejemplo, aquí hay una mujer que me sorprende. Pienso mucho en sus hijos. Lleva el velo entero, solo se le ven sus ojos. Y siempre me impacta. Porque tiene cinco hijos muy pequeños. No son mis alumnos pero siempre que la veo reflexiono mucho. Yo no sé qué piensa esta mujer pero la escuela... como maestra enseñó un mundo, pero esta familia seguro que enseña otro, ¿no?

(Entrevista docente Lara, Escola Ploma).

En los discursos docentes esta oposición normativo-cultural es particularmente aguda cuando se asocia al eje del género. Por ejemplo, se recalca que algunas culturas muestran ciertas actitudes machistas que chocan de manera directa con las normas, acciones y valores que

se intentan transmitir en la institución educativa. A continuación se presentan algunos casos específicos:

Cuando juegan, los niños pakistaníes se sientan allí en la cocinita y las niñas están allá y les ponen el café. Es una cosa exagerada.

(Grupo de discusión profesorado, Aina, Escola Ploma).

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

(Grupo de discusión profesorado, Judith, Escola Ploma).

En algunos grupos se ve mucho el machismo. El rol se nota mucho. Sobre todo en las niñas que lo hacen todo.

(Grupo de discusión profesorado, Magdalena, Escola Ploma).

Resulta relevante constatar que, en esto, nuevamente, el ejercicio interpretativo tiende a ser unidireccional. De esta manera, la asignación de roles de género que el profesorado ve en el alumnado de origen migrante, ocurre sin una reflexión sobre cómo esto mismo se produce en la propia sociedad catalana. Es decir, se deja constancia de que las culturas pakistaní o marroquí se asientan en un machismo estructural, obviando que este es un eje operante igualmente en el contexto y en las poblaciones locales. Tan solo encontré una maestra que hacía referencia a este aspecto:

Estoy pensando también que esto no tiene nada que ver con la migración. El rollo este de princesita también pasa aquí, no solo a la gente inmigrante.

(Grupo de discusión profesorado, Lorena, Escola Ploma).

En definitiva, en esta perspectiva existiría una distancia cultural que afectaría a la dimensión normativa y que se traduciría en una mayor conflictividad en los procesos de escolarización del alumnado de origen migrante. Al mismo tiempo, esta disonancia se expresa más nítidamente en lo referido a los roles de género asignados a cada cultura. En el fondo, lo que resuena en el discurso del profesorado en este ámbito es el eje género como el aspecto más significativo de la diferencia normativo-cultural.

9.3.2. La gestión de las identidades en el proceso de escolarización.

La última dimensión es la relacionada con la gestión de las identidades en la cotidianeidad de los procesos formativos. De acuerdo con los relatos, la movilización y las formas que adquieren las expresiones identitarias tienen un impacto significativo en la escolarización del alumnado de origen migrante. De ahí la necesidad de explorar esta dimensión.

Esta dimensión se estructura a través de dos categorías principales asociadas a: las demandas identitarias del profesorado y la gestión identitaria del alumnado.

Las demandas identitarias del profesorado.

Sobre las demandas identitarias del profesorado hacia a sus alumnos de origen migrante no hay una visión común que prevalezca por encima de otra. En todo caso, cada docente se posiciona de manera diferente respecto a la temática. La siguiente conversación es un claro ejemplo de esta diversidad de opiniones:

María: Para mí fue muy importante una niña. Acababa de llegar de Palestina y con 2-3 meses ya hablaba bastante bien (...) hubo una historia con su familia que le estaba diciendo que tenía que volver a Palestina porque le empezaban a buscar novio. Ella tenía 12 años. Y ella estaba enfadada. Tenía un conflicto interno, estaba muy tensa. Y un día me dijo "es que yo soy de aquí". Y eso me hizo reflexionar mucho. Hablando con ella y con otra gente sobre el tema de la identidad, de dónde eres. Y cómo tú decides de dónde eres y cómo la familia te obliga a ser de un lugar en concreto y cómo, en realidad, tú puedes ser de más de un lugar al mismo tiempo. Y estas identidades han de poder convivir entre ellas dentro de ti.

Juan: También pasa a la inversa, no se consideran de aquí. Niños nacidos aquí en Cataluña que te dicen que son de Pakistán.

Laura: Y dices: no, pero si este es tu país, tú has nacido aquí.

(Grupo de discusión profesorado, Escola Mar).

Como se observa en el fragmento anterior, en una misma escuela (la Escola Mar) conviven diferentes aproximaciones al fenómeno. Hay docentes que entienden las identidades de una manera más fluida o transitoria frente a otros que lo hacen de manera más rígida y esencialista, vinculadas directamente al lugar de nacimiento. En la Escola Ploma también emergieron este tipo de discursos, tal y como lo reflejan estos testimonios:

Los niños no son migrantes, son catalanes. En mi clase a pesar de que tengan un apellido no catalán, excepto cinco que son de fuera, el resto son catalanes. Este es el concepto que tenemos, siempre tendrán que defender el color de su piel, de sus ojos, que son de aquí.. y eso es una *putada* porque lo que hace que no seas de aquí es la sociedad que siempre te verá y te dirá que no eres de aquí.
(Entrevista docente Lara, Escola Ploma).

Estamos poco a poco intentando realizar el borrador de un nuevo currículum para la escuela. Queremos explorar ¿quién soy yo? Todo el tema de la identidad desde la complejidad.
(Entrevista equipo directivo, Mar, Escola Ploma).

La temática de las identidades del estudiantado fue recurrente en los grupos de discusión, de hecho, era uno de los temas que generaba más debate, o como mínimo, donde se podía ver

de manera más clara los distintos puntos de vista. A continuación se presenta otro diálogo que lo evidencia:

Laura: Te dicen “Yo soy de Santo Domingo”. No, tú no eres de Santo Domingo. Tú eres de Barcelona, eres catalana, ¿no? Ellos, a pesar de haber nacido aquí o ser hijos de... ser de tercera generación, a pesar de eso te dicen que son de Marruecos.

Juan: ¿Tú crees que se lo dicen sus padres?

Laura: Exacto. Les educan como que son marroquíes. No les dicen “tú eres catalán”. No, les dicen: “tú eres de Marruecos”.

María: Sí, tienes alumnos de tercera generación que continúan diciendo que son de Marruecos.

Juan: A mí me parece que quizá las familias hacen esto porque su esperanza es volver. Puede que, en algunos casos, sea eso, como su esperanza es volver allí, lo que quieren es mantener esta identidad para que cuando vuelvan no se sientan extranjeros.

Laura: Vale, eso cuando llevan pocos años es normal... ¡Pero cuando ya hace 15 años que estás aquí! Yo no digo que no tengas tus raíces de ahí, pero que si eso te impide crear tu vínculo o que le enseñes a tus hijos la lengua y la cultura para que se integren bien...

Juan: Bueno, yo creo que incluso esta raíz de algún lugar, incluso puede ayudar a que se integren mejor las personas. Quiero decir, tener un lugar de referencia, de donde has venido, puede incluso ayudar a la integración.

Laura: Claro que tienes que mantener tu raíz. Pero que eso no te impida... o tú como madre no te cierres a que tus hijos, que viven aquí ahora... intenta que tus hijos tengan las mismas oportunidades que otro que ha nacido aquí. Ni una cosa ni otra.
(Grupo de discusión profesorado, Escola Mar).

Como se puede notificar en la conversación, surgen distintos términos (lengua, integración, raíces o retorno) que dan cuenta de la variedad de posiciones que presentan los docentes. Por un lado, se hallarían aquellos que tienen una visión más esencialista y vinculada al territorio, que imponen de manera taxativa una identidad sobre otra y que, por tanto, exigen que los estudiantes adhieran a un único registro identitario. En contraposición, se situarían las maestras que ven la mayor fluidez identitaria como una riqueza y que, incluso, lo señalan como un posible factor que favorece los procesos de “integración” al nuevo contexto. Con todo, cabría preguntarse si, a pesar de estas diferencias, no prevalece una lógica de identidades subordinadas que establece a la cultura catalana como la base del resto de las adscripciones culturales.

Quizá por ello, una dimensión central del discurso de prácticamente todo el profesorado es la demanda de la adquisición y manejo del catalán y su uso como lengua vehicular -no únicamente dentro del espacio de instrucción académica, sino también en los vínculos que

genera el alumnado con sus compañeros y compañeras-. Las referencias al respecto son múltiples y constantes:

Cuando comience a dominar el catalán o el castellano estoy seguro de que se integrará porque es un niño con ganas de integrarse y con esperanzas de integrarse (Grupo de discusión profesorado, Juan, Escola Mar).

Para mí es importante el tema del lenguaje. Porque en infantil nos encontramos con un gran *handicap*. Bueno, con los más grandes también. En infantil nos encontramos con niños que es la primera vez que escuchan el catalán y cuando llegan aquí... Y no solo son niños que acaban de llegar al país, sino niños que han nacido aquí, que tienen un entorno que es tan de su país y con un entorno tan cerrado de su cultura que, cuando llegan aquí aterrizan a otra realidad, la escuela. Diferentes costumbres, diferentes lenguajes. Yo le daría importancia a esto. (Grupo de discusión profesorado, Magdalena, Escola Ploma).

En primaria el lenguaje es la primera barrera que se encuentra. Porque en infantil juegas y ya está. Y el lenguaje es lo que menos importa. Pero los que son un poco más grandes, la diferencia del lenguaje les aparta mucho. (Grupo de discusión profesorado, Aina, Escola Mar).

Una vez dominan el catalán ya les es mucho más fácil integrarse. (Entrevista docente Pedro, Escola Ploma).

Junto a las dificultades para la "integración" que supone el desconocimiento del catalán, esto también incidiría en el surgimiento de conflictos en el espacio educativo:

(El conflicto entre los distintos colectivos...) es una cuestión relacionada con el lenguaje (pues no tienen una lengua común). No es una violencia contra una comunidad en concreto. (Grupo de discusión profesorado, Maria, Escola Ploma).

Los grandes cuando no tienen esta vía de comunicación muchas veces crean situaciones de agresividad. El niño que llega y no sabe la lengua, o sea, solo habla urdú, al final pega. Y tú dices: ¿de dónde viene esa agresividad? Y en el momento que comienza a comunicarse con los otros a través del lenguaje ves que esa agresividad baja. Se sienten mal porque no pueden expresar lo que sienten, lo que quieren. Y muchas veces eso les lleva a la tristeza y muchas veces también a la agresividad. (Grupo de discusión profesorado, Judith, Escola Ploma).

En síntesis, el profesorado establece un discurso que inscribe al alumnado de origen migrante como un sujeto que, sin necesariamente renunciar a sus raíces culturales, debería sentir como propia y preeminente la identidad local. Cuestión estrechamente ligada con la adquisición del catalán como lengua vehicular. Esa es, en el fondo, la principal demanda identitaria del profesorado. Y en esto, se alinea con las directrices institucionales y las políticas públicas de la Administración.

¿Cómo responden los estudiantes a estas demandas del profesorado en relación con la gestión identitaria? Es lo que exploro a continuación.

La gestión identitaria del alumnado.

El conjunto de demandas identitarias del profesorado genera la inquietud docente sobre las formas en que los propios estudiantes están gestionando su identidad. Una docente lo señala de la siguiente manera:

Yo pienso en el conflicto personal de ese infante que todavía es pequeño pero que irá creciendo... ¿cuál es su mundo entonces? ¿Es el que ve en su casa? ¿Es el de madre? ¿Es el de la escuela? Es muy difícil... y son muchas maneras de ver las cosas diferentes... pero ¿cuáles son las que son tuyas realmente? lo son todas pero... ¿A cuáles les dará más importancia? ¿Qué opinará de otras familias que, por ejemplo, en verano vengan con tirantes y minifalda? Y todo eso tiene que convivir en una misma aula... es difícil. No sé cuál es la solución, pero me planteo miles de preguntas. Esta mujer (la madre) concretamente es la única que va tapada. Hasta con guantes. Me gustaría preguntarle y poder hablar con ella. Saber. Sin juzgar. Me gustaría simplemente saber.

(Entrevista docente Lara, Escola Ploma).

La inquietud, entonces, se instala en una parte del profesorado, el que reconoce carecer de respuestas frente a determinadas prácticas identitarias y culturales. Pareciera que, para el alumnado, esto se resuelve en la práctica a través de una forma estratégica de apropiación escolar (Bonafant, 2003; Perrenneud, 2006). En efecto, da la impresión de existir un consenso respecto a que el alumnado es experto en transitar entre un doble código: el de la escuela y el familiar. Como bien sostiene esta maestra:

Creo que son expertos en compaginar un poco su cultura, la que viven en casa y la de la escuela. Por ejemplo, escuchando música moderna puede que en su casa por religión no les dejen, pero aquí saben que incluso pueden bailar. Aquí lo pueden expresar, pero saben ver lo que es de cada cultura y coger.

(Entrevista docente Dana, Escola Mar).

De esta manera, los mandatos de distintos órdenes (escolar y familiar) se zanján en la práctica con ejercicios permanentes de “elusión” normativa. Es decir, el alumnado sorteja las distintas demandas identitarias -del profesorado y de las familias- a través de estrategias y prácticas concretas que permiten actuar según su voluntad, transgrediendo o negociando las exigencias de unos y otros. A modo de ejemplo:

El día que hicimos la salida a la playa, me llamó mucho la atención que los niños pequeños, de 5 y 6 años, a algunos no les habían puesto ropa porque no querían que se fuesen a la playa. Sobre todo eran niñas árabes y de Pakistán. Pues ellas nos engañaron, nos dijeron que tenían ropa y se metieron al agua sin recambio. Porque son niñas y quieren disfrutar. Y claro, la madre no quería que se metiera con ropa de baño, con bañador. Pues la niña nos hizo la trampilla y se metió en el agua.

(Grupo de discusión profesorado, Lorena, Escola Ploma).

Este caso demuestra cómo las estudiantes desarrollan prácticas elusivas que les permiten lograr sus objetivos sin transgredir las identidades/mandatos familiares. Sin embargo, este tipo de acciones no solo se direcciona hacia la normativa escolar, sino también a los códigos identitarios familiares. En el caso que se recoge a continuación, se evidencia cómo se escenifica esta “evasión” a través de una negociación de esos mismos códigos con sus pares:

Yo me encontré una alumna en sexto que me pedía si se podía sacar el velo dentro del aula. Y antes de pedírmelo a mí, se lo pidió al resto de marroquíes que había en clase. No había nadie más que llevara el velo, y le preguntó al resto si se chivarían a sus familias si se lo quitaba. Cuando tú te encuentras con una situación así... Yo le dije: no te diré ni que sí ni que no. Tú tienes que hacer lo que te parezca. Porque si después la familia se entera y viene y pregunta, el problema soy yo. A mí me resulta absolutamente indiferente.

(Grupo de discusión profesorado, Aida, Escola Mar).

En el fondo, lo que se está destacando es que los estudiantes de origen migrante son expertos en la movilización entre códigos identitarios (escolares/familiares) y esto se suele realizar mediante prácticas situadas y espontáneas. A partir de estos relatos, lo que parece claro es que este alumnado “conforma las subjetividades a partir de formas de pertenencia interseccionales, múltiples y transnacionales” (Riera-Retamero, et al., 2021, p. 170). Por tanto, no gestionan y conciben sus identidades como “camisas de fuerza” fijas, estables e inmutables. Al contrario, narran su propia identidad desde una posición en movimiento. Es decir, lo que es/siente cada uno puede variar dependiendo del entorno donde se mueve, quién es el/la interlocutor, la audiencia, entre otros. Al respecto, las palabras de Zhang Yu (2020) resultan relevantes:

Desde nuestra alteridad impuesta continuaremos interpelando el modelo intercultural actual de la escuela (...) continuaremos trabajando desde la colectividad contra un sistema educativo que nos limita y nos encasilla, para construir uno que nos comprenda en las múltiples maneras de vivir y aprender (...) para que dentro de los espacios escolares podamos, verdaderamente, ser nosotros con todos sus plurales, en equidad y en igualdad de derechos¹¹⁹. (s.p)

Lo importante aquí es ser conscientes de que los y las estudiantes de origen migrante transitan entre diferentes códigos y que convendría empezar a respetarlos para favorecer una escolarización efectiva y afectiva. Una posibilidad para la escuela es abrirse, al menos, a discutir la riqueza que supone la movilización en distintos registros identitarios y la multi-pertenencia cultural del alumnado (Zhang Yu, 2022; Besalú, 2002; Riera-Retamero, 2021;

¹¹⁹ Traducción propia de “des de la nostra alteritat imposada continuarem interpel·lant el model intercultural actual a l'escola (...), continuarem treballant des de la col·lectivitat contra un sistema educatiu que ens limita i ens encasella, per construir-ne un que ens compregui en les múltiples maneres de viure i d'aprendre (...) perquè dins dels espais escolars puguem, veritablement, ser nosaltres amb tots els seus plurals, en equitat i en igualtat de drets” (Zhang Yu, 2020, s.p).

Estalayo-Bielsa, 2022), cuestión que supone, en primera instancia, desmontar los estereotipos de diverso orden que se asignan al alumnado de origen migrante y sus familias.

9.4. A modo de síntesis.

En este capítulo he explorado las percepciones de la comunidad educativa (profesorado, equipos directivos y familias) sobre la diversidad sociocultural y los procesos de escolarización del alumnado de origen migrante.

Respecto de lo primero, se han diferenciado tres dimensiones o figuras principales: diversidad como barrera, como puente y como normalidad.

Mientras la primera de estas miradas inscribe la diversidad sociocultural como un fenómeno que obstaculiza los procesos de escolarización y la segunda lo hace en una lógica de afirmación positiva, la última mantiene una distancia valorativa reconociendo su existencia como un “hecho” naturalizado dentro de los centros.

Sin embargo, esta pluralidad de aproximaciones no es simétrica. En los relatos de la comunidad educativa existe una evidente hegemonía de la valoración positiva de la diversidad. En otras palabras, para una abrumadora mayoría, esta constituye un elemento enriquecedor de la escolarización.

Si la diversidad sociocultural es reconocida como un factor positivo, ¿coincide esta valoración con la imagen y las percepciones que se tiene específicamente del alumnado de origen migrante?

Explorar esta inquietud constituía el objetivo de la segunda parte del capítulo. Ahí se constataron tres dimensiones principales que concentraban la visión docente: las limitaciones estructurales, las características socioculturales y la gestión de las identidades en el proceso de escolarización.

Más allá de sus diferencias, resulta necesario señalar que, a diferencia de la valoración positiva de la diversidad, la escolarización de este alumnado está teñida de percepciones más complejas, contradictorias, ambiguas o “estereotipadas”.

De esta manera, aunque se destacaba el carácter enriquecedor y beneficioso de la diversidad, su “cualidad” positiva resultaba menos unánime cuando se aterrizaba en la caracterización del alumnado de origen migrante y en las condiciones en que se desarrolla el trabajo docente en estos contextos.

En efecto, el profesorado situaba las limitaciones estructurales que debía enfrentar en su ejercicio cotidiano (falta de apoyos institucionales, desplazamientos estudiantiles,

precariedad laboral, etc.), así como algunos de los “rasgos” que, en su opinión, caracterizarían a este alumnado y sus familias (agrupación endógena, racismo, desvinculación, distancia normativa de la cultura escolar, etc.). Este “etiquetado” resultaba aún más profundo cuando se entroncaba con una demanda identitaria por subordinar -no eliminar- las identidades originarias a una identidad local que, a su juicio, debía unificar las distintas experiencias socioescolares.

Esta ambigüedad, valoración positiva de la diversidad pero estereotipación del alumnado y las familias de origen migrantes, constituye el telón de fondo en el que el profesorado ejerce su función formativa en la cotidianeidad escolar. Es precisamente esta dimensión práctica la que exploro en el siguiente capítulo.

Capítulo 10. Las prácticas de la escuela. La gestión cotidiana de la diversidad y la escolarización del alumnado de origen migrante.

Quiero resaltar el ejemplo de positiva multiculturalidad de la que disfrutamos en nuestro colegio. Quizás no nos demos cuenta y quizás con toda naturalidad, logramos una sana convivencia que nos enriquece.

Revista institucional Escola Ploma.

Este capítulo se centra en el segundo de los objetivos de la tesis doctoral, aquel que hace referencia al análisis de los dispositivos institucionales y las prácticas pedagógicas implementadas para la escolarización del alumnado de origen migrante y la gestión de la diversidad sociocultural.

En esta dirección, el capítulo se divide en dos partes principales. En la primera, explico un conjunto de puntualizaciones previas que permiten contextualizar el escenario donde se desarrollan las prácticas escolares. A continuación se encuentra una sección en la que se desbrozan de manera detallada las acciones, prácticas y dispositivos a través de los cuales se gestiona la diversidad y se escolariza al alumnado de origen migrante en la Escola Ploma y la Escola Mar. Estos se agrupan en tres dimensiones: las prácticas institucionales, las prácticas comunitarias y las prácticas docentes.

10.1. Algunas aclaraciones previas.

Las percepciones que genera la comunidad educativa de la Escola Ploma y la Escola Mar respecto a las propias prácticas escolares suelen caracterizarse por dos factores transversales. Por un lado, los docentes identifican una potente carga social en su labor en la institución. Por otro lado, se señala la vital importancia que tiene el equipo directivo para el funcionamiento de la escuela.

Respecto a la primera cuestión, la gran mayoría de maestros y maestras sostenían que trabajar en la Escola Ploma o la Escola Mar constituía una apuesta personal por insertarse en este contexto socioeducativo. Por tanto, se autopercebían cumpliendo una función social determinada. En concreto, muchos optaron por desarrollar su carrera laboral en instituciones “vulnerables” guiados por un claro posicionamiento sociopolítico (Estalayo et al., 2022). Al respecto, Alonso (2011) en una investigación con escuelas de características similares, argumenta que generalmente los docentes presentes en estos centros “se identifican con un sentimiento de contribución a la sociedad de la cual forman parte, de estar ofreciendo y aportando algo útil a la misma” (p. 258). Las siguientes afirmaciones respaldan lo señalado:

Yo nunca he trabajado en un colegio que no sea de estas características (...) yo pienso que a mí como maestra me necesitan más en esta escuela que en una de Sarrià. Estoy aquí por elección.

(Entrevista docente Lara, Escola Ploma).

Creo que la gente que trabaja en este tipo de escuelas la mayoría es porque les gusta y tienen otro tipo de mentalidad más abierta. Es una sensación mía. Más abierta al cambio, a trabajar de manera diferente o de buscar otras maneras de trabajar, no se estancan.

(Entrevista docente Rocío, Escola Mar).

El equipo directivo de ambos centros también era consciente de esta realidad y hacía referencia a la “alta sensibilidad social” del claustro, a pesar de que sostenían que había excepciones y que, por ejemplo, la presencia de ciertos maestros y maestras era consecuencia de circunstancias fortuitas (trabajan en esta escuela debido a la proximidad o simplemente por un desconocimiento inicial del proyecto del centro). Una de las voces entrevistadas compartía este punto de vista:

Mi llegada a la Escola Mar es fruto de la casualidad. Quizá sí que, inconscientemente, seguramente había este punto de compromiso desde la visión social, pero no creo que de manera consciente fuese lo que me movió a venir.

(Entrevista docente Natalia, Escola Mar).

Essomba (2006) señala que “el docente es ante todo un sujeto político, con una visión subjetiva del mundo, con unos valores propios, que impregnan sus planificaciones y actuaciones con el alumnado, así como con sus colegas” (p. 15). Pareciera que la Escola Mar y la Escola Ploma cuentan con lo que se podría llamar “docentes críticos” o, como mínimo, profesionales que discursivamente no suelen mostrarse impasibles ante desigualdades de carácter estructural que tienen incidencia directa en la experiencia escolar de muchos estudiantes. Se trata de un profesorado que desarrolla o despliega una mirada cuidadosa o del cuidado (Tarabini, 2022), siendo conscientes, en muchas ocasiones, de que no todo el estudiantado parte de escenarios similares y que, por tanto, atender y considerar las especificidades de cada uno es condición *sine qua non* para poder desarrollar efectiva y afectivamente su práctica profesional.

Sin embargo, es indispensable recordar que esta conciencia crítica y comprometida (hooks, 2021), puede abarcar distintas disposiciones de base, generando un arco que incluye desde visiones marcadamente asistencialistas hasta otras de carácter más transformador (Estalayo et al., 2022). Así lo afirma una integrante de un equipo directivo:

No obstante, dentro de esta sensibilidad social hay muchas tendencias: paternalista casi misioneras, otros están más para empoderar a esta población para que sean

agentes de cambio.
(Entrevista equipo directivo, Mónica, Escola Mar).

A pesar de la variedad de posiciones, había un consenso transversal en la mayoría de los discursos: junto a la sensibilidad social, el otro factor determinante para su labor cotidiana en la escuela era el equipo directivo. A este respecto, una cuestión que resulta destacable es la cantidad de testimonios que apuntan al equipo directivo como uno de los ejes principales que sostienen el cuidado y bienestar en la institución.

En esto, los y las docentes afirman sentirse cómodos, respetados y escuchados en el centro. Aspectos como flexibilidad, acompañamiento, empatía y cuidado fueron nombrados durante las conversaciones como característicos de los equipos directivos. De sus relatos se infiere que están realizando liderazgos que fomentan una cultura de la responsabilidad basada en la confianza y la interacción (Fullan, 2019). Esto se puede observar en los siguientes extractos:

En esta escuela concretamente yo me siento muy a gusto. Hay otras donde no, depende del equipo. No siempre hay buen ambiente. En esta escuela me siento muy feliz porque tienes un apoyo absoluto todo el tiempo, por parte de todo el mundo, especialmente del equipo directivo. Son increíbles. Hay otras escuelas que tienen mucha migración y no hacen nada. Aquí todo lo contrario.
(Entrevista docente Lara, Escola Ploma).

También me han sorprendido los claustros. Son muy dinámicos e intentan formar un grupo. No es que el equipo directivo te dice y tú escuchas y acatas, sino que te hacen formar parte del grupo. Esto es muy importante para crear red, este grupo, este buen rollo. Y creo que en escuelas así hay una piña y unas ganas de estar todos juntos.
(Entrevista docente Margarita, Escola Mar).

A mí, lo que me gusta es que es una escuela muy respetuosa. En todos los aspectos: a nivel de familias, alumnos e incluso con las distintas maneras de pensar que hay en el claustro, que no todo el mundo piensa igual ni mucho menos. Y que podría haber conflictos y no los hay porque el respeto pasa por delante de querer imponer o enfadarse porque opinas diferente.
(Entrevista docente Rocío, Escola Mar).

Este aspecto también es reconocido por las propias familias que sostienen que el equipo directivo es especialmente cuidadoso y respetuoso en su trato. La siguiente conversación es ilustrativa de esta mirada:

Maria: A mí me encantó la directora desde el primer momento. Me enamoró la disponibilidad que tiene, la sensibilidad que tiene a hablar todos estos temas, la apertura mental es asombrosa y no lo he visto en otros muchos directores de otras escuelas de Barcelona (...) Mar (la directora) está súper dedicada a hacer que las familias que son de otras nacionalidades se sientan bien acogidas (...) ella está siempre pensando en equidad, en cómo integrar, en cómo hacer que las familias se sientan más cómodas. Es muy activa.

Xandro: Hablando de profesores, hay muchos que también están muy volcados. Y yo creo que eso es parte de la magia de Mar. Mar, más que una directora, es una líder (...) busca herramientas para cohesionar y eso al final revierte directamente en los niños.

(Grupo de discusión familias, Escola Ploma).

A su vez, los equipos directivos también se reconocen en esta valoración de la comunidad, especificando su posición respetuosa frente al claustro:

Otro factor es que nosotros, como equipo directivo, respetamos mucho la manera de ser de los maestros. A veces pensamos que deberíamos marcar un poco más la línea de centro. Y no siempre es fácil. Aunque después, la gente lo valora como positivo.

(Entrevista equipo directivo, Naiara, Escola Mar).

El enfoque desarrollado por los equipos directivos se traduce en unos claustros compenetrados y unidos. Así lo definen algunas profesoras:

Creo que se trabaja mucho desde dentro y desde las ganas del equipo directivo, los maestros y también las familias.

(Entrevista docente Dana, Escola Mar).

Es una escuela que tanto a nivel general de claustro, de compañeros y compañeras, como a nivel de lo que vivo, de las ganas de la ilusión... Hay una cosa que no sabría decir, pero que engancha. Creo que es una escuela en la que te sientes muy reconocida y, siempre, tus ideas y tus propuestas, todo es escuchado y aceptado y hay mucha libertad. Esto a nivel personal hace que te sientas muy reconocido y apoyado. El ambiente es muy fácil. Evidentemente hay cositas pero yo me siento muy a gusto. Es como una mini familia. Conseguir esto en tu lugar de trabajo... ostras. La calidad de relación con las personas para mí es un punto muy fuerte de esta escuela.

(Entrevista docente Natalia, Escola Mar).

En definitiva, a través de sus testimonios se puede ver reflejado el importante papel desarrollado por parte del equipo directivo. El impacto de estos liderazgos es especialmente interesante si se hace referencia a escuelas con un elevado nivel de diversidad sociocultural (Essomba, 2006). Además, se podría decir que la Escola Ploma y la Escola Mar cuentan con un claustro, en su mayoría, comprometido socialmente, es decir, que trata de estar atento a las especificidades del estudiantado en consideración a sus adscripciones sociales. Es con el refuerzo que proporcionan estos dos pilares (claustro y equipo directivo) con el que se despliegan y materializan las prácticas pedagógicas orientadas a la escolarización del alumnado de origen migrante.

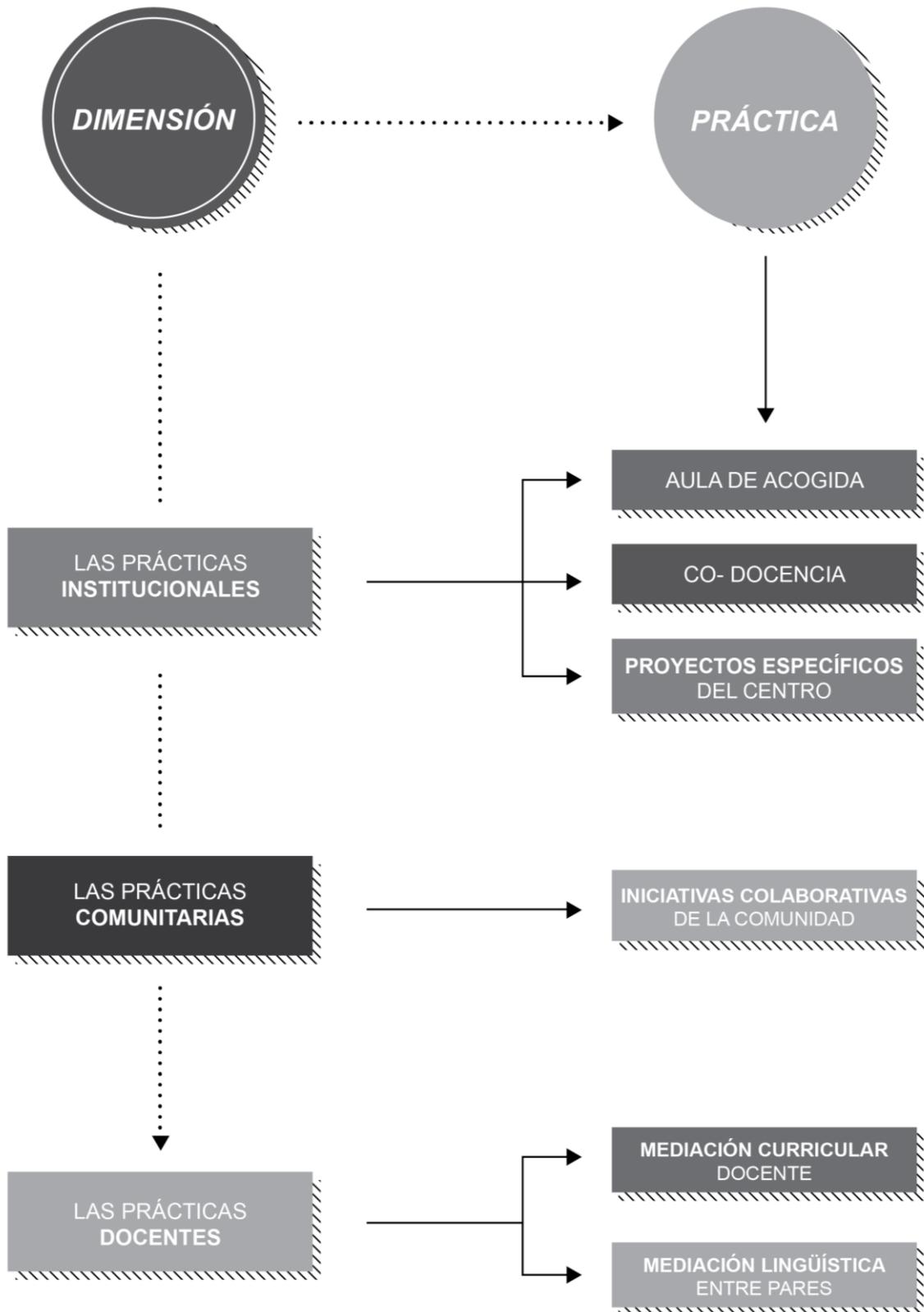
10.2. Desarrollando la diversidad. ¿Cuáles son las prácticas a través de las cuales se gestiona la diversidad y se escolariza al alumnado de origen migrante?

El objetivo de este apartado es evidenciar las prácticas cotidianas centradas en la gestión de la diversidad y los procesos escolares del alumnado de origen migrado. Aquí, a diferencia del

capítulo anterior, el énfasis está más puesto en la dimensión “fáctica” que en la propiamente discursiva, esto aún cuando se utiliza como recurso el relato sobre las prácticas desarrolladas por el profesorado y las familias.

En concreto, clasifiqué el conjunto de prácticas en tres dimensiones principales: prácticas institucionales, prácticas comunitarias y prácticas docentes. Cada una de ellas se encuentra compuesta por distintas submodalidades, como se ilustra en la figura 27.

Figura 27. Categoría "desarrollando la diversidad".



Fuente: Elaboración propia.

10.2.1. Las prácticas institucionales.

En esta primera dimensión incluyo aquellas prácticas “oficiales” que desarrolla la escuela para gestionar la diversidad sociocultural. Se trata de acciones de carácter institucional, esto es, que parten directamente de la Administración o específicamente del equipo directivo y que se implementan de manera formal en las aulas. De estas prácticas institucionalizadas destaco tres: la primera acogida, el aula de acogida y la co-docencia.

10.2.1.1. La primera acogida.

Uno de los aspectos ampliamente señalados por el profesorado y los equipos directivos eran las primeras medidas que se toman cuando un alumno de origen migrante acaba de llegar al centro educativo. Sin duda, esta es una de las acciones que están más institucionalizadas y formalizadas. En efecto, existe un protocolo elaborado por los equipos directivos donde se estipula exactamente cuáles son los pasos a seguir. En este sentido, una de las maestras comenta lo siguiente:

Aquí hay un protocolo. Lo hacen súper bien. Acompañan a la familia y después es un poco la experiencia del maestro (...) las familias vienen encantadas porque en el despacho ya les han dado un apoyo, que digamos. La familia viene, habla primero con la dirección de la escuela, la secretaria hace la matrícula, explica los datos y también el equipo directivo les explica cómo funciona la escuela. Siempre que viene un niño nuevo, una persona del equipo directivo viene a clase con la madre y el infante, entran al aula, se presentan, la madre conoce a la tutora. Después, cuando ha pasado un tiempo, el tutor o la tutora recibe a la familia para explicar un poco también...
(Entrevista docente Lara, Escola Ploma).

Una vez realizada esta primera presentación de la escuela a la familia, es hora de introducir al alumno en el grupo-clase. En general, la dinámica suele ser la siguiente:

Yo, cuando llega un alumno el primer día yo, particularmente... lo primero que hago es dar toda la información. Primero entra en la escuela, escoge un sitio en el que se sienta más a gusto, le vas preguntando... Al día siguiente, me siento con él, le enseño las cosas que tenemos, toda la organización para que no vaya perdido. Pero también una información muy justa para no agobiarle. Le pregunto un poco de dónde viene, si está contento, qué diferencias ve con su país... qué echa de menos. Una cosa más individualizada para conocer un poco al niño. Y después observar mucho. Que no se quede solo. Intentar que esté integrado todo el tiempo... y no es fácil... tienes que estar muy pendiente.
(Entrevista docente Anna, Escola Ploma).

Tenemos una carpeta con fotos donde observan y lo ven todo. Explicamos el horario, cuando toca educación física lo que hacemos, estas cosas.
(Entrevista docente Dana, Escola Mar).

Mi experiencia, ahora en sexto ha entrado un niño nuevo (...) durante las primeras horas se lo llevan, hacen catalán, un poquito de todo. Más personalizado. Pero es

que, dentro de la misma clase, el primer día fue maravilloso. Hicimos una *rotllana* (rueda), presentándonos uno a uno, haciéndonos preguntas. Buscamos de dónde venía en el mapa, preguntamos palabras en su idioma. Fue toda la mañana dedicada exclusivamente a él. Podría decirse que hacen un buen recibimiento y una buena acogida, había voluntarios que lo acompañarán durante todo el día, para explicarle las cosas del recreo... todo. Que se ofrecían compañeros de clase para hacerlo.
(Grupo de discusión familias, Laura, Escola Mar).

De hecho, una de las principales acciones que trata de desarrollar el profesorado es conocer, en la medida de lo posible, el bagaje del estudiante. Al respecto, señalan que este es uno de los factores más importantes a tener en cuenta durante la escolarización del alumnado, aunque especialmente necesario en los inicios:

Es importante conocer a cada niño individualmente. No tanto por la cultura, la etnia, de dónde vienen, sino el caso de cada niño. De dónde viene. Cuánto hace que está aquí.
(Grupo de discusión profesorado, Magdalena, Escola Ploma).

Yo necesito información sobre ellos para poder empatizar, para conocerlos un poco. Necesitas conocer a los niños individualmente y poder estar un poco con cada niño, de dónde viene, su situación. Lo que se pueda.
(Grupo de discusión profesorado, Aida, Escola Mar).

También hay algunas maestras que deciden explorar otros mecanismos y ofrecerles la posibilidad de expresarse a través de imágenes. Para realizar esta actividad, es imprescindible que haya una implicación de las familias. Por ejemplo:

El otro día, precisamente, a un alumno recién llegado le pedí que trajera unas fotos explicando cómo era su vida en Rumanía y todos alucinaban e hicieron un montón de actividades y cosas. Hizo un video. Y empezaban tú de dónde vienes, qué haces, tú qué idioma hablas. Imágenes de su ciudad. Fue muy interesante. Y acabó el vídeo y todos aplaudiendo. Una se levantó y lo abrazó. Y tú lo ves en el aula y, muchas veces, no cuentan con él. Como si no existiese. Pero en ese momento, con el vídeo, apareció esa empatía que a veces falta. Fue un súper momento (...) a veces no te atreves a pedirlo porque les pones trabajo a las familias. Pero ella misma (la madre) me dijo no te llevaré fotos, te llevaré un vídeo. Y fue una opción mucho mejor.
(Grupo de discusión profesorado, Lorena, Escola Ploma).

Como se puede observar, en los testimonios anteriores, existe un protocolo centrado en la acogida inicial del alumnado y un acompañamiento personalizado en su primera toma de contacto con el centro y la comunidad. Ahora bien, dependiendo de cada docente, las actividades que se llevan a cabo con el grupo-clase pueden ser unas u otras.

Tras este recibimiento inicial, el principal dispositivo pedagógico será el aula de acogida. Esta es, por definición, la política pública implementada para armonizar el proceso de inserción

formativa -y social- de este colectivo. Por tal motivo, a continuación se explora más a fondo el recurso.

10.2.1.2. El aula de acogida.

Como se ha podido observar en el marco teórico de este trabajo, el aula de acogida es la principal política pública desarrollada para la escolarización del alumnado de origen migrante y una de las medidas más investigadas y estudiadas en sus desarrollos e impactos (Arroyo, 2014; Arroyo-González y Berzosa-Ramos, 2021a; González-Garaco et al., 2020; Mayans i Sánchez, 2016; Alegre et al., 2008; Alegre, 2011; Siqués, Perera y Vila, 2012; Carrasco, 2011; González-Faraco, 2020; Ballestín, 2017). En el caso de esta investigación, el profesorado realizó un gran número de aportaciones en referencia al proceso de acogida del alumnado de origen migrante durante la primera etapa de su inserción en la institución, y no tanto al proceso de escolarización en general. En sus relatos, por tanto, el aula de acogida adquirió un papel preeminente.

Es por este motivo he decidido incluir una sección específica -y extensa- relacionada con el aula de acogida y su papel en la trayectoria escolar del estudiantado perteneciente a este colectivo.

El aula de acogida de la Escola Ploma y en la Escola Mar. Dos maneras de proceder.

Como sostiene Ballestín (2017), la organización del aula de acogida corresponde, en parte, al proyecto educativo del centro. Las instituciones tienen libertad para decidir cómo utilizar los recursos¹²⁰: pueden tener un espacio concreto en la escuela donde tan solo acude alumnado de origen migrante recién llegado (como ocurría en la Escola Ploma) o, al contrario, promover el apoyo lingüístico -o de cualquier otro tipo- a todo el estudiantado dentro de las aulas “ordinarias”. Esta segunda opción ha sido la que desarrolló la Escola Mar. Desde hace unos años el equipo directivo decidió que el aula de acogida “perdería” entidad (los alumnos acuden una hora a la semana), para promover lo que se conoce como coeducación, *coteaching* o docencia compartida¹²¹. De la siguiente manera presenta una profesora esta decisión del centro:

Son prioridades (...) esta manera que tenemos de trabajar dos maestras por aula, antes solo se hacía en cuarto, quinto y sexto. Ahora desde primero. Esto quiere decir que estas personas deben salir de algún lado... Lo que pasa es que priorizas cosas y, ahora mismo, el aula de acogida no es una prioridad. Y se nota.

¹²⁰ Como se ha visto en el marco teórico, de acuerdo a la normativa legal, el establecimiento del aula de acogida implica la disposición de recursos humanos, tecnológicos y económicos para el centro. En la práctica esto supone contar con un profesional adicional en la plantilla.

¹²¹ La codocencia se puede desarrollar de maneras muy distintas (que las dos maestras guíen la actividad en paralelo, que una sirva de apoyo, división por grupos, entre otros). No es la intención de este proyecto especificar las diferentes tipologías, pero, como mínimo, señalar que no hay una única forma de desplegar esta acción.

(Grupo de discusión profesorado, Laura, Escola Mar).

Pese a que el aula de acogida se ha convertido en un apoyo específico del aula ordinaria en la Escuela Mar, no todo el equipo docente está conforme con el procedimiento. La mayoría del profesorado señaló la conveniencia de restaurar -de alguna manera- el proyecto que se estaba desarrollando en años anteriores (un aula de acogida separada de la “ordinaria”). Es importante mencionar que los y las docentes tampoco estaban dispuestos a renunciar a la docencia compartida, ya que es un aspecto muy bien valorado por ellos. Sin embargo, deseaban tener un dispositivo pedagógico que permitiese trabajar con el alumnado recién llegado de manera más individual, cercana y en pequeños grupos. A su vez, también compartieron la necesidad de introducir, de nuevo, materiales y acciones metodológicas que se comenzaron a instaurar en y desde el aula de acogida (por ejemplo, el instrumental visual que se creó ha dejado de utilizarse y creen que convendría rescatarlo). A modo de ejemplo:

Yo, el único problema que he encontrado es un poco ningunear el aula de acogida, que iba muy bien. Para los niños nuevos, realmente su tutor era el del aula de acogida (...) se ha perdido. Es simbólica. No es un aula de acogida real. Y antes, teníamos el mismo número que ahora. Y los niños estaban menos horas con los compañeros para aprender bien la lengua y hasta hacíamos matemáticas o conocimiento del medio (...) es imposible acoger como se hacía antes. Estabas todo el día con ellos y no se sentían discriminados, porque a veces está esta cosa que se dice de “los sacas de clase y se sienten discriminados”. Al contrario, ellos se sentían muy seguros, porque sabían que si tenían un problema se podía pedir ayuda al tutor y los otros de clase también lo tenían claro porque habían pasado por lo mismo. Que lleguen desde P3 son tan pocos... entonces todos han vivido una cosa similar.
(Grupo de discusión profesorado, Laura, Escola Mar).

El equipo directivo de la Escola Mar también es consciente de que en la actualidad el aula de acogida ha perdido entidad y se muestra predispuesto a realizar algunos cambios en el futuro:

Durante un tiempo, el aula de acogida era como un aula-tutoría. Después lo quitamos. Ahora estamos a ver qué hacemos ¿Debe ser el maestro del aula de acogida el referente o el referente es el grupo-clase? ¿Cuántas horas queremos que esté en el grupo? Ahora estamos viendo que para algunos niños y niñas les ayudaría tener estas herramientas para seguir con los aprendizajes (...) necesitamos repensar el aula de acogida.
(Entrevista equipo directivo, Naiara, Escola Mar).

De los testimonios presentados se infiere una demanda -o al menos una inquietud- por rehabilitar un aula de acogida distinta del aula regular (sin que ello implique el fin de la codocencia en esta última), cuestión que realza el valor de este dispositivo como mecanismo privilegiado para la primera escolarización del alumnado de origen migrante. Dada la casuística de la Escola Mar -integración del aula de acogida dentro del aula regular-, los siguientes apartados se centrarán, en su totalidad, en la Escola Ploma.

¿Cómo se materializa el aula de acogida? La importancia de desarrollar una pedagogía de los cuidados.

En el caso de la Escola Ploma, muchos de los diálogos y conversaciones que mantuve con el equipo docente versaron en torno al aula de acogida y su papel en la experiencia escolar de gran parte del estudiantado de origen migrante.

La estructura de este mecanismo pedagógico depende de una serie de factores como son los recursos organizativos del centro, el proyecto pedagógico de la escuela o las voluntades de cada tutor y tutora. Así lo sostiene el PLA LIC (2007), cuando recoge que se trata de una herramienta “abierta, flexible y dinámica”¹²² (p. 7). No es de extrañar, entonces, que autores como Alegre et al. (2008) sinteticen una serie de variables que condicionan los distintos modos organizativos que puede haber en el aula de acogida (anexo 7). A continuación expongo el caso específico de la Escola Ploma.

En el aula de acogida de este centro, las agrupaciones se realizan atendiendo a la edad del estudiantado. Como resultado, se organizan en tres grupos: (a) ciclo superior (quinto y sexto de educación primaria), (b) ciclo medio (únicamente estudiantes de cuarto de educación primaria debido a que ya es un grupo lo suficientemente grande) y (c) ciclo medio e inicial (alumnado de tercero, segundo y primero de primaria). Al dividir a los y las estudiantes bajo estas premisas, la Escola Ploma se aleja de la normativa “recomendada” por el Departament d’Educació, ya que en ella se sostiene que este mecanismo pedagógico no es adecuado ni para el alumnado de educación infantil, ni tampoco para primer ciclo de primaria¹²³.

En esta escuela se pueden diferenciar dos discursos principales en relación con los objetivos del aula de acogida. Por un lado, el de los docentes que conciben este espacio como una herramienta instrumental, es decir, centrada únicamente en el aprendizaje de la lengua vehicular. A su parecer, la motivación principal de este tipo de prácticas pedagógicas es que el alumnado aprenda, en el menor tiempo posible, el vocabulario y las expresiones necesarias para así seguir el “ritmo” de sus compañeros y compañeras del aula “ordinaria”. En general,

¹²² Haré especial mención a este aspecto durante el capítulo. Con independencia de las directrices que comparte el Departament d’Educació en el Pla LIC (2007), los centros educativos autogestionan este espacio de acuerdo con sus necesidades. Por tanto, cuentan con cierto grado de autonomía (Ballestín, 2017).

¹²³ A pesar de que en la Escola Ploma no se le dio mayor importancia a que el alumnado de ciclo inicial asistiera al aula de acogida, en el caso de la Escola Mar se discutieron los motivos principales por los cuales se tomó la decisión de incluir a este perfil de estudiantado (cuando el recurso estaba en marcha), sosteniendo que al tratarse de una escuela situada en un barrio donde el catalán no es la lengua mayoritaria de comunicación, el alumnado necesitaba estar expuesto reiteradamente al catalán.

los profesores que tenían este discurso también señalaban que el aprendizaje del catalán era la herramienta principal para poder “integrarse”¹²⁴. En palabras de docentes:

El aula de acogida tiene un gran papel en la integración del alumnado recién llegado. Allí los niños y las niñas tienen la oportunidad de aprender el vocabulario, el léxico e ir cogiendo confianza para hablar una nueva lengua.
(Entrevista docente Pedro, Escola Ploma).

Las aulas de acogida son totalmente necesarias para ayudar al alumnado recién llegado a sentirse integrado en el lugar donde llega.
(Entrevista docente Anna, Escola Ploma).

Por otra parte, había una serie de docentes que tenían una concepción más amplia del aula de acogida, concibiéndola como un lugar de afectos y cuidados, donde uno de los aspectos primordiales es que el estudiantado se sienta seguro para poder estar predispuesto a aprender un nuevo idioma. Habitualmente, estas maestras eran las mismas que sostenían que uno de los focos a tener en cuenta era el aprendizaje del catalán, pero entendido como un instrumento que permite establecer vínculos, generar comunidad y sostener un proyecto común. Este ángulo analítico tiene mayor sintonía con las directrices del Departament d'Educació (Pla LIC 2007) y fue expresado de las siguientes maneras:

El catalán, yo no lo veo solo como la lengua que se enseña en el colegio. Es una herramienta de relación familiar y social.
(Entrevista docente Rocío, Escola Mar).

Es súper importante conocer el origen y las vivencias de cada chico y chica para entenderlo y ayudarlo al máximo. El aula de acogida, aparte de un trabajo de acompañamiento lingüístico, también hace un trabajo brutal de gestión del duelo de cada alumno. Claro que esto es mi experiencia en las escuelas, puede que no sea así en todas.
(Entrevista docente Eloísa, Escola Mar).

Finalmente, un número menor de docentes también señaló otra gran aportación de las aulas de acogida. Desde su perspectiva, este espacio es un lugar idóneo para modificar algunas de las metodologías más tradicionales de la escuela. A modo de ejemplo:

El aula de acogida también es un espacio en el que probamos cosas, exploramos otros métodos, como es tan flexible...
(Entrevista docente Carmen, Escola Ploma).

He de reconocer que mientras la escuchaba, recordé una conversación mantenida con la directora de otro centro de educación primaria, en la que comentaba que, para su escuela, el aula de acogida había sido un espacio de transformación, ya que les había dado la

¹²⁴ Estos supuestos están alineados con anteriores planteamientos de la Generalitat, específicamente con el *Pla d'Actuació per a l'Alumnat de Nacionalitat Estrangera 2003-2006* (PAANE) desarrollado en 2003 y revisado en el marco teórico.

oportunidad de experimentar con otro tipo de lenguajes más visuales, con una programación menos encorsetada y con mayor capacidad de adaptación a las realidades de cada estudiante¹²⁵. Como resultado, lo que había surgido en ese pequeño espacio, se logró extender al resto de aulas de la escuela. En sintonía, y a pesar de la mirada crítica que expone Carrasco (2011) en la mayoría de sus escritos, una de las características que siempre ha destacado es que:

El aula de acogida ha sido y está siendo en algunos centros escolares (...) un espacio de innovación y una oportunidad de transformación educativa y crecimiento profesional para todo el profesorado (...) permite recuperar y ensayar elementos de aceleración escolar y de trabajo significativo con relación al entorno y desde el alumnado como centro del proceso educativo, es decir, una oportunidad para retomar la misión fundamental de una escuela que quiera inscribirse en el modelo educativo democrático y emancipador. (s.p.)

En este sentido, la tutora del aula de acogida de la Escola Ploma también señala el carácter dinámico y experiencial de este dispositivo, considerándolo como un lugar vivo que tiene que estar preparado para recibir y acoger a una persona en cualquier momento. Al respecto, es importante recordar que este tipo de acciones pedagógicas suelen trabajar desde una perspectiva colaborativa y con grupos reducidos. Siguiendo esta línea, otros docentes también aseguraron que:

Yo sé que en el aula de acogida los niños son los que dan pie a las actividades. Es decir, ellos dicen lo que quieren trabajar y se hace a partir del interés de los niños. Aquí sí que tienen más vía libre.
(Grupo de discusión profesorado, Daniel, Escola Ploma).

Por lo que he podido ver, lo que hay que hacer es ir trabajando temas que les resulten cercanos a ellos, trabajar un poco a partir de la historia de cada persona.
(Entrevista docente Carmen, Escola Ploma).

De esta manera, el aula de acogida es vista como un espacio proclive a la utilización de metodologías más activas y centradas, en la medida de lo posible, en los intereses, deseos y realidades de cada alumno.

A modo de resumen, la figura 28 señala las principales adjudicaciones que se le otorgaron al aula de acogida en la Escola Ploma. Los ejes fundamentales que se destacaron de esta práctica fueron:

¹²⁵ A pesar de su testimonio, investigaciones como la de Ballestín (2017) evidencian que son pocos los casos que han logrado hacer extensible al resto de las aulas las actividades pedagógicas vinculadas con el aula de acogida.

Figura 28. Ejes del aula de acogida.



Fuente: Elaboración propia.

A mi parecer, el máximo potencial de este dispositivo se da cuando se concibe desde la llamada “pedagogía de los cuidados” (Estalayo et al., 2022). La mayoría de los postulados en los que se erige esta concepción educativa están estrechamente ligados con la propuesta de Carrasco (2011) en la que reivindica la materialización de un aula de acogida sostenida bajo los siguientes principios (tabla 35):

Tabla 35. Concepción del aula de acogida desde la pedagogía de los cuidados.

Lugar donde se desarrolla una escucha atenta, activa y afectiva.
Los vínculos en la institución escolar, y, por ende, en el aula de acogida, son entendidos desde la reciprocidad, lo relacional y lo colectivo.
El cuidado y la vida en común se sitúan en el centro de las relaciones pedagógicas.
Reconocimiento de los aspectos biográficos y experienciales del estudiantado como saberes y aprendizajes legítimos, aptos para ser incorporados en las dinámicas de aula. En otras palabras, el foco consiste en “considerar la identidad del estudiante y sus experiencias comunitarias de vida como objeto curricular” (Esteban-Guitart, 2022, s.p) ¹²⁶ .

Fuente: Elaboración propia a partir de Estalayo et al. (2022).

¹²⁶ Esta perspectiva estaría en sintonía con lo que otros autores han denominado “fondos de conocimiento e identidad” (Esteban-Guitart, 2022, s.p) o *culturally responsive teaching*. Según Casas (2022) este último “es tracta d’un ensenyament basat en el reconeixement i l’ús de les característiques, experiències i perspectives de l’alumnat, tenint en compte el seu origen i entorn cultural, per aconseguir aprenentatges més efectius” (p. 277).

En definitiva, como constatan investigaciones que analizan el recorrido de las aulas de acogida desde su implementación (Carrasco, 2011; Ballestín, 2017; Benito y González, 2010), para que haya una incidencia directa y se mejoren los procesos educativos del estudiantado que asiste a este dispositivo pedagógico, urge una vinculación entre el dominio y adquisición de la lengua vehicular y el desarrollo de elementos afectivos y relacionales. A pesar de las evidencias, la Generalitat de Catalunya insiste en focalizarse y ceñirse principalmente al primero de estos aspectos. Sobre esto afirma una profesora:

Dependiendo del país del que provienen, están más tiempo o menos. Por ley los niños que provienen de un país que tiene una lengua muy diferente a la nuestra (China, Rusia, Georgia) pueden estar tres años y si es de una lengua románica pueden estar dos.

(Entrevista docente Carmen, Escola Ploma)¹²⁷.

Conviene recordar que el alumnado del aula de acogida no es homogéneo, por tanto, se dan una serie de factores interrelacionados que van más allá del “único” elemento que parece tener en cuenta la Generalitat de Catalunya, que es la lengua de origen del estudiantado¹²⁸. Una vez más, a pesar de que desde las directrices del Departament d’Educació se señala el deseo de que el aula de acogida proporcione respuesta a “aspectos emocionales, curriculares y de aprendizaje de la lengua vehicular de la escuela” (Pla LIC, 2007, p. 4), muchas veces termina reducida a los factores lingüísticos, como lo revela el relato de la tutora del aula de acogida:

De entrada, vienen todos los que están por primera vez en el sistema educativo catalán, pero su estancia depende un poco en función de cómo vaya evolucionando. Lo decidimos la tutora, la tutora del aula de acogida y la directora. Porque, generalmente, hay un tiempo estipulado por ley y en función de lo que vemos... Hay personas que con este tiempo no tienen suficiente, porque hay niños que llegan a tercero y no conocen las letras y no saben ni leer en su idioma. Entonces, no saben el alfabeto... y eso hace que esta persona tenga o no unas herramientas. Porque si saben leer en su lengua, pero no en la nuestra, de base ya tienen unas herramientas que después las pueden aplicar. Pero si no las tiene ni en su propia lengua... entonces... bueno cada persona es un mundo.

(Entrevista docente Carmen, Escola Ploma).

¹²⁷ Habría que matizar estas palabras. Está considerando que la lengua principal de un territorio es el único idioma que se habla en él. Quizá se puede ver más claro con un ejemplo. En el caso de Marruecos, las dos lenguas oficiales son el árabe y el amazigh. Ambas tienen unas características sintácticas diferentes. Mientras el catalán y el amazigh utilizan el mismo orden (sujeto, verbo y predicado), el árabe no (verbo, sujeto, predicado). Así mismo, algunos también pueden hablar bereber y francés. Estas “pequeñas” diferencias alejan, en mayor o menor medida, su cercanía con la L2 (en este caso el catalán).

¹²⁸ Una vez más, el posicionamiento de la Generalitat es meramente orientativo porque hay cierta “laxitud”, como señalan en el PLA LIC (2007), “es un recurso transitorio y siempre dependerá de las características personales” (s.p.).

Efectivamente, cuando se trata del aprendizaje de una segunda (puede que tercera o cuarta) lengua, no solo importa cuál es la L1 y su posible cercanía o lejanía respecto a la L2¹²⁹. Sino que también es necesario, por ejemplo, que haya un correcto desarrollo en la L1, sea árabe, chino, castellano u otra lengua. Es decir, siguiendo la tesis de Cummins (1981), el alumnado recién llegado (provenga de donde provenga), necesitará una buena competencia en las CALP¹³⁰ (lenguaje más formal y académico) y las BICS¹³¹ (aspecto más conversacional e informal) en su L1 para poder adquirir correctamente una L2. Esta vinculación es considerada por los docentes:

Yo entiendo que desde el Departamento haya un ítem a tener en cuenta, y, para ellos, es el país de procedencia del alumno. Por tanto, si el país tiene una lengua muy diferente a una lengua románica se considera que necesita tres cursos. Pero se tendría que tener en cuenta también el nivel de instrucción que tiene esta persona, porque no es igual académicamente una persona que llega sin conocer ningún mecanismo de trabajo, como nos hemos encontrado en algunos casos que no saben ni leer ni escribir en su lengua y llega aquí y estudia en otra. Porque, por ejemplo, hay chicos y chicas que llegan de Pakistán pero ya saben inglés. Y entonces puedes comunicarte con ellos tranquilamente, ellos ya conocen un alfabeto. Pero cuando no hablan ni su lengua... es muy diferente.
(Entrevista docente Carmen, Escola Ploma).

De hecho, uno de los problemas habituales de los centros educativos es que acostumbran a contar con una información inicial incompleta sobre el grado de escolarización previo del alumnado. Por tanto, a menudo es complicado diferenciar si se trata de dificultades relacionadas con la lengua de instrucción o de los conocimientos que porta el estudiantado. Por ello, las tutoras y tutores del aula de acogida cuentan con una serie de pruebas estandarizadas diseñadas a partir del sistema educativo estatal. En este sentido, el Departament d'Educació ofrece dos exámenes de evaluación inicial (uno relacionado con el ámbito matemático y otro con las competencias en L1 y conocimiento del alfabeto latino). Está disponible en alemán, inglés, árabe, armenio, búlgaro, francés, fula, hindi, italiano, lituano, neerlandés, panjabi, polaco, portugués, brasileño, rumano, ruso, tagalo, ucraniano, urdu, wolof y chino. Este recurso es utilizado asiduamente por la tutora¹³²:

Cuando llega un niño o una niña hacemos una prueba inicial, una evaluación inicial para ver en qué nivel del proceso educativo se encuentra: si conoce las letras, si puede escribir una frase o un texto... y se pueden realizar en su propio idioma. Las hacemos cuando llegan y al final de curso para ver qué nivel han alcanzado.
(Entrevista docente Carmen, Escola Ploma).

¹²⁹ Hago referencia únicamente a una L2 (idioma aprendido después de la adquisición de la lengua originaria), aunque la realidad de muchos niños, niñas y jóvenes es plurilingüe. A modo de ejemplo, recojo las palabras de una madre de la escuela que compartía que su hijo hablaba "urdu, catalán, castellano y un poco de inglés. Y con mis padres panjabi". Por tanto, si bien en el trabajo se utilice el concepto L2, es muy probable que el catalán sea la tercera o cuarta lengua de muchos de los y las estudiantes.

¹³⁰ *Cognitive Academic Language Proficiency*.

¹³¹ *Basic Interpersonal Communicative Skills*.

¹³² También era utilizado por la Escola Mar cuando el aula de acogida estaba establecida de manera diferenciada del aula "ordinaria".

Y aún así, estos no son los únicos factores a tener en cuenta. Hay otros elementos que también pueden condicionar el aprendizaje de una segunda lengua. Por ejemplo, las características personales y contextuales de cada individuo. Como he mencionado, para poder tener una buena competencia “académica” en la L2, primero es necesario dominar las habilidades conversacionales. Si se trata de un alumno/a con dificultades para relacionarse con sus compañeros y compañeras, le será mucho más complicado adquirir ese lenguaje más informal. También hay consideraciones relacionadas con aspectos emocionales del estudiantado, como señala una docente:

Es cierto que tiene que haber un marco jurídico que legisle que una persona que llega de China, por ejemplo, tiene que estar como mucho tres años en el aula de acogida, una persona que llegue de otro país tiene que estar uno año, o menos... Yo lo entiendo. Pero es que, claro, puede ser que una persona que llegue de un país cercano esté pasando por un momento muy duro de su vida. Y no le puedes hablar ni de artículos, ni de mayúsculas, ni de minúsculas, porque su cabeza no está aquí y necesita un apoyo más emocional.
(Entrevista docente Carmen, Escola Ploma).

En este sentido, la tutora expone con casos reales, una de las teorías más importantes en relación con la adquisición de una segunda lengua. Stephen Krashen (1982) presenta cinco hipótesis a considerar en este proceso, entre ellas la del filtro afectivo. Según el autor, hay una serie de factores afectivos que pueden incidir directamente en la entrada de nuevas estructuras lingüísticas. Por ejemplo, si el alumno está viviendo un proceso de duelo probablemente contará con una barrera psicológica que le impida adquirir y procesar información en una L2 (Krashen, 1982). Esto es nuevamente refrendado en la experiencia cotidiana del profesorado:

Hay veces que hay bloqueos emocionales que les impiden seguir una escolarización normal... porque realmente los niños que llegan ya tienen una carga emocional importante. Dejan atrás a toda su familia, a sus amigos, todo su entorno. Y se encuentran en un lugar que no conocen, no saben la lengua, no conocen a nadie, es duro... entonces... comenzar a trabajar así, de entrada, un tema sin haber mínimamente situado a esta persona...
(Entrevista docente Carmen, Escola Ploma).

En consecuencia, aunque se conciba el aula de acogida como un lugar meramente instructivo donde el aprendizaje de la lengua vehicular es el principal objetivo, los aspectos emocionales y relaciones deben de ser tenidos en cuenta para lograr incidir significativamente en los procesos formativos de quienes asisten a ella. Se trata de elementos interrelacionados y mutuamente influyentes. En definitiva, tanto si se entiende este recurso pedagógico desde una lógica instrumental o como un lugar donde se gestionan aspectos emocionales, resulta indispensable concebir y trabajar este espacio desde una pedagogía de los cuidados que

involucre las distintas dimensiones (emocionales, relacionales, afectivas y lingüísticas) que estructuran la experiencia escolar y biográfica del estudiantado de origen migrante. Es un prerrequisito para su éxito como dispositivo pedagógico.

Un aula analógica en una sociedad digital... ¿dos mundos enfrentados?

A partir de las observaciones realizadas y los distintos diálogos establecidos con la tutora del aula de acogida, se puede afirmar que en el caso de la Escola Ploma, el papel de los dispositivos digitales en este espacio es prácticamente nulo.

Esta situación era fruto de una voluntad específica de la tutora, ya que consideraba que no tenía las herramientas necesarias para otorgarle un uso pedagógico a las tecnologías digitales. Era una reflexión honesta, puesto que tan solo pensaba introducir este tipo de dispositivos si permitían transformar las actividades del aula y mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por el contrario, señalaba que si simplemente sustituían una herramienta (por ejemplo, un libro) por otra (un ordenador), sin implicar cambio alguno metodológico, se negaba a incluirlos. La tutora cuestionaba enérgicamente el valor *per se* de lo tecnológico, uno de los mitos más ampliamente aceptados en educación (Selwyn, 2016; Sancho et al., 2016). Al respecto, en las entrevistas invitaba a reflexionar sobre el papel que juegan las tecnologías digitales en las aulas y el sentido actual de aprender.

A pesar del potente discurso crítico, verbalizaba, a mi entender, un claro desacople entre las competencias que la Generalitat de Catalunya sugiere que debería tener la persona responsable del aula de acogida y lo que realmente se da en la institución. Según el PLA LIC (2007), en el momento de decidir quién debe encargarse del aula “es importante tener en cuenta la experiencia en la enseñanza de lenguas, el dominio de las TIC y su capacidad de liderazgo, empatía y dinamización” (p. 9). Pese al amplio bagaje formativo de la tutora (lo conversamos en varias ocasiones) solo era el segundo año que se encargaba del aula de acogida, nunca antes había tenido relación con la enseñanza de una segunda lengua y no se sentía “digitalmente competente”¹³³.

Por tanto, el resultado era muy claro: el aula de acogida de la Escola Ploma es totalmente analógica y, en contraposición, el perfil de estudiante que asiste a dicho lugar es lo que Prensky (2001) ha denominado nativos digitales. Pese a las críticas que ha recibido el concepto, porque da a entender que las nuevas generaciones ya han nacido con las habilidades necesarias para desenvolverse correctamente en la sociedad digital, estas

¹³³ En la extensa investigación realizada por Ballestín (2017) en la que realiza una revisión de la bibliografía especializada en los procesos de escolarización en las aulas de acogida, se señala que uno de los errores cometidos a lo largo de estos años es que la selección de los tutores o tutoras del aula de acogida pocas veces ha tenido en cuenta los criterios que estaba “exigiendo” la Administración.

argumentaciones no son óbice para evidenciar que el cambio de perfil del alumnado existe, y que se caracteriza, en parte, por haber crecido rodeado de un bombardeo digital reiterativo, planteando desafíos importantes para las instituciones educativas en general.

Nadie pone en duda que hoy en día se requieren habilidades que van mucho más allá de leer y escribir o hacer operaciones de cálculo. Del mismo modo, está claro que la escuela se enfrenta a un reto preciso: hacer compatibles dos alfabetizaciones, la tradicional y la digital (también denominada informacional, multimedia, multialfabetización, crítica en datos, etc.), porque sin la primera difícilmente existirá la segunda. De hecho, incluso si nos aferramos a la teoría del nativo digital y sostenemos que el estudiantado de por sí ya domina los usos básicos de la tecnología digital, esto no implica, “que se relacionen con ella de forma crítica, reflexiva y creativa” (Sancho, et al., 2018, p. 215). Al respecto, Sancho et al. (2016) ofrecen un símil que evidencia esta necesidad de instrucción: “incluso los nativos tienen que aprender la lengua y tras años de práctica y estudio no todos llegan a dominarla de la misma manera” (p. 31).

En definitiva, el estudiantado, en el aula de acogida, no está siendo instruido en un espacio proclive al desarrollo de habilidades relacionadas con el entorno digital. Según el PLA LIC (2007), “el alumno tiene que asistir con su grupo-clase en las áreas que requieren menos competencia lingüística, como educación física, visual y plástica o aquellas áreas donde se utilicen sistemáticamente las TIC”. Por ello, según las directrices de la Generalitat, se debería de priorizar la presencia de este alumnado con su grupo-clase en las horas en las que se utilizan dispositivos digitales.

Acometer esta tarea, es decir, saber con antelación en qué momentos se emplearán las tecnologías digitales en el aula es complejo debido a dos aspectos principales. Por una parte, dadas las características del proyecto pedagógico de la Escola Ploma, resulta prácticamente imposible anticipar a largo plazo qué materias o contenidos curriculares estará trabajando el alumnado, porque al desarrollar un aprendizaje por proyectos, no se cuenta con un horario específico distribuido por asignaturas. Por otro, las agrupaciones de estudiantes que asistían al aula de acogida se realizaban según la edad (o mejor dicho, por ciclos de educación primaria), de esta manera, la prioridad no es tanto coordinar el calendario con el grupo-clase, sino encajar a estudiantes de diversos cursos en un mismo horario¹³⁴.

Como resultado, y siempre a partir de lo que pude observar en el grupo-clase de 5º de educación primaria, en aquellos momentos en los que en el aula “ordinaria” se trabaja más a

¹³⁴ A pesar de ello, desde la escuela se hacía un esfuerzo de envergadura para que el mayor tiempo posible el alumnado pudiese realizar un trabajo autónomo con el grupo-clase.

fondo la competencia digital (que los hay), el alumnado migrante recién llegado asistía al aula de acogida, imposibilitando así su formación en este ámbito.

El espacio físico que configura el aula de acogida. Cuando la iconografía no los representa.

Hay un aspecto que quizá pasa desapercibido cuando formas parte del día a día de la escuela. Pero para mí, alguien exterior que no estaba familiarizada con el lugar, resultó sorprendente. El aula de acogida estaba situada en una pequeña sala del primer piso. A pesar de la ausencia de ventanas que impedían la entrada de luz natural, la luminosidad se conseguía gracias a una lámpara de techo que irradiaba toda la habitación. En el centro había un conjunto de pupitres situados uno al lado del otro, creando de esta manera una gran mesa formada por distintas piezas. En ella se sentaban tanto la tutora como los estudiantes, dando esa sensación de “comunidad de aula” de la que habla bell hooks (2021). No había distancia entre docente y alumnado, se situaban todos a la misma altura, y, se mostraba, de manera visual, que aquel lugar era un espacio de aprendizaje colaborativo.

El aula también disponía de una serie de estanterías con material manipulativo (juegos de mesa, principalmente) y una gran cantidad de cuadernos, libros, fichas, etc. Si se alzaba la mirada, las paredes de la sala estaban decoradas con producciones de los alumnos. Un hecho significativo llamó mi atención. Mientras en el muro de la derecha se encontraban algunos escritos y dibujos realizados por el estudiantado del aula de acogida (aparecían sus nombres, frases sencillas en catalán, vocabulario cotidiano, figuras y su correspondiente palabra, etc.), en el lateral izquierdo se hallaban un conjunto de representaciones, carteles y dibujos de contenido religioso (imágenes y textos que hacían alusión al catolicismo). Sorprendida, pregunté a la tutora a qué se debía esa mezcla, y la respuesta fue que el aula de acogida también era el espacio donde se hacían las clases de religión católica. El lugar era una sala polivalente utilizada para distintos fines. Entre las docentes habían acordado que las paredes del aula serían divididas para poder sentir que el entorno era “suyo”.

Este aspecto suponía, a mi modo de ver, una enorme contradicción. La Escola Ploma es una institución educativa que, de alguna manera, intenta cuidar los elementos que hay expuestos en las paredes. O, como mínimo, se preocupa de explicitar visualmente la diversidad presente en la escuela y en el barrio. A este respecto, y para intentar no caer en tópicos, el equipo directivo llegó a comentar que su voluntad siempre había sido ir más allá del característico y tradicional mapa donde se indica las distintas procedencias del estudiantado y sus familias. Por tanto, el deseo, o como mínimo, la sensibilidad estaba presente en parte del colectivo docente de la escuela. Pero, en cambio, se permitía que el estudiantado de origen migrante recién llegado que estaba manteniendo su primer contacto con el sistema educativo catalán,

pasara gran parte de su horario lectivo rodeado de simbología religiosa que para muchos podía ser ajena.

En el PEC se indica que la institución pretende mostrar sensibilidad hacia la pluralidad religiosa de la escuela. Y a pesar de que las clases de religión católica se imparten tan solo al alumnado que lo solicita, en una de las paredes del aula de acogida había una clara falta de representatividad de la composición social y cultural de la institución. A este respecto, Marina Garcés (2020) señala que “la educación es esta práctica de acogida y de construcción de entornos habitables” (p. 58). Siguiendo este presupuesto, ¿es el aula de acogida un lugar habitable? ¿Se siente el alumnado reconocido en el dispositivo visual desplegado en su interior? ¿Es conveniente que en un aula con funcionalidades diversas se den elementos iconográficos de una religión específica? ¿Por qué en la mayoría de espacios de la escuela no se hace referencia a ninguna religión y únicamente se pueden encontrar en el aula a la que asiste alumnado migrante recién llegado?

Quizá, en un aula en la que explícitamente se intenta trabajar a partir de las historias y realidades de sus estudiantes, cabría reflexionar si la parte física del entorno debería ser un elemento relevante a tomar en consideración para lograr una acogida genuina y desde el cuidado.

¿Cómo se habita el aula de acogida? Posibilidades y tensiones

En anteriores secciones he señalado la posible doble vertiente que puede contener el aula de acogida (capítulo 4). Por un lado, la potencialidad de estos espacios aparece cuando se conciben desde la intersubjetividad, las relaciones afectivas y la apuesta de la lengua vehicular como vía de comunicación (Carbonell, 2000). Pero, el peligro aparece cuando se transforman en ambientes segregados y segregadores (Carbonell, 2000; Carrasco, 2011; Ballestín, 2017; Jacovkis et al., 2022). Es decir, cuando se materializan/convierten en una forma de exclusión en nombre de la inclusión (Tarabini, 2018).

Entre los discursos que valoran positivamente este espacio se encuentran algunos estudiantes (no únicamente aquel que acude al aula de acogida)¹³⁵ y el profesorado. Por ello, a lo largo del trabajo de campo ninguno de los docentes con los que conversé y entrevisté mostró una visión crítica hacia este recurso pedagógico. Prueba de ello son los comentarios de la tutora del aula de acogida cuando afirma:

Generalmente, el ambiente del aula de acogida es muy agradable. Les gusta venir. Los niños se ayudan entre ellos. Yo creo que, quizá, el hecho de estar en un lugar

¹³⁵ Para mayor información sobre visiones del alumnado, consultar Riera-Retamero et al. (2021).

desconocido y encontrarte con iguales les lleva a socializarse entre ellos. Generalmente el ambiente es muy bueno. Como son pocos, hacen grupo. (Entrevista docente Carmen, Escola Ploma).

El deseo de los estudiantes de acudir al aula de acogida lo pude observar durante mi estancia en la escuela. A modo de ejemplo, destaco la siguiente escena transcrita en mi cuaderno de notas:

Estoy en el aula de 5º de primaria y observo como Lara (tutora) se acerca a Darío, uno de los estudiantes que asiste al aula de acogida desde hace varios meses. Desde lejos no soy capaz de escuchar el diálogo, pero la respuesta de Darío alzando la voz me da alguna pista. “¡¡¡¡¡Nooo!!!! ¡Me gusta mucho el aula de acogida, quiero ir, quiero ir, quiero ir!”. Me acerco a Darío para entablar conversación. Comenta que su reacción se debe a que le acaban de informar que Carmen (la tutora del aula de acogida) está enferma, y, como mínimo, ese día no podrá ir al aula de acogida.

(Cuaderno de notas, 2/12/2019).

A pesar de estas apreciaciones mayoritarias, también habría que tener en cuenta las luces y sombras que acompañan a esta iniciativa (Ballestín, 2017). Los límites de este espacio pedagógico no solo han sido señalados por diferentes investigaciones (Carrasco, 2011; Ballestín, 2017; Alegre, et al., 2008; Benito y González, 2010; González-Faraco et al., 2020; Arroyo-González y Berzosa-Ramos, 2021a), sino que los propios protagonistas de la Escola Ploma también han verbalizado sus experiencias en torno al dispositivo. Por ejemplo un docente afirma:

Tenemos estudiantes que quieren ir y otros que no tanto... De hecho, hay algunas familias que no les hace gracia que sus hijos vayan. (Entrevista docente Pedro, Escola Ploma)

El rechazo o la visión crítica del aula de acogida se sostiene en un motivo principal: acudir a ese espacio denota una “condición”. ¿Quién está escolarizado en estos dispositivos? ¿todo el alumnado? No. Es un aula hecha por y para un perfil específico: estudiantado de origen migrante que está siendo escolarizado por primera vez en el sistema educativo catalán. Indica y señala una experiencia de vida. Durante el trabajo de campo pude observar cómo se encarnaba este aspecto en los propios estudiantes. En mis notas de campo escribí:

De nuevo me encuentro con el grupo-clase de 5º de primaria. Estamos en el laboratorio porque están haciendo un proyecto sobre tecnología. Están divididos en grupos de 4-5 y el ambiente es distendido. La tutora va rotando por cada equipo para tratar de acompañar durante las actividades y aclarar cualquier tipo de duda. Estoy situada junto a Stefan, un estudiante de Rusia que hace aproximadamente dos meses

que está en la Escola Ploma y, por tanto, no hace mucho tiempo que asiste al aula de acogida. Stefan me mira y sin haber mantenido un diálogo previo sobre la temática, me dice “no me gusta el aula de acogida”. Sorprendida le miro y le pregunto el motivo. Su respuesta, acompañada de una evidente mueca de tristeza, “no me gusta el aula de acogida porque me siento especial”.

(Cuaderno de notas, 5/12/2019).

Las palabras que comparte Stefan resumen lo que otros autores ya han señalado con anterioridad. Para su adecuado funcionamiento, el alumnado que acude al aula de acogida tiene que percibir que el aula de referencia es su grupo-clase, porque como bien señala Carbonell (2000), “si sienten que son parte de un grupo encapsulado es más fácil que surjan prejuicios, estereotipos, que piensen que soy yo el raro, yo soy el extranjero, me tratan distinto” (p. 6).

Finalmente, a pesar de que el presente estudio se centra en educación primaria, conviene señalar cómo esta situación puede agudizarse durante la etapa de secundaria (Carbonell, 2000; Tarabini, 2018; Jacovkis et al., 2022). Y no únicamente a través del aula de acogida, sino también por medio de otros itinerarios que, dependiendo de cómo sean aplicados y aún cuando se ejecuten en pos de una “educación inclusiva”, “son contrarios a la equidad e igualdad de oportunidades, reforzando todavía más la exclusión” (Carbonell, 2000, p. 4).

Del aula de acogida a la escuela acogedora. Un necesario cambio de mirada.

El aula de acogida es una herramienta clave con la que deberían contar todas las escuelas. Pero también debo decir que la acogida no es algo que le corresponda únicamente al tutor o tutora del aula de acogida, todo el profesorado tiene que estar formado para poder acoger bien.

(Grupo de discusión profesorado, María, Escola Mar).

Las palabras de esta profesora manifiestan uno de los principales postulados que demanda el Departament d'Educació a través del Pla LIC (2007; 2009). La acogida de todo el estudiantado (y no únicamente de aquel de origen migrante recién llegado) es tarea de cualquier persona que forme parte del día a día del centro educativo. A pesar de ello, no todos los docentes compartían dicha idea. Algunos -pocos- entendían el aula de acogida como el lugar “natural” donde ubicar el alumnado migrante recién llegado, relegando a un segundo plano el aula “ordinaria” (Benito y González, 2010).

Ballestín (2017) y Jacovkis et al. (2022) señalan que algunas instituciones han considerado las aulas de acogida como un espacio “externo” donde “desviar responsabilidades” (Jacovkis et al., 2022, p. 8). Este no es el caso de la Escola Ploma, puesto que tanto en el discurso del

equipo directivo como en el de muchas maestras, el bienestar y acompañamiento de todo el alumnado (y, por ende, de aquel matriculado por primera vez en el sistema educativo catalán) es entendido como una responsabilidad del conjunto de la comunidad educativa. A decir verdad, el afecto, el cuidado y el apoyo de los docentes hacia los estudiantes fue uno de los aspectos más valorados por las familias. Al respecto, una docente afirma:

A mí me encantaría que el aula de acogida fuese todos los días y no solo unas horas a la semana.

(Grupo de discusión profesorado, Lorena, Escola Ploma).

La opinión responde a una de las principales problemáticas con las que se encuentran muchas escuelas. Las aulas de acogida son espacios “privilegiados”, pequeños oasis dentro de centros educativos que han sido enormemente “castigados” y han visto reducidos de manera drástica sus recursos humanos y materiales. Frente a la situación, estos dispositivos pedagógicos permiten un acompañamiento más individualizado: son grupos reducidos, trabajan con actividades experienciales, cuentan con un horario flexible sin la tradicional compartimentación de materias, entre otros. En cambio, como bien señala Carmen, practicarlos no siempre es posible en las aulas ordinarias:

Yo más que el aula de acogida... es más a nivel de tutoría, recursos que te faciliten el día a día en el aula, eso haría falta. Porque esto lo hemos hablado muchas veces con los tutores. Porque en el aula de acogida son pocos niños y todos tienen más o menos una dificultad parecida y yo no me encuentro con dificultades fuertes, pero claro, en el aula ordinaria la profesora tiene 25 estudiantes...

(Entrevista docente Carmen, Escola Ploma).

Este conflicto que narra la tutora del aula de acogida no solo se produce por la ratio profesor-alumnos. En una de las sesiones con el grupo de 5º de primaria¹³⁶ había dos docentes en la clase y la actividad consistía en realizar un dictado. Mientras Lara repetía en voz alta las oraciones que los estudiantes debían escribir en su libreta, la otra maestra iba paseando por los distintos pupitres. Fijé mi atención en el alumnado que asistía al aula de acogida. Me resultaba fácil porque se sentaban juntos (había cuatro pupitres que formaban una gran mesa). Estaban despistados, no sabían qué hacer, hablaban entre ellos en voz baja. Se acercó la otra maestra y enérgicamente dijo: “¡vosotros a dibujar!”. Miré extrañada y anoté la escena en mi diario de campo. Esta vez no había “excusa”. Había dos maestras con 25 alumnos. ¿Una de las dos no podría haberse acercado a ellos y preparar una actividad similar pero teniendo en cuenta que no dominan la lengua vehicular? ¿Encargarles hacer un dibujo

¹³⁶ Quisiera dejar claro un aspecto. La escena que se relata a continuación no era habitual. Había momentos en los que se promovía activamente la participación del alumnado recién llegado, invitándole a compartir sus experiencias de manera oral o escrita, sin importar su dominio de la lengua vehicular. Pero, en cambio, en otras ocasiones no percibí esa sensibilidad y voluntad. Desconozco el motivo por el cual esto ocurría al tratarse de la misma profesora. En todo caso, tan solo muestra lo complicado que es poner en práctica la teoría.

era la mejor manera de acompañarlos? Reflexioné y apunté rápidamente lo siguiente: “diferencia entre el discurso y la práctica. No siempre es así”. La escena refleja, en parte, otro aspecto que compartió Carmen:

Estaría muy bien que hubiese un material adaptado para cuando fuesen al aula ordinaria... un mínimo... Yo lo estoy preparando. Pero bajo mi punto de vista, siempre es muy personal y teniendo en cuenta la poca experiencia que tengo, pero creo que es un material importante.

(Entrevista docente Carmen, Escola Ploma).

Existe la voluntad de potenciar una colaboración activa entre el aula ordinaria y la de acogida, aunque no siempre es posible. O, como mínimo, por distintos motivos, no siempre se aprovechan todas las oportunidades. Por ejemplo, durante los días en los que llega un estudiante nuevo, la familia habla con la tutora y el equipo directivo, pero en pocas ocasiones se involucra a la tutora del aula de acogida. Resulta paradójico ya que el estudiantado tiene dos referentes principales dentro de la escuela: la tutora del aula de acogida y la del aula ordinaria, ¿por qué no invitar a ambas? Es más, en el último conversatorio con el equipo directivo se compartió este interrogante. La respuesta fue muy clara:

No siempre es fácil coordinar horarios pero, sin duda, es algo en lo que no habíamos caído. Puede ser muy buena idea reforzar vínculos con las familias y la tutora del aula de acogida. Intentaremos ponerlo en práctica el curso que viene.

(Entrevista equipo directivo, Mar, Escola Ploma).

En resumen, en general, en la mayoría del equipo docente ha calado el discurso de que el objetivo es generar una escuela acogedora donde la comunidad se sienta interpelada y se implique. No obstante, en la práctica, a pesar de los empeños, no siempre se materializa ese horizonte. Con todo, resultan indudables los esfuerzos invertidos por construir, desde el aula de acogida, un espacio de cuidado del estudiante, entendiendo que su bienestar constituye un prerrequisito para los posteriores procesos formativos. Para el desarrollo de dichos procesos, también se disponen de otros dispositivos y prácticas institucionales, como la codocencia.

10.2.1.3. La codocencia.

En el anterior apartado ya hacía referencia a otra práctica institucional desarrollada tanto por la Escola Ploma como por la Escola Mar. La codocencia es una de las medidas por excelencia implementadas tanto para la escolarización del alumnado de origen migrante como para la gestión de la diversidad sociocultural en la institución educativa. Ambas escuelas procuran, en los momentos en los que es posible, potenciar el trabajo colaborativo entre docentes. Esto es, que de un grupo-clase se encarguen de manera simultánea, como mínimo, dos maestras o maestros. Según la literatura específica, la gran aportación de este tipo de acciones es que

permiten que se pueda profundizar más en los procesos de acompañamiento de cada estudiante (Ballestín, 2017). Sin duda, es uno de los dispositivos más valorados por los propios docentes:

No necesitas que todos (los alumnos) estén pendientes del maestro, sino que puedes moverte y ayudar a quien lo necesita y no tienes la sensación de tenerlos a todos, como lo diría... uniformados dentro del aula, sino que puedes dar como una atención más personalizada, porque te permite hacer los grupos de manera muy diferente dependiendo de la actividad. Creo que el hecho de ser dos en el aula te ayuda mucho en este hecho.

(Entrevista docente Pedro, Escola Ploma).

Como se aprecia, la codocencia permite desarrollar actividades y prácticas más flexibles, centradas en mayor medida en lo que puede aportar cada alumno al aula y a la escuela. Así se refleja en los siguientes testimonios:

Es que te da muchas posibilidades en el aula. A nivel de poder hacer grupos. Bueno... a todos los niveles. Te ayuda mucho. Y por cualquier motivo, un niño de necesidades especiales que necesite una cosa extra, tú sabes que no dejas al grupo desamparado. (Entrevista docente Margarita, Escola Mar).

Por ejemplo, yo estoy solo en el aula, con 24 y hay un conflicto o un problema o alguna persona con necesidades especiales que en aquel momento tienes que estar por ella, tienes que abandonar a 24. Si son dos en el aula no abandonas a nadie, no tienes esta sensación de abandonar al grupo. Y esto es muy importante. Porque todos tienen derecho a la educación. El que tiene necesidades especiales y los otros también. (Grupo de discusión profesorado, Daniel, Escola Ploma).

De hecho, reclaman que la panorámica ideal sería contar con este tipo de acciones durante toda la jornada (de momento, en ambas escuelas tan sólo se lleva a cabo algunas mañanas y durante un máximo de dos horas):

Si pudiese tener una lista donde pedir cosas, pediría dos maestros en el aula. (Entrevista docente Loreto, Escola Mar).

Y, sobre todo, refuerzo humano. Porque hay momentos en los que hay dos maestros en el aula, pero también hay momentos en que estamos solos. Y no solo tenemos alumnos migrantes, también tenemos de necesidades especiales. A veces se juntan situaciones muy complicadas y no tienes recursos humanos para solucionarlas. Pero cuando somos dos es diferente. (Grupo de discusión profesorado, Judith, Escola Ploma).

Hay niños que llegan nuevos. Yo personalmente tengo tres que no hablan catalán y dos de ellos el castellano. Estás explicando, pero posiblemente necesitarías a alguien que estuviese más por ellos. Te tienes que dividir, pero tienes diez que necesitarían que estuvieses con ellos exclusivamente. Es como que no llegas. Tienes la sensación de que no llegas. Y esto es cada día. Haces todo lo que puedes, das lo mejor de ti, pero no llegas. En cambio, cuando somos dos, eso te da más posibilidades. (Entrevista docente Anna, Escola Ploma).

Por lo mismo, sostienen que una vez se acostumbran a este tipo de prácticas, volver a tener únicamente un docente en el aula resulta complejo y todavía más tedioso que en etapas anteriores:

Cuando te acostumbras a ser dos en el aula y vas haciendo unas dinámicas, después te encuentras sola y dices... ¿ahora cómo manejo la situación? Porque claro, si fuésemos dos lo haríamos de esta manera. Pero estás sola. Y es un choque. A veces te da la sensación de esto, de que dos maestros en el aula es muy productivo. Trabajas muchísimo más. Los alumnos también reaccionan mucho mejor, porque saben que están acompañados.

(Grupo de discusión profesorado, Lorena, Escola Ploma).

Junto a la codocencia, los y las docentes también destacan la importancia de desarrollar una cotutorización. De hecho, en la Escola Ploma, hace años que cada grupo-clase cuenta con un tutor o tutora y un cotutor o tutora. Este es uno de los aspectos más apreciados por la comunidad educativa (tanto por las familias y el alumnado como por el profesorado). Así lo ilustra una profesora del centro:

Yo creo que el hecho de tener tutor y cotutor en este centro, que es el primero en el que me he encontrado... y me gusta mucho. Te permite tener un aula con más libertad de movimiento.

(Grupo de discusión profesorado, Magdalena, Escola Ploma).

En definitiva, las dos prácticas institucionales que tienen mayor preeminencia en el día a día de la Escola Ploma y la Escola Mar son el aula de acogida y la codocencia. Como he especificado en el primer apartado, la primera de las acciones se desarrolla de manera mucho más notoria en la Escola Ploma, y, sin duda, es la principal política pública desarrollada por la Generalitat de Catalunya para la escolarización del alumnado de origen migrantes. Sin embargo, este dispositivo cuenta con ciertos claroscuros. Por otro lado, la siguiente de las acciones tiene que ver con el desarrollo de la codocencia en algunas horas de la jornada laboral. Como se ha podido observar, esta medida es una de las más valoradas por los distintos actores educativos y cuenta con una muy buena acogida en ambas escuelas.

Sin embargo, los dispositivos y prácticas no se detienen en estos esfuerzos institucionales. A nivel comunitario, también se desarrollan un conjunto de iniciativas que tienden a favorecer la escolarización del colectivo migrante. A ellas se dirige la atención en el siguiente apartado.

10.2.2. Las prácticas comunitarias.

En esta categoría se incluyen aquellas prácticas relacionadas con iniciativas colaborativas de la comunidad. Estas se caracterizan por tener una condición más informal y no protocolizada, aunque no por ello menos sistemática. Asimismo, su objetivo es acercar la relación entre las familias, los territorios y las escuelas.

Lo primero que se debe señalar al respecto es que una de las peculiaridades principales de la Escola Ploma y la Escola Mar es el establecimiento, a lo largo de los años, de fuertes vínculos con un gran número de entidades de la zona. De este modo, ambos centros educativos son concebidos como espacios al servicio del barrio, lo que refuerza lo que González (2021a) denominada como “construcción comunitaria de la escuela” (p. 141).

En esta dirección, los centros cuentan con una serie de acciones cooperativas generadas por distintas organizaciones. A continuación expongo de manera sucinta las más relevantes: madres traductoras, alianzas escuelas *bressol*, clases de catalán, patios abiertos y explorar otros lenguajes.

Madres traductoras.

Según la literatura especializada, la participación de las familias en la vida de la escuela es uno de los factores clave en la escolarización del alumnado de origen migrante (Arroyo-González y Berzosa-Ramos, 2021a; González, 2021a). Al respecto, González (2021) afirma:

Contar con la implicación activa de las familias en el proceso educativo es una de las variables de mayor peso para lograr transformaciones pedagógicas que trasciendan los muros de la escuela e incentiven el papel de esta última como promotora del encuentro, la educación y la cultura de su propia comunidad. (p. 142)

Por este motivo, poder mantener un contacto fluido con ellas es primordial. Todavía más si se tiene en cuenta que la Escola Ploma y la Escola Mar son centros educativos que suelen invitar, en muchas ocasiones, a que las familias formen parte del día a día de la institución. Para lograr este objetivo, los equipos directivos y algunos docentes informaron que suelen dirigirse a las familias en tres idiomas -catalán, castellano e inglés-. Sin embargo, esto no siempre garantiza la existencia de una lengua común para la comunicación con ellas. Sobre esto señala una madre:

Estoy de acuerdo en que los profesores siempre ayudan e intentan acogernos, pero sí que es cierto que existe un vacío entre la relación de las familias y los profesores a veces por el idioma. Al principio, cuando no hablaba la lengua estaba muy asustada. Después cambió.
(Grupo de discusión familias, Saima, Escola Ploma).

Dada la situación, las escuelas procuran disponer de un factor determinante: traductores y mediadores que hacen de puente entre la institución educativa y las familias. Sin embargo, no siempre ha sido posible disponer de este recurso, como afirman los docentes:

Pero cuando se nos acaba el dinero, nos hemos quedado sin traductores y nos hemos buscado la vida para entendernos.
(Entrevista docente Eloisa, Escola Mar).

El tema de la lengua es difícil... y no tener acceso durante todo el año a mediadores y traductores... es complejo.
(Grupo de discusión profesorado, Carlota, Escola Mar).

Por este motivo, en muchas ocasiones la escuela -de manera más sistemática pero también como acuerdo “espontáneo”-, cuenta con las “madres traductoras”. Son familias de algunos estudiantes que, en los momentos en los que están disponibles, hacen de traductoras entre el claustro y las familias que acaban de llegar y que no dominan el catalán, el castellano o el inglés. Algunos casos:

Yo hago las entrevistas con familias con madres voluntarias.
(Grupo de discusión profesorado, Juan, Escola Mar).

Yo tengo a Saima (madre de un estudiante) que suele hacer de traductora con el resto de madres de su comunidad.
(Grupo de discusión profesorado, Carlota, Escola Mar).

Tenemos a una serie de madres que nos hacen el favor de traducir algunas entrevistas y este tipo de cosas.
(Entrevista docente Anna, Escola Ploma).

Hay una chica de Rumania que siempre viene con una compañera para que le traduzca. Y a veces alguna mamá de Marruecos.
(Grupo de discusión familias, Irene, Escola Ploma).

Sin embargo, a pesar de ser un valioso recurso, la comunidad educativa sigue recordando que, a largo plazo, esta no puede ser la solución definitiva y que, en el fondo, la Administración debería hacerse cargo de esta situación, particularmente porque el dispositivo de las “madres traductores” acarrea una limitación fundamental: el grado de sinceridad en la comunicación de las familias ante la necesidad de la confidencialidad. La siguiente conversación da cuenta de este fenómeno:

Aida: El problema de utilizar madres es que son madres de otras familias... por eso es necesario un traductor que sea confidencial. Entonces, tú puedes utilizar familias pero hay un punto que las familias del mismo centro no tendrían por qué escuchar según qué cosas.

María: Cuando necesitas hablar con una familia es cuando hay historias difíciles y entonces exactamente en estas cosas son las que no necesitas que haya más familias...
(Grupo de discusión profesorado, Escola Mar)

Por este tipo de limitaciones resulta necesario que las escuelas cuenten con los recursos necesarios para desarrollar correctamente su labor diaria. Esto es, disponer de personas profesionales que actúen como mediadores y traductores entre los distintos agentes educativos.

Con todo, el dispositivo y la práctica de las “madres traductoras” revelan el profundo involucramiento de las familias con la institución y los procesos formativos de sus hijos e hijas, así como la búsqueda de soluciones creativas y contingentes para la gestión de la diversidad sociocultural en la escuela. Esta práctica, por lo tanto, cuestiona el “estereotipo” revisado en el capítulo anterior respecto a la desvinculación de las familias del entorno escolar y revela los esfuerzos comunitarios por suplir las limitaciones estructurales a las que se ven enfrentados los centros -y el profesorado- en el proceso de escolarización del alumnado de origen migrante.

Alianzas escuelas *bressol* (escuela infantil).

Como he mencionado en el capítulo anterior, hay familias que “desconfían” de las escuelas con un elevado nivel de diversidad sociocultural, sosteniendo, en su mayoría, que esto provocaría alteraciones en el grupo-clase y en el día a día del centro. Con la intención de luchar contra ese estigma, el AFA de la Escola Mar se organizó para realizar charlas en las escuelas *bressol* del barrio. El objetivo principal era acercar el proyecto educativo de la escuela a toda la comunidad, romper mitos y realizar un trabajo comunitario en la zona. De esta manera explicaba una de las madres la medida:

Con relación a lo de que los niños no dejan que la clase “arranque”. Desde el AFA estamos realizando, desde hace un tiempo, un proyecto en el que estamos intentando hacer como una alianza entre las guarderías públicas del barrio. Cada año, antes de las puertas abiertas, vamos un grupito de mamás para hablar con ellos. Hace 3 años, la mirada de las familias en el barrio gótico hacia escuelas públicas era bastante mala, costaba mucho, se optaba por escuelas privadas o concertadas. Las cosas han cambiado un poco, la semana pasada hice dos en escoles bressols, y la mirada hacia la Escola Mar, como escuela multicultural, ha mejorado. La visión es más abierta, en el sentido que, la Escola Mar es una opción para ellos. Hace 3 años era muy distinto, las familias veían en la Escola Mar demasiada multiculturalidad, ahora se lo explicamos.

(Grupo de discusión familias, Mery, Escola Mar).

Como se puede observar, las propias familias de las escuelas se han autoorganizado para intentar romper con ciertas narrativas que han calado en el imaginario social, pero que no representan la realidad de los centros educativos. De esta manera, donde no llega a la Administración, lo hace la propia comunidad. Y todo para apoyar los procesos educativos de los establecimientos. La familia, así, se transforma en un pivote de los procesos de escolarización desarrollados en los centros y en un intermediador entre estos y las comunidades circundantes.

Clases de catalán.

Otra de las iniciativas desarrolladas en ambas escuelas son clases de catalán para familias. Concretamente, se trata de maestras jubiladas que una tarde a la semana asisten al centro educativo para enseñar la lengua vehicular a aquellas personas que estén interesadas. En los casos de la Escola Ploma y la Escola Mar, asisten únicamente mujeres. Este hecho ya ha sido señalado por la literatura, la que ha revelado cómo suele haber una mayor participación de las madres frente a padres de origen migrante en los procesos de escolarización de sus hijos e hijas (Arroyo-González y Berzosa-Ramos, 2021a).

Esta realidad también es percibida por gran parte de la comunidad educativa donde realicé la investigación. Una maestra llegó a comentar lo siguiente:

Hablo siempre de madres porque los padres nunca están. Los padres creen que la educación es cosa de la mujer y no del hombre. Bueno, hay otros casos donde los hombres son los que hablan el idioma y las mujeres no, porque los hombres se relacionan y las mujeres no, con lo cual tenemos un problema de comunicación fuerte con ellas (...) entonces quien viene es la persona que habla el idioma. Pero en general todo es cosa de la mujer.
(Entrevista docente Lara, Escola Ploma).

Las clases de catalán no son únicamente un espacio de aprendizaje de la lengua vehicular, también es un lugar donde se logran establecer vínculos más estrechos con los distintos actores escolares. A modo de ejemplo:

Son maestras jubiladas. Hay muchas escuelas que forman un grupo de familias que no hablan la lengua y se juntan una tarde a la semana y aquí hay muchas... son como 13 o 14. Y es un rato relajado, toman café, hablan y aprenden catalán. Y es genial. También esto forma parte de la dirección de la escuela, no todos los equipos directivos lo permiten.
(Entrevista docente Lara, Escola Ploma).

También el equipo directivo señala el valor de este tipo de acciones:

Las clases de catalán de las familias, aunque este año por el COVID-19 se hayan parado, ya no solo son un espacio de aprendizaje, es un espacio de relación, un espacio de vínculos.
(Entrevista equipo directivo, Elena, Escola Ploma).

Estas iniciativas son definidas por Palaudiràs (2022) como un espacio donde hay un “mutuo proceso de enseñanza y aprendizaje” (s.d.). Por tanto, constituye un lugar de reconocimiento recíproco donde se establecen otro tipo de relaciones con las familias y se afirma el carácter interdependiente del vínculo escuela/familias. De hecho, estas clases son tan importantes para el colectivo de origen migrante que algunas madres que hacen de traductoras las proponen como condición *sine qua non* para seguir con su propia tarea en el centro. Esto,

también, acompañado de un juicio crítico sobre el aprovechamiento de las oportunidades que se brindan a las familias:

Yo de principio les dije a todas las mamás de apuntarse a las clases de la escuela, porque en la escuela hay una muy buena opción: el martes por la tarde viene una profesora y da clase de catalán gratis. Yo lo he recomendado a todas las mamás, que tienen que aprender, porque si no aprenden no van a poder hablar en toda la vida... Este año ya les he dicho a todas las mamás que si no van a aprender no voy a ayudar. Porque yo ya llevo 3 años que estoy ayudando, pero las mamás no quieren aprender ni castellano ni catalán... ni van a otro colegio a aprender castellano... porque hay muchos colegios que hacen castellano también (...) pero ellas también tienen que hacer algo. Entonces les he dicho a todas que no voy a ayudar a nadie hasta que no se pongan a aprender.
(Grupo de discusión familias, Shaiza, Escola Ploma).

El tipo de acciones reseñadas son especialmente interesantes si se tiene en cuenta que la política lingüística suele poner el foco en el estudiantado (mediante las aulas de acogida), dejando de lado, en mayor medida, a las familias. Esta práctica, por el contrario, revela la necesidad de abordar integralmente el proceso formativo, involucrando a las familias en tanto aprendices.

Asimismo, esta iniciativa expresa el profundo compromiso del profesorado en su misión social, cuestión evidenciada en el tiempo y esfuerzo invertido por las maestras jubiladas para embarcarse en nuevos desafíos para la enseñanza.

Patios abiertos.

La Escola Mar y la Escola Ploma se han unido a una iniciativa impulsada por el Ayuntamiento de Barcelona, la Fundació Bofill y otras entidades asociativas, en la que los patios escolares se abren al uso y deleite del vecindario. De esta manera, la escuela se convierte en un lugar comunitario para el encuentro entre las propias familias, los estudiantes y otros agentes del barrio. Como se menciona en la siguiente conversación:

Mery: hemos empezado hace dos semanas con los “patis oberts” los viernes con la intención de que las familias puedan relacionarse después de la escuela. Que familias de cualquier cultura o barrio puedan entrar, charlar y conocerse. Y esto sí que es una idea que sabemos que la han realizado en otras escuelas. Creo que es una buena excusa para que estemos juntos. Porque si no muchos llevan a los niños y se van a casa. Así, los padres saben que pueden venir, tomar algo, hablar...queremos ofrecer una zona donde comunidades diferentes se pueden mezclar y relacionarse.

Fernando: creo que es fundamental.

Rubén: creo que es muy bueno. Porque además son vecinos. Y eso crea una interacción entre padres, vecinos...después se ven en la calle, ya se conocen.
(Grupo de discusión familias, Escola Mar).

Los testimonios revelan cómo estas acciones promueven nuevas vinculaciones entre los distintos agentes educativos, quizá en espacios más “distendidos”, donde la mayoría de las familias probablemente pueden sentirse más cómodas. De esta forma, las escuelas pueden concebirse como poseedoras de espacios, recursos y activos que permiten otro tipo de relación con las entidades de la zona, transformándose en lugares de encuentro para la consolidación de verdaderas comunidades educativas.

Lo señalado confirma la conclusión del Institut Infància i Adolescència de Barcelona (2017), según el cual estas iniciativas generan “espacios seguros, educativos que favorecen las lógicas de interrelación y conocimiento mutuo (...) fomentando valores y actitudes de respeto, cooperación, esfuerzo y responsabilidad” (p. 4).

Explorar otros lenguajes.

Como la comunidad educativa de la Escola Mar y la Escola Ploma cuentan con un elevado nivel de familias y alumnado que no domina la lengua vehicular, desde hace unos años han comenzado a desarrollar algunas acciones que permiten explorar otros lenguajes, no únicamente el habla. Así lo afirma una de las maestras:

A veces piensas que quizá no hace falta tanta palabra y se necesita más imagen.
(Entrevista docente Eloisa, Escola Mar).

Por este motivo han comenzado a desarrollar prácticas “otras” con familias y estudiantado. Se trata de actividades no lingüísticas que permiten vincularse en espacios donde se movilizan otras formas expresivas. Tres de ellas son las más características: el equipo de básquet de madres (Escola Mar y Escola Ploma), la orquesta intergeneracional (Escola Ploma) y el uso del arte como espacio de aprendizaje (Escola Mar y Escola Ploma).

Respecto a la primera, desde hace un año las propias familias, con la intención de incluir a la mayor cantidad de participantes posible, decidió crear un equipo de básquet únicamente para las madres. Esta acción tenía por objetivo específico generar espacios de comunicación y camaradería que permitieran superar las barreras lingüísticas a través de prácticas colectivas. Así, se llegó a la conformación de los equipos de básquet de madres. Esta iniciativa es altamente valorada por el equipo directivo:

Es una de las actividades más interesantes y es una idea que surgió de ellas.
(Entrevista equipo directivo, Mar, Escola Ploma).

La segunda acción, la orquesta intergeneracional, involucra a una mayor cantidad de entidades del barrio y el curso 2019-2020 fue el primer año que se implementó. El siguiente testimonio lo explica:

Los viernes estoy en la asociación Xist que es una orquesta intergeneracional de aquí del barrio y este año hemos empezado una actividad extraescolar aquí en la Escola Ploma y tenemos 21 alumnos que están aprendiendo a tocar, al mediodía, un grupo violín y otro clarinete. Y son alumnos que muchas veces no hablan catalán pero se expresan con la música. Y después por la tarde, el mismo viernes, se juntan con el resto de la orquesta. Y estoy muy contenta porque este año en la asociación gracias a la Escola Ploma hay más diversidad que antes.
(Grupo de discusión familias, Neus, Escola Ploma).

Como muestra el relato, esta orquesta es una instancia que permite la inclusión de estudiantado de origen migrante que, teniendo un interés específico, no maneja la lengua vehicular. Así, la búsqueda de nuevos medios expresivos permite su efectiva comunicación con el entorno y su participación en actividades comunitarias del territorio.

La última acción está relacionada con el arte. La Escola Ploma y la Escola Mar desarrollan cada año un proyecto asociado al área de la educación artística que les permite reflexionar sobre la propia identidad, la lengua y la manera que tenemos de relacionarnos con los otros. La Escola Ploma lo organiza en colaboración con una ONG del barrio, mientras que la Escola Mar lo hace junto a la Facultad de Bellas Artes de la Universitat de Barcelona. Como resultado, cada curso escolar cuenta con una serie de productos creados por distintos agentes educativos -alumnos, familias, docentes y entidades del barrio-, en los que se visualiza la diversidad sociocultural¹³⁷. En este caso, el arte es un recurso para reflexionar en torno al diálogo intercultural y permite la expresión de los interesados sin necesariamente manejar la lengua vehicular.

En definitiva, las acciones presentadas en este apartado -madres traductoras, proyectos de arte, patios abiertos, entre otros- resultan indispensables en centros educativos con un elevado nivel de diversidad sociocultural, pues, permiten la vinculación activa de las familias con los proyectos educativos de los establecimientos. Y lo más importante: demuestran que, cuando la Administración pública no pone al alcance de los centros educativos los recursos necesarios, son las propias comunidades las que se autogestionan para poder llegar al máximo de estudiantes y familias, incidiendo directamente en los procesos de escolarización de todo el alumnado, especialmente el de origen migrante. Asimismo, estas iniciativas generan procesos colaborativos sinérgicos que fortalecen a la comunidad educativa en conjunto y fortalecen los sentimientos de pertenencia y adhesión al centro.

¹³⁷ En el caso de la Escola Mar, a modo de museo, durante una serie de días se realiza en el vestíbulo una muestra abierta a toda la comunidad.

10.2.3. Las prácticas docentes.

Junto a los dispositivos institucionales y comunitarios, se encuentran las prácticas docentes cotidianas destinadas a materializar la interacción pedagógica con el alumnado de origen migrante y guiar los procesos de enseñanza/aprendizaje en el aula. En términos concretos, esta dimensión se expresa a través de dos subcategorías: la mediación curricular docente y la mediación lingüística entre pares.

Sin embargo, antes de abordar los relatos en específicos, resulta necesario señalar que la mayoría del profesorado situaba sus prácticas cotidianas en un eje central formado por la búsqueda de una convivencia respetuosa en/de la diferencia. Así lo expresa representativamente el siguiente testimonio:

Yo creo que, en general, es un poco esta vida en común, este bienestar más general e individual. Cada uno viene con un bagaje, con una mochila, con un idioma, con una cultura. Creo que, como tutora, mi función es que, a pesar de todas las diferencias, tenemos que poder convivir en el aula, tenemos que funcionar como grupo. Las diferencias son muchas y, a veces, eso genera conflicto entre ellos, incluso con los más pequeños. Yo creo que mi función es encontrar el punto en común entre todos y poder convivir dentro del aula, a pesar de las diferencias y la diversidad que es tan diferente a cada uno.

(Entrevista docente Loreto, Escola Mar).

Como sugiere la maestra, a pesar de los posibles conflictos, su objetivo principal es generar un espacio de acogida donde, de alguna manera, se respeten los bagajes e identidades de cada uno de los presentes en el grupo-clase. En palabras de otra docente:

Yo quiero que crezcan como buenas personas, personas civilizadas, que puedan dialogar, resolver un conflicto sin meterse una nata. Yo le doy mucho valor a poder convivir. Está muy bien que puedan aprender a leer, a escribir, pero como grupo, que puedan convivir, que sepan aceptar a los otros.

(Entrevista docente Anna, Escola Ploma)

Es desde esta posición que estructuran sus prácticas cotidianas en el aula. A continuación exploro más a fondo alguna de ellas.

Mediación curricular docente.

Existen dos miradas principales respecto de la gestión curricular que se realiza en los centros. Por un lado, están aquellos docentes -minoritarios- que consideran que hay una auténtica mediación curricular respecto a la diversidad sociocultural. Es decir, recalcan que ha habido una genuina reestructuración de contenidos para lograr un aprendizaje significativo en el estudiantado. Por otro lado, hay una serie de profesores y profesoras que sostienen que todavía queda mucho camino por recorrer y que lo que se está realizando hasta la fecha son

acciones puntuales y de carácter aislado. Respecto a la primera posición, destaca el siguiente extracto:

Nuestra manera de trabajar en la escuela es respetando todas las diversidades, ya sea cultural, como a nivel académico... todo. Entonces, todas las actividades que vamos planteando o programando en el aula, tienen en cuenta todas estas diferencias: de lenguaje, de nivel económico, de nivel cultural. Entonces, normalmente siempre planteamos actividades abiertas. No somos una escuela que estemos todos haciendo lo mismo a la misma hora, de la misma manera, siguiendo siempre lo mismo y el que no llega, no llega.

(Grupo de discusión profesorado, Judith, Escola Ploma).

Sin embargo, la gran mayoría de docentes apuntaba a que en realidad estos esfuerzos de contextualización y personalización de la enseñanza no constituyen la norma o, cuando menos, no forman parte de un programa general de adecuación curricular. En otras palabras, no existiría una política institucionalizada por parte de la escuela, centrada en revisar y reestructurar los contenidos para adecuarse a esa “diversidad de diversidades”. Al respecto, señalan que, en una gran cantidad de casos, esa modificación depende de la predisposición y sensibilidad del profesor o profesora. Por ejemplo:

Yo lo que veo es que algunos tutores y profesores son bastantes abiertos para aceptar estas cosas. Puede ser que no tengamos un temario de que hacemos actividades sobre la diversidad, pero sí que deciden esto, que un niño explique su vida o ponen de dónde vienen en un mapa de todo el mundo... o cosas así, más espontáneas. Sería como dejar todo abierto.

(Grupo de discusión profesorado, Joana, Escola Ploma).

Pero así más actividades o contenidos... no tenemos... bueno tenemos el aula de acogida, para cuando llegan los niños y las niñas. Supongo que allí hacen actividades más concretas. Pero en clase no hacemos.

(Grupo de discusión profesorado, Juan, Escola Mar).

Son cosas que van surgiendo. A veces hemos hecho meriendas. Pero son cosas puntuales que surgen en un momento dado, porque estás trabajando la receta y hacemos una merienda y que cada uno lleve cosas de su país. Y se invita a las familias. En infantil también se invita a las familias a las meriendas, y cada familia lleva su comida típica del país. Nos encontramos juntos y hacemos una merienda. (Grupo de discusión profesorado, Magdalena, Escola Ploma).

Las familias también señalaban este aspecto, sugiriendo que la escuela podría contar con una política más estructurada para destacar la diversidad sociocultural propia de cada centro.

El siguiente extracto lo ejemplifica:

Estoy de acuerdo, pero diría que quizás, a veces, se podría valorar un poco más de dónde vienen. Es decir, yo te diría y trabajando como vosotras este tema de la integración y la migración, y diría que las fiestas especiales, por ejemplo, que tienen en otros países, celebraciones, tradiciones... no se recalcan mucho. Es decir, las fiestas son Nadal, la calçotada, el tió... que me parece espectacular porque además

me encantan, pero hay también algunas nacionalidades muy fuertes, ¿no?.. la marroquí o pakistaníes, latinoamericana.. que quizá se podrían.. resaltar un poquito más.
(Grupo de discusión familias, Irene, Escola Ploma).

Asimismo, los equipos directivos eran conscientes de esta carencia y dificultad:

Como escuela, es cierto que nos cuesta hacer explícita la multiculturalidad que hay en los estudiantes y las familias... Algo más allá del típico mapa indicando la nacionalidad de los diferentes niños o el origen de las familias o el panel de bienvenida escrito en los diferentes idiomas que se hablan.
(Entrevista equipo directivo, Mar, Escola Ploma).

A pesar de la visión a veces folclórica, la comunidad educativa, en general, parece reclamar una serie de actividades que pongan en valor la diversidad presente en la escuela, con la intención de que todo el estudiantado pueda sentirse vinculado y reconocido por la institución. Y esto como una práctica de mediación curricular con respaldo institucional y no solo como iniciativas personales del profesorado. Al respecto, Zhang Yu (2022) señala un aspecto a tener en cuenta, a partir de su propia experiencia biográfica como joven china escolarizada en una escuela catalana:

Se define a unos y otros en términos raciales. De ello son claros ejemplos las actividades y festividades, la mayoría de ellas recreativas, que juntan a la comunidad educativa para compartir comidas, música, bailes o juegos, entre otros. Estas actividades racializan a las personas en la medida en que se concibe la participación familiar exclusivamente para estos fines, sin dejar lugar a otras formas de participación. Cuando esta práctica se convierte en una acción recurrente año tras año o se concibe como estrategia para fomentar la participación familiar, se empieza a sistematizar una relación entre escuela (grupo dominante) y familias (grupos minorizados) no exenta de poder, donde las primeras reconocen a las segundas bajo unos parámetros específicos. Así, se perpetúa la percepción de la diferencia, de la otredad, como enriquecimiento. (p. 96)

Por este motivo, es especialmente necesario reflexionar sobre el tipo de mediación curricular que se está desarrollando, así como el papel que cumplen esas culturas “otras” que tanto se desea “incluir”. En este sentido, la mayoría de agentes educativos señalaban unánimemente haber modificado las actividades específicas relacionadas con la navidad y las vacaciones. Por ejemplo, la Escola Mar, desde hace una serie de cursos, ya no lleva a cabo ningún acto de Navidad con villancicos y belenes, sino que todo el colegio desarrolla una campaña relacionada con la convivencia. Según los propios protagonistas:

Durante dos semanas toda la escuela se vuelca en el proyecto. Intentamos que sean actividades globalizadas y plurilingües con tres pilares fundamentales: que sea multicultural, inclusiva y coeducativa.
(Entrevista equipo directivo, Mónica, Escola Mar).

También se habían transformado una serie de iniciativas en consideración a las adscripciones socioculturales y las condiciones económicas de las familias y el alumnado que componían los centros. Por ejemplo, ya no se realizaban acciones centradas en las vacaciones o los hogares del alumnado (o si se hacen, son de carácter flexible):

Nosotros en la escuela siempre hacíamos lo típico: qué has hecho estas vacaciones. El típico dibujo. Esto hace tiempo que lo obviamos, porque hay muchos niños que no han ido de vacaciones. Lo mismo cuando les pedimos dibujar o explicar sus casas. Antes tenían que corresponderse a la realidad. Ahora no, dejamos que se lo puedan inventar. Porque hay alumnos que no tienen habitación, otros que viven en pensiones, otros que comparten la casa con más familias. Entonces ahora lo dejamos más abierto.

(Grupo de discusión profesorado, Lorena, Escola Ploma).

De hecho, hay una maestra que sostiene que en este tipo de actividades -donde se ve de manera más clara las condiciones del estudiantado respecto del eje socioeconómico-, es necesario que el docente se muestre abierto y no juzgue las condiciones estructurales de cada uno:

Hay familias que viven en 30 metros cuadrados y son siete. Y otros que duermen cinco en una habitación. Hay muchas cosas que no las dicen porque les da vergüenza y no lo expresan y, cuando lo hacen, es porque se les ha escapado. Pero para mí lo importante es hacerles entender que no es una vergüenza, al contrario. Cuando la maestra empatiza con todas las situaciones diferentes... y que ninguna le parezca rara, ni juzgada... entonces cambian el discurso y tampoco les da vergüenza a ellos. Por eso es muy importante la persona. Otra maestra (bueno, lo he visto), pondrá caras raras. Y juzga al niño... Porque si tú ves normal sólo tu vida... no tendrías que ser maestra o no deberías dedicarte a la educación.

(Entrevista docente Lara, Escola Ploma).

En el fondo, había una serie de agentes educativos (entre los docentes y los equipos directivos) que apuntaba directamente a un hecho. Aunque reconocían ciertos esfuerzos individuales, no se estaría desarrollando una mediación curricular institucional de carácter crítico-transformador. Esto porque, a su juicio, las escuelas todavía tienen una mirada y una aproximación eurocentrista que impide reconocer, explorar y poner en valor los saberes de otros pueblos, cosmovisiones y culturas (Zhang Yu, 2022). Y esto lo exponen sin ambigüedades:

Creo que somos muy eurocentristas. Puede ser por desconocimiento o por no saber cómo afrontarlo, por eso no se desarrollan recursos más curriculares que digamos.

(Entrevista docente Eloisa, Escola Mar).

Yo creo que todo esto está por explorar, cómo incorporar el saber de otras culturas. Tenemos una mirada tan eurocentrista. Es un territorio que exploramos muy poco. Porque, por ejemplo, el tema de las matemáticas, la forma de contar, esto no lo explotamos lo suficiente, no lo hablamos, no lo valoramos. Por ejemplo, los niños de

África tienen un sistema quinario, en cambio nosotros utilizamos un sistema decimal. Para mí es un tema sensible, el tema de las matemáticas y cómo desde cada país hacen esto, las cuentas diferentes, las divisiones, las formas de colocar los números. Pero no tenemos materiales específicos para esto. La sensibilidad sí, pero no los materiales.

(Entrevista equipo directivo, Mónica, Escola Mar).

Nuestras metodologías todavía se basan en modelos en los que es difícil dar respuesta a la diversidad, a pesar de los intentos que se han hecho en los últimos años. Creo que todavía nos falta mucho para dar respuesta a los objetivos del decreto de inclusión.

(Entrevista docente Lara, Escola Ploma).

Como se aprecia, en ambas escuelas hay actores educativos que señalan los límites de su propia mirada y recalcan la necesidad de romper con este hecho. Al respecto, Zhang Yu (2022) nos invita, primero, a cuestionar “nuestro” papel en el mundo para, después, reflexionar sobre cómo nos relacionamos con esos “otros”:

La agenda educativa e investigadora, así como las propuestas en el marco del proyecto intercultural priorizan un trabajo con el otro y olvidan en muchas ocasiones que ese otro existe, porque existe un yo: el propio lugar. Así, la escuela tiene ante sí un cúmulo de oportunidades de aprendizaje relacionados con saberes, prácticas, formas de aprender y vivir diferentes a la suya y las quiere conocer, porque considera que el proyecto intercultural le ha dicho que eso es lo necesario para la convivencia. La escuela quiere darnos espacio dentro de la institución educativa, pero no se repiensa a sí misma: ¿cuánto espacio ocupa ella, su cultura, su cosmovisión? Efectivamente, con estas últimas líneas me refiero al etnocentrismo de quienes hablan, piensan, teorizan, aplican o legislan bajo la perspectiva intercultural y la necesidad de tomar conciencia de la propia mirada y lugar. (Zhang Yu, 2022, p. 97)

En definitiva, tanto en la Escola Ploma como en la Escola Mar, y a nivel de cada docente, se están desarrollando actividades puntuales para gestionar la diversidad sociocultural presente en las aulas y optimizar los procesos de escolarización del alumnado de origen migrante. No obstante, estos esfuerzos chocan con dos barreras principales: la inexistencia de un proyecto sistemático e institucional de mediación curricular y las premisas muchas veces folclorizantes que guían estas prácticas “inclusivas”.

En este contexto, una serie de discursos -aunque minoritarios- recalcan la necesidad de romper con esquemas eurocentristas para poder desarrollar una mediación curricular de carácter crítico-transformador. Este constituye un prerrequisito para lograr, a nivel escolar, la jerarquía cultural que establece al occidental como el saber exclusivo y universalmente legítimo (Walsh, 2012). Quizá, tal y como señala Zhang Yu (2022), el primer paso en esta dirección puede ser cuestionar nuestro papel en el mundo y ampliar el foco de nuestra formación. Es esta voluntad la que pude apreciar en una parte del profesorado y la que induce a pensar esperanzadoramente en la proyección futura de una educación intercultural democrática y crítico-transformadora.

Mediación lingüística entre pares.

A partir de las observaciones directas en las aulas y los discursos generados por la comunidad educativa, identifiqué un recurso que es transversalmente utilizado en todos los niveles de la Escola Ploma y la Escola Mar. En efecto, una de las prácticas generalizadas -de carácter no institucional- era la mediación lingüística entre pares. Esta modalidad se ejerce fundamentalmente cuando llega un alumno o alumna nuevo. A este se le asigna una pareja que habla el mismo idioma de origen para acompañarlos durante los primeros meses de su ingreso a la escuela. El par que actúa como guía cumple la función de resolver las dudas del recién llegado en su lengua materna y compartir tiempo y espacios en conjunto. Dependiendo del maestro/a, tal "mentoría" se realiza de manera voluntaria o se asigna, por parte del docente, un compañero o compañera del mismo lugar de origen. Los siguientes relatos revelan esta práctica:

Por ejemplo, poder ofrecer que un niño o una niña de su misma lengua le pueda acompañar, también da tranquilidad. La acogida hace que el infante pueda abrirse y quiera aprender y formar parte de este grupo.
(Entrevista docente Eloisa, Escola Mar).

De todas maneras, siempre hay niños y niñas que hablan su lengua. Quiero decir que también los infantes que ya están aquí los utilizamos para poder comunicarnos. Como traductores.
(Entrevista docente Lara, Escola Ploma).

Como se puede observar, hay algunas maestras que recurren de manera más sistemática a estas prácticas frente a otras que las utilizan en momentos puntuales. También este tipo de acciones son identificadas por parte de las familias:

Lo que hemos visto es que es una escuela que como decías tú, está muy centrada en el bienestar de los niños y en adaptarse a sus necesidades de idiomas, de aprendizaje, emocionales... Por ejemplo, cuando hay niños que hablan el mismo idioma pues intentan que un niño... Por ejemplo en P5 hay tres niños que hablan inglés y dos que acaban de llegar, entonces es como que una de las niñas que está ahí es nativa y ayuda a estos niños.. y la maestra justamente, digamos, intenta apoyarse en este tipo de dinámicas para que los niños que acaban de venir se sientan más cómodos, más apoyados en la clase. Yo creo que lo están haciendo muy bien.
(Grupo de discusión familias, Irene, Escola Ploma).

Sin embargo, el profesorado reconoce dos trabas asociadas a esta práctica. Por un lado, como ocurría en el caso de las madres traductoras, se trata de alumnos del colegio, por tanto, no son figuras profesionales "neutrales" a las realidades específicas de los centros. Por ejemplo:

Hay veces que hago esta especie de parejas y les pido que les traduzcan las cosas, pero no siempre sé si se traducen lo que les pido. No sabes exactamente lo que les

está diciendo, pero claro... es lo que tenemos. A veces se necesita esa figura del traductor. Que se lo pagan los centros eh (...) Cuando hablan por ejemplo en urdú, tú eres el que te sientes perdido. Y está muy bien porque te pones en su piel. Están ellos hablando y no te enteras de nada, y esto es lo que sienten ellos normalmente. (Entrevista docente Lara, Escola Ploma).

Por otro lado, los y las docentes también sugieren que este tipo de prácticas son dificultosas cuando se trata de alumnos y alumnas relativamente pequeños. Por tanto, es una práctica que se suele utilizar a partir del primer ciclo de educación primaria:

A veces cojo a algún niño, cuando veo que no me entienden y les pido que, por favor, lo traduzcan al urdú. Cuando son tan pequeños hacerles traducir les cuesta mucho. Entre ellos hablan su idioma. Pero les pides como se dice mesa en urdú y no lo saben. No saben asociar la diferencia. Entre ellos sí que hablan, pero tú les dices que lo traduzcan y no te lo dicen. No acaban de entender esta separación entre lenguas. Por eso en primaria es diferente. (Entrevista docente Margarita, Escola Mar).

La mediación lingüística entre pares constituye, entonces, una práctica que permite aminorar las distancias asociadas a la barrera comunicacional que supone el desconocimiento de la lengua vehicular. Con todo, aunque refuerza los vínculos de los recién llegados con una parte de sus compañeros, este dispositivo no queda exento de dificultades y críticas. Sin embargo, más allá de sus beneficios y limitaciones, lo que resulta indudable es que esta es, nuevamente, una fórmula original y creativa que permite a la comunidad resolver de manera autogestionada e inmediata aquellos problemas y dificultades frente los que la Administración no se ha hecho cargo y que forman parte de las limitaciones estructurales en las que se inscribe la escolarización del alumnado de origen migrante.

10.3. A modo de síntesis.

En este capítulo he explorado las distintas prácticas que desarrollan la Escola Ploma y la Escola Mar en relación con la gestión de la diversidad sociocultural y la escolarización del alumnado de origen migrante.

Al respecto, distingo tres grandes dimensiones de acción. La primera de ellas corresponde a las prácticas institucionales, es decir, aquellas formalizadas, sistematizadas y protocolizadas por los centros para la escolarización de este colectivo. En este ámbito destacan la primera acogida, la codocencia y el aula de acogida. Esta última es, sin lugar a duda, el dispositivo privilegiado para la atención de este estudiantado, tanto a nivel de los centros estudiados como de la política pública nacional.

La aplicación de este dispositivo es diferencial, como he evidenciado en los dos casos (Escola Ploma y Escola Mar). No obstante, su valoración es unánimemente positiva por parte del

profesorado. En breve, el aula de acogida es percibida como un recurso indispensable para la efectiva escolarización del alumnado de origen migrante. ¿Es igualmente efectiva para la gestión de la diversidad sociocultural en las escuelas?

Este es un punto que se reveló controvertido. En efecto, aunque se reconoce de manera mayoritaria lo que aporta este dispositivo, también es posible evidenciar sus límites y contornos críticos. En particular, el hecho de que, dependiendo del modo en que es utilizado, puede reforzar las dinámicas de segregación interna del alumnado y la autoidentificación de quienes participan de la misma como estudiantes “no normales”.

En consideración a este límite, y sin proponer la disolución del aula de acogida, argumento la necesidad de su inserción dentro de un proceso mayor: la construcción de una verdadera escuela acogedora. Es decir, una institución que orienta cada una de sus acciones a través de una pedagogía de los cuidados (Estalayo et al., 2022). A mi juicio, resulta crucial considerar este tipo de pedagogía como la base de los procesos de escolarización del alumnado de origen migrante.

Una segunda dimensión detectada corresponde a las prácticas comunitarias. Estas se componen por el conjunto de acciones e iniciativas lideradas principalmente por las familias y que tienen por objetivo construir un vínculo más significativo entre ellas, las escuelas y las asociaciones territoriales. Tal alianza, por supuesto, generaría un marco colaborativo y comunitario propicio para la escolarización de sus hijos e hijas.

Dentro de esta dimensión destacan prácticas como las madres traductoras, las alianzas con las escuelas *bressol* o los patios abiertos, entre otras. Más allá de la función específica de cada una de ellas, lo relevante es destacar el compromiso efectivo que muchas familias desarrollan con los proyectos educativos de sus centros (cuestión que desmiente el estereotipo de las familias migrantes desvinculadas de la escuela) y, de modo más general, el desarrollo de acciones autogestionadas que permiten paliar las condiciones deficitarias y las limitaciones estructurales de las que la Administración no se hace cargo.

Estas prácticas, en el fondo, revelan una creatividad y una originalidad “espontánea” -además de un compromiso familiar genuino- que permiten sortear las dificultades que se presentan en el proceso de escolarización del alumnado de origen migrante, desarrollando sinergias colaborativas entre los agentes que conforman toda la comunidad escolar.

Un último radio de prácticas se relaciona directamente con la gestión de la interacción pedagógica entre profesores y estudiantes. A estas las denominé como prácticas docentes y

su principal característica es que se direccionan directamente hacia la materialización de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Dentro de estas prácticas docentes se distinguen la mediación curricular docente (es decir, las formas plurales de traducción de los contenidos curriculares por parte del profesorado) y la mediación lingüística entre pares (la cotutorización del propio alumnado a sus homólogos recién llegados a la institución). Ambas, al igual que en el caso de las prácticas comunitarias, constituyen esfuerzos creativos por enfrentar las barreras y dificultades -principalmente idiomáticas- que se imponen al proceso de escolarización. Asimismo, aunque se utilizan de manera generalizada en los dos centros, también muestran aspectos críticos o limitantes. En particular, el hecho de que no representan iniciativas sistematizadas e institucionalizadas, sino prácticas aisladas y dependientes de las voluntades personales del profesorado. También, el que las mediaciones curriculares, cuando tienden a reforzar la dimensión folclórica u ornamental de la diversidad, reproducen inintencionadamente las relaciones de subordinación con la cultura dominante.

En este punto, sostengo la necesidad de reflexionar profunda y colectivamente sobre la orientación que deben asumir las “traducciones” curriculares y la necesidad de realizarlas a partir de proyectos comunitarios -y no individuales- de diálogo democrático intercultural. Es este proceso el que podría habilitar un tipo de mediación curricular en una dirección crítico-transformadora. En esto tiene un papel fundamental la formación recibida por el profesorado, cuestión de la que me ocupo en el siguiente capítulo.

Capítulo 11. La formación del profesorado en torno a la gestión de la diversidad y la escolarización del alumnado de origen migrante.

La formación continua es muy importante y la entendemos como un espacio compartido con todo el claustro, es fundamental para que estén abiertos al cambio.

Elena (entrevista equipo directivo Escola Ploma).

El foco principal del capítulo es explorar e indagar la formación inicial y permanente que ha recibido el cuerpo docente de la Escola Ploma y la Escola Mar, situando cómo se ha proyectado/reflejado/traducido en su práctica u oficio educativo. El contenido se ha dividido en cuatro secciones. En la primera, presento una serie de aclaraciones previas que justifican la relevancia de la temática y contextualizan los resultados posteriores. En el siguiente apartado, exploro la formación inicial de las maestras y maestros. A continuación, expongo los resultados referidos a la formación permanente, aludiendo a una serie de casos específicos: estudios de posgrado, cursos y conferencias, formación interna del centro, redes de profesorado y práctica docente. Finalmente, concluyo la sección explorando las necesidades formativas que señala el profesorado, centradas especialmente en dos aspectos: el contexto multilingüe y la reflexión sobre la propia mirada.

11.1. Algunas aclaraciones previas.

Sin duda alguna, explorar la formación inicial y continua del profesorado ha sido uno de los ítems más difíciles de ejecutar. Principalmente porque durante las entrevistas, grupos de discusión y conversaciones de carácter más informal, la temática nunca suscitó un amplio debate ni se acompañó de grandes reflexiones o de detalladas descripciones¹³⁸. Fue un aspecto que señalaron como importante en su quehacer escolar y cotidiano, denotando una necesidad ineludible de formación. No obstante, y a pesar de mi voluntad e insistencia de ahondar en la temática, nunca se desarrollaron en exceso las líneas argumentales, el tema siempre se trató de manera un tanto superficial y tangencial. Es probable que este hecho muestre una realidad que se ha podido observar a lo largo de la investigación: la falta de recursos formativos previos es precisamente lo que hace que el profesorado siempre destaque su saber experiencial, es decir, los conocimientos que surgen a partir de su propia práctica docente.

¹³⁸ Se está haciendo referencia principalmente a los discursos relacionados con la formación inicial o continua. Como se verá más adelante, esta situación cambia cuando reflexionan sobre sus necesidades formativas, aportando mayor cantidad de datos y variedad de opiniones.

Con todo, y a pesar de no ser una de las temáticas que suscitó más interés en los centros educativos, considero necesario aportar algunas reflexiones que emergieron del trabajo en la Escola Ploma y en la Escola Mar. La intención principal es tratar de proporcionar información específica respecto a las visiones de los docentes en torno a su formación inicial y permanente, así como a sus necesidades y demandas de instrucción. No son pocos los organismos internacionales que señalan la formación docente como uno de los aspectos a trabajar para poder desarrollar una educación acorde a los desafíos del siglo XXI (Comisión Europea, 2018; Comisión Europea, 2019). También este es un consenso en el mundo académico (Essomba, 2006; Jiménez y Fardella, 2015). Tal vez, partir de las narraciones, visiones y percepciones del profesorado permita dilucidar cuáles son los aspectos que vale la pena tener en cuenta para dar contenido a dicho consenso.

11.2. Formando al profesorado sobre la diversidad. ¿Qué se enseña al colectivo docente sobre la gestión de la diversidad y la escolarización del alumnado de origen migrante?

Son bastante unánimes las percepciones del profesorado sobre su propia formación. A pesar de contar con algunas variaciones, sus relatos se pueden agrupar en tres dimensiones principales, cada una con sus distintas subcategorías relacionadas, tal como se presenta en la figura 29.

Figura 29. Ítem "formando al profesorado sobre la diversidad".



Fuente: Elaboración propia.

11.2.1. Explorando la formación inicial. Análisis de una ausencia.

Como se puede observar en las secciones donde he contextualizado las escuelas (capítulos 7 y 8), los y las participantes de la investigación cuentan con perfiles profesionales y formativos diferenciados (educación infantil, primaria, especialista en inglés, atención a la diversidad, etc.). También abarcan edades diversas (desde la tutora del aula de acogida de la Escola Ploma que se jubilará el próximo curso escolar, hasta una de las participantes del grupo de discusión de la Escola Ploma que había finalizado su formación recientemente y era la primera vez que ejercía como docente en un centro). Es evidente, por tanto, que la formación inicial de los individuos se efectuó bajo diferentes planes docentes y en universidades de todo el territorio nacional (Universitat de Barcelona, Universitat Autònoma, Universitat de València, entre otras). A pesar de esta variedad latente, la gran mayoría compartía una visión similar: durante su formación inicial se había hecho poca o ninguna referencia a la gestión de la diversidad sociocultural en las escuelas¹³⁹.

Los docentes con titulaciones más antiguas sostenían que nunca trabajaron estas temáticas, y otros graduados recientemente mantenían un discurso similar. A modo de ejemplo:

En la carrera te avisan de que las cosas que estás haciendo en el aula no tienen nada que ver con la realidad.
(Entrevista docente Loreto, Escola Mar).

Yo en la universidad no recuerdo haber tocado estos temas.
(Entrevista docente Lara, Escola Ploma).

A los maestros nos falta formación para atender a este alumnado y acompañarlo en el proceso de integración en la escuela.
(Entrevista docente Pedro, Escola Ploma).

La gran mayoría recordaba y evocaba que en las materias universitarias realizaban y programaban unidades didácticas a partir del currículum de educación infantil y primaria (preparar actividades, sesiones, proyectos, etc.). Y añadían:

Y está bien, es necesario. Pero falta mucho más.
(Entrevista docente Anna, Escola Ploma).

Sus testimonios evidencian que la formación inicial recibida tributa a lo que Rivas (2018), a partir de Dussel y Caruso (1999), ha denominado docente-técnico o gestor del currículum. Como plantea el autor:

La formación del profesorado (...) se centra en el dominio de saberes escolares establecidos y en la adquisición de competencias técnicas para desarrollarlos. El

¹³⁹ Se exploró y dialogó sobre la temática desde un marco amplio: interculturalidad/multiculturalidad, inclusión/integración, alumnado de origen migrante, antirracismo, pedagogía crítica, entre otros.

objetivo es un docente preparado para desarrollar un currículum diseñado, normalmente desde instancias ajenas a la escuela, sin capacidad de intervenir en el mismo. (p. 18)

Aquellos -escasos- que señalaron haber recibido formación específica sobre diversidad cultural, concretaron que esta constituía un simple subapartado de alguna de las materias troncales y que, en ningún caso, representó el grueso de contenidos del grado. Por ejemplo:

Hubo un par de asignaturas, como sociología de la educación o educación inclusiva. En ocasiones tratábamos temas relacionados con la diversidad cultural o los estudiantes inmigrantes o en contextos de vulnerabilidad. Nos hablaban de comunidades de aprendizaje... ¿Fue de utilidad? Sí, supongo. Pero era en primero o en segundo. Quizá tendría más sentido si fuese durante el último curso. (Entrevista docente Pedro, Escola Ploma).

Los testimonios están en sintonía con distintas investigaciones que constatan cómo la formación reglada no responde de manera eficaz a las demandas del profesorado y a las realidades concretas que debe enfrentar en su ejercicio profesional actual (Besalú, 2002; Essomba, 2006; Palomero, 2006; Peñalva y Soriano 2010; Figueredo y Ortiz, 2017). En este sentido adquiere entidad la afirmación de Essomba (2006) respecto de que “el profesorado ha sido poco sensible a la diversidad cultural porque ésta no ha estado presente ni en su formación inicial ni permanente ni tampoco ha formado parte del entorno social como un valor positivo” (p. 23).

De modo más general, conviene recordar las palabras de Carrasco (2014) cuando sugiere que, en España, la diversidad siempre ha sido vista como disidencia, a pesar de gozar de un contexto privilegiado para trabajar con la misma desde una perspectiva educativa. En este sentido, y a modo de ejemplo, se pueden señalar dos casos específicos: por un lado, el pueblo gitano -invisibilizado permanentemente- debido al antigitanismo implícito y explícito en la sociedad española- y, por otro, la realidad plurinacional presente en el Estado, con un elevado nivel de diversidad intracultural sistemáticamente negada y “castigada” por determinados sectores. Como resultado, se ha desaprovechado una oportunidad crucial que -previa a la llegada de alumnado de origen migrante al sistema educativo-, no ha contemplado la posibilidad de trasladar esta diversidad cultural “al currículum, la formación y la organización de los centros” (Essomba, 2006, p. 23).

Si la formación inicial no constituye un momento de aprendizaje formal y significativo en torno a la gestión de la diversidad sociocultural y la escolarización del alumnado de origen migrante, este déficit de los currículos universitarios, ¿podría ser atenuado por las formaciones post-profesionales? Esto es lo que interesa revisar a continuación.

11.2.2. Explorando la formación permanente.

La formación permanente o el desarrollo profesional continuo (DPC) fue un aspecto señalado por los distintos protagonistas que participaron de la investigación. Según la Comisión Europea (2018), esta modalidad “ofrece a los docentes la oportunidad de mejorar sus competencias y adaptarlas al rápidamente cambiante entorno actual” (p. 51). Este tipo de instancias engloban acciones de distinta índole: cursos, seminarios, aprendizaje entre iguales, redes y colectivos de profesorado, entre otros. A partir de la Comisión Europea (2018), se pueden inferir dos conclusiones principales respecto al DPC:

- Actualmente existe un claro desajuste entre los contenidos que ofrecen los distintos modelos de formación permanente y los conocimientos que el profesorado considera que necesita (Comisión Europea, 2018). En este sentido, son esclarecedoras las palabras de una de las maestras de la Escola Mar cuando afirma que:

Los recursos que hay se tendrían que revisar. Por ejemplo, aquí recibimos formaciones. A veces las hacen los CRP y creo que están alejadas de lo que es la realidad.
(Entrevista docente Lara, Escola Mar).

- Los DPC que parten de los intereses y necesidades de los propios docentes y centros educativos -es decir, que son organizados por los propios agentes educativos- tienen una valoración más positiva que aquellos donde los planes formativos son diseñados -e impuestos- por la Administración (Comisión Europea, 2018).

Lo cierto es que resulta innegable la importancia y necesidad imperante de que el profesorado tenga la oportunidad de “actualizar” sus conocimientos, habilidades y destrezas para poder desplegar una carrera profesional acorde con las características de la sociedad actual y del estudiantado con el cual interactúa. Así lo advierten algunos participantes (tanto profesorado como familias). El siguiente testimonio es elocuente al respecto:

Yo creo que una de las fortalezas de esta escuela es la formación continua, siempre están actualizándose.
(Grupo de discusión familias, Irene, Escola Ploma).

Puede resultar paradójico que, como se aprecia en el relato anterior, algunas familias reconozcan la existencia de una actualización permanente del profesorado de los centros¹⁴⁰; no obstante, esos docentes presentan una perspectiva más crítica sobre las posibilidades concretas de formación continúa.

¹⁴⁰ Como se verá más adelante el discurso no es unánime. También hay algunas familias que señalan la falta de formación por parte del equipo docente.

Con todo, a mi parecer, la noción de formación continua también enmascara una realidad más compleja que merece ser tomada en cuenta. Bajo sus premisas, pudiese dar la impresión de que el profesorado nunca llegará a obtener los conocimientos necesarios para desarrollar su labor en el entorno escolar, lo que daría lugar a lo que Bauman (2008) ha indiciado como “culto actual a la educación permanente” (p. 41). En este sentido, se podría decir que estos docentes son presionados a adherirse a un principio de obsolescencia continua de los conocimientos y habilidades, reforzando con ello las lógicas de cronificación de la inseguridad y la precariedad propias del orden educativo neoliberal (Giroux, et al. 2022). Esta sensación de insuficiencia continua, de no perdurabilidad y de necesidad constante y persistente de renovarse, puede ser percibida como una sobrecarga de trabajo por un cuerpo gremial que, cada vez con mayor intensidad, está compartiendo un claro malestar en el ámbito profesional (Tarabini, 2022; Miño y Lozano, 2022).

Pese a esta mirada crítica -que he considerado necesario señalar-, los docentes mencionaron haber realizado una serie de modalidades de DPC relacionadas con la gestión de la diversidad sociocultural en la institución educativa. Lo hicieron desde un enfoque amplio y holístico. Es decir, en ocasiones aludieron a algunos ejemplos de formación permanente que, a simple vista, podrían no estar estrictamente ligados con la temática que nos atañe, pero que, a su juicio, les habrían proporcionado conocimientos útiles para desarrollar su oficio educativo en estos contextos. A continuación exploro algunos de los ejemplos señalados, entre los que destacan: estudios de posgrado, cursos y conferencias, formación interna del centro y redes de profesorado y práctica docente.

Estudios de posgrado.

Una vez finalizada la formación de grado, una serie de docentes optaron por matricularse en estudios de especialización cursando másteres universitarios. Principalmente hicieron referencia a dos en específico: uno sobre psicopedagogía y otro centrado en la práctica psicomotriz *aucouturier*¹⁴¹.

Dos maestras de la Escola Mar y una de la Escola Ploma afirmaron haber realizado un máster en psicopedagogía. Los motivos que las impulsaron a decantarse en concreto por este curso fueron diversos. Por ejemplo, una de ellas sugirió que la propia práctica y labor docente la estimuló a emprender los estudios:

¹⁴¹ Debido a que las conversaciones con los agentes educativos versaron sobre la diversidad cultural y la escolarización del alumnado de origen migrante, es posible que las respuestas fuesen muy acotadas. En otras palabras, probablemente las maestras y los maestros hayan realizado algún otro tipo de estudio de posgrado, sin embargo, se centraron en conversar sobre aquellos que tenían relación con la temática de estudio.

Lo que sí que me pasó es que, como siempre me tocaban sustituciones en centros donde hay una cierta desazón, acabé haciendo psicopedagogía porque tenía la sensación de que no tenía las suficientes herramientas para ayudar a algunos alumnos (...). Como psicopedagoga he trabajado dos años en un centro privado y no tiene nada que ver con lo que se cuece en estas aulas. Pero, como mínimo, tenía la sensación de que tenía más herramientas para cuando tienes un alumno X, con un comportamiento X o situación X.

(Entrevista docente Loreto, Escola Mar).

De dicho testimonio se infiere que la docente requería -en parte- una formación de carácter técnico (Rivas, 2018), por tanto, en cierta medida estaba reproduciendo un enfoque asistencialista-individualista de atención educativa (una concepción muy común en el campo de la educación) en donde se diagnostica y se actúa con aquel estudiantado que no se ajusta a la norma, porque se continúa pensando que los elementos comunes son los correctos y el problema está en ofrecer apoyo a los que no se adaptan al modelo (Miño y Lozano, 2022). Sin embargo, al comenzar a trabajar en la Escola Mar cambió de parecer:

Después me di cuenta de que no tiene nada que ver con la psicopedagogía, ni con X herramientas, que es una cuestión de vida, de cómo los miramos.

(Entrevista docente Loreto, Escola Mar).

Mientras Loreto optó por realizar el máster debido a que había comenzado a trabajar en escuelas etiquetadas como de “alta-máxima complejidad”¹⁴², otra de las profesoras entrevistadas sugirió un proceso inverso. En su caso, la realización del curso mismo le impulsó a impartir docencia en una escuela situada en un contexto de estas características:

De hecho, yo hice psicopedagogía después de magisterio, y en una asignatura que era de adecuación y diversidad, leí un artículo que hacía referencia a todo este tema... Eso fue como un “¡plum!” y quería hacer un cambio y tenía esa luz encendida y por eso puse esta escuela, porque tenía alguna cosa que me interesaba.

(Entrevista docente Natalia, Escola Mar).

A pesar de la gran relevancia que tuvo esa materia en su trayectoria profesional, explicó posteriormente que se trataba de una asignatura opcional. Por tanto, los contenidos no son extensibles a todo el estudiantado que cursa dicho máster. En sus palabras:

Esta asignatura que os he comentado, era un crédito de libre elección que tenía un valor en el currículum de 0,02.

(Entrevista docente Natalia, Escola Mar).

¹⁴² Según los participantes, que un centro educativo sea etiquetado como de “alta o máxima complejidad” puede llegar a representar una dicotomía. Por un lado, pocos cuerpos docentes y equipos directivos desean que sus escuelas reciban este nombramiento, ya que generalmente en el imaginario colectivo se asocia alta-máxima complejidad con lo que comúnmente -y erróneamente- se ha llamado alumnado “conflictivo”, por tanto, es una manera de estigmatizar estas escuelas. Sin embargo, la Administración pone a disposición de estas instituciones una serie de recursos que no se ofrecen al resto de centros “ordinarios”. Y a pesar de ser insuficientes, son muy bien valorados por la comunidad educativa.

Por lo que se refiere a la otra docente que cursó el máster en psicomotricidad, sus motivos están estrechamente vinculados al PEC de la Escola Mar. Como he mencionado en el capítulo 8, uno de los ejes centrales de la institución es desarrollar la práctica psicomotriz del estudiantado. Por este motivo, algunas profesoras de la escuela centraron su especialización de posgrado en esta temática. Lo refiere de esta manera:

Es como una ilusión... Ahora, con lo de psicomotricidad ha sido... Todo el proceso de formación me ha cambiado mucho como persona (...) considero que estoy todavía lejos en lo de la profesionalidad, pero gozo mucho de las pequeñas cosas que vemos y antes no veía.
(Entrevista docente Rocío, Escola mar).

En esta dirección, las maestras sostenían que el máster en psicomotricidad y su traducción en el proyecto pedagógico del centro educativo, entre otras cosas, les había dado la oportunidad de ofrecer a los estudiantes una serie de herramientas que iban más allá de la expresión verbal, explorando otros formatos o recursos de enseñanza y aprendizaje, como el uso del propio cuerpo, el desarrollo de material plástico o visual, el dibujo, etc. Son formatos relevantes para el trabajo en contextos donde el colectivo estudiantil, en muchas ocasiones, no domina la lengua vehicular de la institución escolar. A modo de ejemplo:

Yo pienso que el proyecto de psico lo engloba todo. Es un proyecto que justamente, en una tipología de escuela así, va muy bien porque si la palabra no está, está el cuerpo. Y a través del cuerpo los niños se comunican y a través del cuerpo los niños hacen y piensan, es un proyecto en el que creo mucho.
(Entrevista docente Margarita, Escola Mar).

En definitiva, las docentes compartieron sus experiencias vinculadas a los estudios de posgrado afirmando que les habían proporcionado habilidades y conocimientos útiles para desarrollar la tarea docente en contextos con elevada diversidad cultural, lingüística, social, entre otros. Es relevante constatar que, en sus relatos, lo beneficioso de estos estudios se vincula más a la adquisición de habilidades, técnicas y estrategias específicas de enseñanza y no a la reflexión (teórica, epistemológica, ética, política u otra) sobre la diversidad sociocultural y la escolarización del alumnado de origen migrante.

Cursos y conferencias.

Los docentes de la Escola Ploma y la Escola Mar manifestaron haber acometido distintas acciones de formación continua -charlas, cursos, conferencias- impartidas por entidades de distinta naturaleza: instituciones privadas, asociaciones o por la propia Administración -a nivel estatal, regional y local-. Por ejemplo:

Nosotros recibimos la formación de la escuela y la que a nivel personal tú puedas hacer. Yo a nivel personal estoy haciendo la de Educación Viva del CAIEV (Centre d'Assessorament i Recerca d'Educació Viva). Hace unos meses hice una relacionada con la biblioteca del aula, porque creo que es un tema que siempre va muy cojo. Tenemos libros, pero ¿para qué? ¿Cómo los utilizamos y por qué? ¿Quiénes están siendo representados en los libros? Yo me había propuesto este curso darle media vuelta y me apunté a una formación.
(Entrevista docente Loreto, Escola Mar).

La cita anterior es un ejemplo de experiencias que quizá no tratan directamente la gestión de la diversidad sociocultural en las escuelas, pero que acaban siendo de utilidad para su labor cotidiana en la institución educativa. El testimonio invita a reflexionar, por ejemplo, sobre el papel que tiene la biblioteca en la escuela: ¿Todos los estudiantes se sienten representados en el material utilizado en este espacio -y, por ende, en la escuela-? ¿Qué concepciones del mundo son legitimadas, consideradas como válidas y cuáles no en los libros? ¿Cuáles son los efectos que esto puede acarrear en los procesos de escolarización del estudiantado de origen migrante? Son interrogantes e inquietudes que emergen de manera espontánea en algunos profesores -y en mí misma- y que no se abordan en los currículos formales de sus distintos espacios formativos.

A pesar de estos déficits generalizados, hubo una formación que los docentes señalaron como particularmente pertinente y necesaria en su DPC. Esta estuvo constituida por una serie de cursos realizados en años anteriores y que se especializaban en los procesos de escolarización de estudiantes pertenecientes a colectivos específicos (marroquí, gitanos, senegaleses y gambianos, entre otros)¹⁴³. La actividad la organizaba una entidad del barrio y podía asistir cualquier agente educativo de la zona. Al respecto, y a pesar de que las dos escuelas están localizadas en el mismo distrito, a estos cursos tan solo acudió el cuerpo docente de la Escola Mar. La participación en los mismos fue ampliamente valorada por el grupo de profesores asistentes. Algunos ejemplos:

Yo cuando llegué aquí... que, por cierto, se hacía en el barrio, no se hacía en la escuela, era algo para las escuelas del barrio... Había como un mediador o no sé muy bien qué era, pero nos daba una charla sobre costumbres de determinados países. Entonces a ti te convocaban, por ejemplo, el miércoles a la 1 a la charla de Bangladesh. Tú ibas allí y el hombre te explicaba las costumbres de allá y tú podías hacerle preguntas como por ejemplo: ¿cómo entienden ellos la educación? ¿Cuál es el rol de la familia? Entonces, una temporada se dedicaba a Bangla, otra a Pakistán... Y era abierto a todos los maestros. Era muy interesante. Nos explicaron muchas cosas. Yo creo que eso es importante. O traer a un antropólogo o alguien que te explique las cosas relacionadas con cada una de las culturas. Yo creo que cuando tú conoces, entiendes y me imagino que es mutuo.
(Entrevista docente Rocío, Escola Mar).

¹⁴³ Son los colectivos que las participantes mencionaron.

Hace 5 años o más, hicimos formaciones donde cada trimestre venía un mediador de Bangladesh, la India y nos explicaban más características de cómo ven la escuela estas familias.
(Entrevista docente Eloisa, Escola Mar).

La siguiente maestra comparte un fragmento que profundiza en mayor medida el papel que tuvieron este tipo de formaciones en su trayectoria laboral y su práctica escolar:

Durante un tiempo, hubo dinero para hacer ciclos de conferencias donde venían personas de diferentes orígenes y procedencias, que también teníamos en la escuela y explicaban, desde el punto de vista del niño o la niña que ha ido a la escuela de allí, y después daban herramientas y estrategias para poder entender a nuestras familias, cómo se posicionaban delante de un marco y una institución escolar desde su vivencia. Esto me ayudó a empatizar mucho con las familias de otras procedencias. Este tipo de cosas te hacen pensar que todo lo vemos y lo interpretamos desde nuestra mirada y educación. Desde lo que nosotros hemos vivido. Es súper interesante escuchar experiencias, para poder vincularse y empatizar, mirar desde una mirada más abierta. A veces es difícil entender ciertas acciones o maneras porque es tan limitada nuestra interpretación.
(Entrevista docente Natalia, Escola Mar).

Según los distintos docentes, estas actividades les permitieron romper con marcos preestablecidos y comprender que, por ejemplo, la vinculación de una familia con la escuela está mediada por una serie de factores interseccionados que hay que tomar en consideración.

Una visión más crítica sobre estas formaciones es la que prestan los equipos directivos. En voz de una de sus integrantes de la Escola Mar:

(los docentes) Han recibido hace mucho tiempo pequeñas formaciones sobre la cultura, pero reafirmaba estereotipos. Eran formaciones informativas pero no formativas.
(Entrevista equipo directivo, Mónica, Escola Mar).

La posición de esta directiva invita a reflexionar sobre cuáles son los objetivos específicos de las mencionadas acciones formativas. Si no van acompañadas de una aproximación crítica - y explícitamente antirracista- pueden proporcionar una falsa sensación de homogeneidad y contribuir a reforzar una noción de cultura estática e inamovible, potenciando una percepción esencialista o estereotipada (Besalú, 2002; Buraschi y Aguilar, 2019) que, en el mejor de los casos, induce una mirada desde un “exotismo” vacío de contenido intercultural, cuestión que podría “dar un fortalecimiento de las fronteras entre los grupos y de los estereotipos culturales” (Besalú, 2002, p. 241). Como sugiere Torres (2003), sin el apoyo crítico, estas prácticas podrían acabar:

Cosificando identidades y, al mismo tiempo, obviando las condiciones materiales de vida de esos colectivos sociales (...) Lo que se deja al margen es la consideración de

algunas de las raíces que explican esas posiciones de marginalidad y subordinación; es decir, en qué grado los modelos productivos, la política lingüística, cultural, social y económica tienen responsabilidades. (s.p.)

En definitiva, el gran desafío de este tipo de acciones consistiría en ofrecer al cuerpo docente una formación que se ajuste a sus demandas, que son marcadamente práctico-técnicas - basadas en “el conocimiento de los particularismos etnoculturales de los colectivos en presencia” (Besalú, 2002, p. 241)- y que, a la vez, logre aproximarse, desde un marco crítico-transformador e interseccional, a la diversidad existente en las escuelas. El encuadre entre las necesidades técnicas y los marcos interpretativos globales es precisamente el que permite “acercarse a la realidad de este alumnado sin proyectar una mirada culturalmente exotizante o desconectada de las desigualdades sociales que les y las atraviesan” (Manzano, 2022, s.p.).

Formación interna de centro (FIC).

Algunos de los relatos señalaron como ejemplos de DPC las formaciones internas (FIC) que se realizan en las instituciones educativas, entendiendo a las propias escuelas como promotoras de espacios de formación. Por ejemplo, una docente de la Escola Ploma afirmaba:

Las formaciones en la escuela pública son absolutamente voluntarias. Quiero decir, hay personas que no hacen ninguna y otras que hacemos todas las que podemos. Cada escuela tiene una formación interna que es obligatoria. Pero no todas las escuelas la hacen, hay algunas que no hacen formación de centro. En esta escuela hacemos formación de redes para el cambio y es muy enriquecedora. Pero es voluntaria. La hacemos 15 de 21.
(Entrevista docente Lara, Escola Ploma).

De su testimonio se puede inferir que, si bien la escuela sugiere y pone al alcance del profesorado formaciones específicas, realizarlas depende principalmente de las motivaciones personales de los y las docentes. Por tanto, durante el trabajo de campo surgieron profesionales que señalaron no haber realizado ningún tipo de formación reciente y otros que afirmaron desempeñar actividades instructivas de distinta índole.

A pesar de que, en cierto modo, el profesorado puede decidir si participa en las formaciones internas de las instituciones educativas, los equipos directivos de ambas escuelas hicieron referencia a la importancia de las mismas. En concreto, una de las propuestas principales del PEC de la Escola Ploma alude a la conveniencia de las FIC, entendiéndolas como un proyecto compartido por todo el claustro que les permite tener una serie de presupuestos pedagógicos colectivos basados en dos nociones principales: innovación y cambio. Mediante las FIC se pretende un desarrollo comunitario (Rivas, 2018) respecto a lo que se entiende, por ejemplo,

por aprendizaje, evaluación, acompañamiento, entre otros¹⁴⁴. En definitiva, la finalidad última de las formaciones internas consistiría en compartir significados entre el conjunto del equipo docente, para que se movilicen individualmente en las prácticas cotidianas. Al respecto, la Escola Ploma sugirió que, durante el curso escolar 2022-2023, se realizaría una formación sobre el duelo de las niñas, niños y familiares que se han visto forzados a desplazarse de su lugar de origen y aterrizar a un lugar completamente desconocido, permitiendo de esta manera materializar un mismo modelo de gestión del duelo migratorio en la institución.

Con todo, en los relatos docentes no emergieron prolíficamente este tipo de formaciones ni fueron inscritas como un espacio significativo para el desarrollo de su práctica profesional en el contexto respectivo.

Redes de profesorado y práctica docente.

Otra de las iniciativas mencionadas, aunque en menor medida, fueron las prácticas de asociatividad formativa, que se desplegaban a través de dos formatos principales: colectivos institucionalizados que parten de y desde organizaciones externas (universidades, Departament d'Educació, ayuntamientos) y otras agrupaciones o instancias caracterizadas por una mayor autonomía (se trata de vínculos interactivos más igualitarios y horizontales entre profesores que se reúnen por preocupaciones comunes en relación a sus intereses pedagógicos). Una de las maestras entrevistadas sugirió:

En mi caso, hay algo que me ayuda a reflexionar sobre mi propia praxis. Y tiene una incidencia directa en mis prácticas pedagógicas y mis clases. Un día a la semana asisto a la Universidad de Barcelona con un grupo de docentes con los que discutimos textos, hablamos de nuestra experiencia docente... Bueno, básicamente investigamos en base a nuestra experiencia.
(Entrevista docente Lara, Escola Ploma).

La docente estaba relatando un espacio de formación desarrollado en la universidad, vinculado a un grupo de investigación educativa centrado en indagar a partir de la experiencia de los sujetos. Se trata de un colectivo de carácter más "formal" y supeditado, de alguna manera, a una institución de educación superior. En cambio, se compartieron otros ejemplos de autoformación que partían de redes de colaboración del propio profesorado. Estas se caracterizaban por formar instancias autogestionadas y profundamente dialógicas:

Después lo que creo que me ha enriquecido en este aspecto han sido cosas fuera del marco reglado tipo redes de coordinación y colaboración de profesorado.

¹⁴⁴ Siguiendo a Rivas (2018) y Tarabini (2022) también conviene que este tipo de formaciones surjan de la necesidad sentida del claustro, sean consensuadas entre los distintos agentes para no percibir las como una imposición, que interpelen y movilicen al profesorado, y por último, que presente propuestas transformadoras en las que todos los miembros se puedan sentir identificados.

(Entrevista docente Natalia, Escola Mar).

Hay mucha solidaridad entre compañeros y nos contactamos entre nosotros. Hay encuentros mensuales de tutores de aula de acogida y podemos hablar de cómo organizamos el aula, plantear problemas. Yo creo que con los recursos que tenemos vamos haciendo. Siempre las mejoras serían bienvenidas.

(Entrevista Carmen, Escola Ploma).

En cualquier caso, todos son ejemplos de formación docente de carácter comunitario, lugares donde se generan sinergias entre profesorado que quizá trabaja en contextos diferenciados, pero que tiene la oportunidad de desarrollar una reflexión común (Essomba, 2006). Esto, de alguna forma, les permite romper con ciertas lógicas arraigadas en una cultura docente individualista, apostando por la articulación de redes de colaboración e intercambio entre iguales (Essomba, 2006).

Finalmente, y más allá de la asistencia a cualquier programa reglado, un gran número de profesores y profesoras de ambas escuelas compartió una convicción estructurante de su saber sobre la diversidad sociocultural: la principal fuente de aprendizaje, desarrollo y formación a lo largo de su carrera ha sido la propia práctica docente. Es decir, es en el ejercicio mismo de la profesión donde se produce un conocimiento práctico que habilita para optimizar el trabajo en estos contextos. Sobre este punto, son ilustrativas las conclusiones de una serie de maestros y maestras:

Aprendo estando en contacto con estas realidades.

(Entrevista docente Lara, Escola Ploma).

Yo creo que aprendemos sobre la marcha.

(Grupo de discusión profesorado, Daniel, Escola Ploma).

Yo he aprendido a base de cambiar de escuela y trabajar. Trabajar en distintas escuelas y cursos me ha dado puntos de vista muy diversos.

(Grupo de discusión profesorado, Joana, Escola Ploma).

Al respecto, también señalaron que este conocimiento no radicaba únicamente en la acumulación de años ejerciendo como docentes, sino en la diversificación de espacios, contextos y centros escolares donde habían desarrollado su labor profesional. A modo de ejemplo:

Personalmente algo que me ha enseñado mucho, o todo lo que sé, ha sido trabajarlo en el aula cada día, y el cambio de unas escuelas a otras. Porque cuando cambias de escuela te das cuenta de que dificultades hay por todo. Yo en esta escuela veo unas dificultades, pero en otra escuela veo otras y lo que aprendí allí me puede servir para algunas cosas de aquí.

(Grupo de discusión profesorado, Judith, Escola Ploma).

Tales afirmaciones sugieren que el déficit formativo percibido por una gran mayoría se tiende a suplir con el oficio, es decir, con el conocimiento práctico que emerge del ejercicio de la profesión en la cotidianidad escolar. De esta manera, la experiencia se constituye como instancia prioritaria de construcción de saber pedagógico (Contreras y Pérez de Lara, 2010; Skliar, 2013). En este caso, aquel relacionado con la gestión de la diversidad sociocultural en el proyecto de vida del aula y de la escuela.

A fin de cuentas, existe una coherencia en las lógicas que estructuran la percepción de los docentes. En efecto, si sus interpretaciones sobre la diversidad y la escolarización del estudiantado de origen migrante emergen del saber producido por sus propias experiencias y prácticas, no es casualidad que destaquen la dimensión biográfico-formativa como aquella que mayor incidencia ha tenido en sus trayectorias y aprendizajes. No obstante, tal reivindicación del saber de la experiencia no ensombrece el hecho de que, a nivel curricular o formal, existe un déficit estructural desde el cual se desprenden necesidades formativas que no pueden ser suplidas por el saber experiencial. Es en estas necesidades sobre las que se enfoca el último apartado de este capítulo.

11.3. Necesidades formativas.

De la gran mayoría de testimonios proporcionados por los y las protagonistas se puede inferir que existe una visión crítica ante la formación recibida -en todas sus expresiones-. Aunque este juicio se expresa de manera más o menos explícita, no hay duda de que la sensación de un “déficit” formativo “tiñe” e impregna el imaginario docente. Esta percepción de falta de conocimientos, o, como mínimo de incertidumbres respecto de la instrucción recibida, puede ser ilustrada a través de la siguiente aportación:

Hay una carencia muy grande en la formación reglada.
(Entrevista docente Natalia, Escola Mar).

Esto también es percibido por algunas familias. Al respecto son esclarecedoras las palabras de una de las madres de la Escola Ploma cuando constata:

No siempre tienen las herramientas. Es lo que te dicen las maestras, no hemos estado formadas para trabajar el tema diversidad o no hemos estado formadas para llevar a resolución un conflicto entre niños de tres nacionalidades diferentes que se pegan entre ellos o uno que toma una silla y la tira a la maestra, que debo decir que esto no tiene nada que ver con la nacionalidad, por cierto, es solo un ejemplo.
(Grupo de discusión familias, Irene, Escola Ploma).

Y específicamente respecto a la temática que atañe a esta investigación, el siguiente testimonio de una maestra puede considerarse como representativo del discurso mayoritario de los docentes:

Actualmente lo que veo es que el profesorado tenemos mucha falta de formación y faltan muchas herramientas y recursos para poder desarrollar nuestra tarea en escuelas con este nivel de diversidad.

(Entrevista docente Anna, Escola Ploma).

Existe, entonces, un juicio unánime sobre el déficit o la carencia de herramientas formativas en las trayectorias educativas postsecundarias del profesorado. En este contexto, las principales necesidades formativas detectadas versaron en torno a dos ejes principales: el aprendizaje del catalán en contextos escolares con una gran pluralidad de lenguas de origen y los posibles prejuicios que aparecen cuando se desarrolla el oficio educativo en escenarios con un elevado nivel de diversidad social y cultural. A continuación se expondrán con casos específicos estas dos demandas -e inquietudes- del profesorado.

11.3.1. Aprender la lengua vehicular. La necesidad de desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje en contextos multilingües.

La gran mayoría de los relatos docentes sobre las necesidades formativas se concentraban en un punto medular: el aprendizaje de la lengua vehicular en contextos de elevada diversidad lingüística. A esta situación me referí en el marco teórico y ha aparecido en el trabajo de campo como uno de los elementos clave de la percepción del profesorado. Por otro lado, parece que se da un cambio de discurso frente a investigaciones anteriores donde el docente centraba sus declaraciones únicamente en la adquisición del catalán o cualquier otra lengua de aprendizaje, sin tener en consideración las realidades específicas de los y las estudiantes (Alonso 2011, Olmos 2009, Essomba, 2006). En el caso de la Escola Ploma y la Escola Mar se amplía el marco de interpretación. Aquí, una parte del profesorado reconocía explícitamente que se hallaba en una especie de desbarajuste permanente¹⁴⁵. Lograr un equilibrio entre acoger y valorar los idiomas de origen del estudiantado y sus familias, concibiéndolos como saberes válidos y pertinentes para ser incorporados en la cotidianidad de la escuela, y a la vez, conseguir que todo el cuerpo estudiantil “domine” la(s) lengua(s) de los procesos de enseñanza y aprendizaje, en este caso el catalán y el castellano¹⁴⁶. En otras palabras, y como he explorado en capítulos anteriores, se constata que hay una movilización

¹⁴⁵ Vale la pena señalar que, en este momento del diálogo, el profesorado revela una apertura crítica en torno a sus propias percepciones sobre el alumnado de origen migrante. Como se ha visto en el capítulo 9, en algunos casos existe una visión estereotipada de los atributos asignados a este colectivo. En este sentido, mientras dicha caracterización enfatiza en las dificultades que se desprenden de estos rasgos socioculturales, en este momento se pone en cuestionamiento tales atribuciones y se problematiza el modo en que uno mismo se ha formado y las necesidades que han encontrado a partir de su propia experiencia.

¹⁴⁶ Es importante matizar esta idea. La comunidad educativa centraba sus reflexiones únicamente en el aprendizaje del catalán. Esto se debe a una situación muy concreta: ambas escuelas se encuentran en Barcelona y en específico en Ciutat Vella. Todo el contexto que rodea la institución educativa está impregnado de la lengua castellana. Por tanto, el alumnado vive expuesto a un bombardeo continuo del castellano. No ocurre lo mismo con el catalán, ya que generalmente solo tienen contacto con esta lengua en la escuela o cuando hay algún mensaje de la Administración. Por este motivo los docentes solían hacer referencia al catalán más que al castellano.

frente a etapas anteriores, porque ya no se considera al alumnado de origen migrante como un “ignorante lingüístico” (Olmos, 2009, p. 321) -algo que se ha llevado a cabo durante mucho tiempo-, sino que algunos maestros y maestras manifiestan lo beneficioso que puede ser para el estudiantado llegar a manejar distintos códigos lingüísticos. Por ejemplo:

Lo que sí que es cierto es que las maestras tenemos poca información y formación para tratar el tema del aprendizaje del catalán sin sentir que impones una lengua a los alumnos que, por ejemplo, ya hablan dos lenguas en casa y que es algo fantástico, pero que a menudo acaban con una mezcla de idiomas en sus cabezas.
(Entrevista docente Anna, Escola Ploma).

Considero que nuestro sistema educativo tiene muchas carencias al respecto. Como maestras nos es difícil integrar la diversidad lingüística, porque nuestro conocimiento sobre diversas lenguas también es escaso.
(Entrevista docente Lara, Escola Ploma)

Respecto a las lenguas de origen del alumnado, ambos equipos directivos y algunos docentes comentaban haber realizado un cambio de mentalidad. En etapas anteriores, solían percibir este tipo de lenguas como barreras para el aprendizaje del catalán. Al respecto, y en sintonía con diferentes investigaciones, “lejos de ser percibidos como futuros bilingües y trilingües, las lenguas maternas (eran) consideradas rémoras en su aprendizaje” (Arroyo-González y Berzosa-Ramos, 2021a, p. 620). En definitiva, en escuelas de carácter multilingüe, solía haber una “falta de sensibilidad hacia el bagaje lingüístico del alumnado” (Arroyo-González y Berzosa-Ramos, 2021a, p. 260).

Sin embargo, con el paso del tiempo, y a partir de su propia experiencia, estos profesionales empezaron a comprender que no es necesario renunciar al bagaje lingüístico de cada uno, y que, en realidad, todas las lenguas -independientemente del reconocimiento exterior que puedan tener-, sirven para expresar los conocimientos y la manera de ser de cada uno. Es esclarecedor el siguiente testimonio:

Hay otro mito sobre los inmigrantes. Y es que que no hablen castellano o catalán no quiere decir que no hablen otras lenguas. A veces se confunde el hecho de que nosotros, con los idiomas que conocemos, no somos capaces de comunicarnos con ellos, con el que ellos sean analfabetos. A lo mejor te encuentras con familias que hablan francés, urdú y otros dialectos; o ruso, alemán y otros idiomas que no sabemos hablar. Para nosotros todo esto ha sido un cambio.
(Entrevista equipo directivo, Mar, Escola Ploma).

A partir de ese momento, una parte del colectivo docente comenzó a concebir las lenguas originarias como manifestaciones propicias para el aprendizaje y como recursos que, de una manera u otra, podrían tener cabida en la cotidianidad de las aulas. Ahora bien, reconocen desconocer cómo proceder para la enseñanza del catalán. Además, a pesar de que no era

una preocupación compartida por todo el claustro, una serie de docentes se mostraban muy críticos con la Administración en estas materias:

Me preocupa que hay un derecho fundamental de los niños y las niñas a ser educados en su lengua materna y esto no se está haciendo. Puede ser imposible. Seguramente lo sea. Pero no dejan de tener el derecho. Entonces, si que cumple en Cataluña la lengua materna el catalán pero el resto no tienen el catalán y no se cumple. Es un tema que se tendría que revisar y ver la forma. No puede ser que una criatura de P3 no haya nadie en la escuela que hable su lengua. Aunque sea un monitor del comedor. Alguien que, en algún momento, cuando llore, le pueda consolar en su lengua. Es muy difícil, es muy complicado porque tenemos mucha diversidad, pero seguro que algo se puede hacer.
(Grupo de discusión profesorado, María, Escola Mar).

Siguiendo la misma línea, un conjunto minoritario de maestras hacían autocrítica y reflexionaban en torno a su relación con las lenguas originarias de sus estudiantes y su uso en las prácticas pedagógicas. A modo de ejemplo:

Yo llevo 10 años aquí. Y en bangla, tagalo, urdú... casi no sé decir nada. Y a veces lo pienso y digo: "ostras, ¿por qué no haces este pequeño esfuerzo? Puede que si tuviera unas mínimas herramientas todavía me facilitaría mucho más mi trabajo... Por ejemplo, con las lenguas románicas es mucho más fácil incorporarlas en el aula. En cambio las otras, tu incompetencia hace que no sea fácil. Después, siempre estamos intentando cómo hacer entrar estas culturas. Puede ser una dificultad mía como maestra eh (...) o encontrar puntos de unión, porque hay muchos puntos de unión.
(Entrevista docente Eloisa, Escola Mar).

Como se puede ver en las reflexiones, para algunos docentes ha habido un auténtico desplazamiento de la mirada respecto a etapas anteriores. En la actualidad, las lenguas originarias de los estudiantes ya no son vistas como una "rémora" (Arroyo-González y Berzosa-Ramos, 2021a), sino como aspectos enriquecedores para el aprendizaje de todo el alumnado. A su vez, este cambio ha ido acompañado de dos transformaciones principales.

Por un lado, se ha intentado romper con la idea de que un país se corresponde únicamente con una lengua¹⁴⁷. Por el contrario, se ha avanzado en la comprensión de que en una misma nación existen hablas distintas. Este hecho resulta relevante puesto que el caso específico de España ya es un ejemplo de ello -con los idiomas cooficiales del catalán, aranés, gallego o vasco-. Así lo señala uno de los docentes de la Escola Ploma:

Y hay otra cosa, ¿quién no ha pensado que alguien que proviene de India solo puede hablar hindi? no pensamos que pueda tratarse de cualquier otra lengua que se hable en ese país.
(Entrevista docente Pedro, Escola Ploma).

¹⁴⁷ Como se ha visto en el capítulo 10, con una de las aportaciones de la tutora del aula de acogida de la Escola Ploma, no todo el profesorado tiene presente esta idea y en ocasiones cae en "viejos" discursos.

Por otro lado, tratan de desnaturalizar ciertas ideas que han calado en el imaginario, especialmente aquellas relacionadas con la jerarquización de las lenguas y con el pensamiento de que hay algunas que son más importantes y útiles que otras. Así lo señalan las siguientes profesoras:

Muchas veces el número de hablantes de una lengua es uno de los factores más importantes utilizados para explicar su importancia. Así pasa con el inglés. Yo admito que, a lo largo de los años, he aprendido a ser consciente de que todas las lenguas de mis alumnos son igual de importantes.
(Entrevista docente Anna, Escola Ploma).

Yo no fue hasta llegar a esta escuela que cuenta con tantas lenguas que no me di cuenta de la importancia de las lenguas minoritarias. Hasta entonces, el catalán, el castellano y el inglés para mí eran las únicas lenguas importantes. Nunca me llegué a plantear aprender bengalí por ejemplo.
(Entrevista docente Carmen, Escola Ploma).

Para llegar a este punto ha sido necesario desplazar el centro (wa Thiong'o, 2017), situarse en las grietas (Walsh, 2012) o, en otras palabras, desaprender y despojarse de una mirada etnocéntrica respecto a las distintas procedencias de las lenguas del alumnado. De acuerdo con wa Thiong'o (2017), "la evolución del orden global vigente a lo largo de los últimos quinientos años ha visto cómo el mundo ha sido dominado por solo unas cuantas lenguas; lenguas europeas, evidentemente" (p. 44), y el reto para la comunidad educativa de ambas escuelas ha consistido en dejar de universalizar sus experiencias -lengua, cultura, etc.- para tratar que el bagaje lingüístico del alumnado forme parte del entramado curricular y de la práctica pedagógica cotidiana. En esta tesitura, la escuela se encuentra en una encrucijada. Lo señalaba Olmos (2009) cuando sostenía que la institución educativa seguía anclada en un modelo cultural único y monolítico, apostando por una unidad y homogeneidad lingüística inexistente en la composición social del cuerpo estudiantil. El reto, ahora, es que las escuelas sean capaces de acoger en la cotidianidad de las interacciones escolares esa diversidad lingüística de una manera más sostenida y transversal.

Los relatos de algunos docentes de la Escola Ploma y la Escola Mar revelan la voluntad de afrontar este desafío apostando por la apertura a las lenguas con las que conviven en su oficio de enseñar. Con todo, señalan que este deseo necesita ser acompañado por iniciativas formativas que, de momento, no son prestadas ni por la Administración, ni por los centros educativos. Tampoco por la universidad.

11.3.2. Percepciones, actitudes y creencias. Prejuicio y racismo. La necesidad de desarrollar una formación antirracista crítica.

Como se ha visto a lo largo de la tesis, las percepciones del profesorado en relación con la diversidad sociocultural (y en particular del alumnado de origen migrante) son múltiples y plurales. Sin embargo, un gran número de agentes educativos han mostrado disponer de cierta sensibilidad o voluntad para desarrollar su labor en contextos de estas características. Ilustrativo es el discurso de una de las maestras:

¿Y cómo lo hacemos? Con mucho cariño, y con la mirada, porque muchas veces no tienes ninguna otra cosa.
(Entrevista docente Lara, Escola Ploma).

En concreto, algunos docentes reconocían la necesidad de ser conscientes de la propia mirada, actitudes y creencias con las que se aproximan al fenómeno de la diversidad. Ahora bien, ¿qué ocurre cuando en el propio contexto escolar se reproducen lógicas racistas? Lo afirma una profesora:

Vivimos en una sociedad racista y la educación es un punto clave. Además, como maestras también tenemos que llevar a cabo una reflexión... y evaluar nuestras creencias, formarnos en este aspecto. Y otra cosa (...) no podemos hacer como si nada si vemos actitudes discriminatorias. Alguna vez en conversaciones de pasillo o así he escuchado a profesores decir “extranjero” para otras veces “inmigrante”, dependiendo de su lugar de nacimiento. Hay que saber que esa diferencia entre palabras... en realidad... esconde una cosa... que es... es decir... discriminatoria.
(Entrevista docente Anna, Escola Ploma).

Como se puede observar en el extracto, son los propios docentes los que reconocen que el entramado escolar puede estar impregnado de lógicas racistas que reproducen, a nivel micro, las desigualdades estructurales presentes en el orden social. De hecho, como señalan Santos et al. (2022), “aquí la preocupación nace cuando se estudia la subjetividad docente, es decir, los efectos simbólicos de las representaciones sociales que el profesorado pueda concebir sobre determinados grupos de estudiantes” (p. 48). Por este motivo, una serie de aportaciones recalcan la necesidad de desarrollar formaciones que les permitan reflexionar sobre su propia posición como docente. Por ejemplo:

(sobre el contexto escolar) es probable que haya actitudes racistas que pasen desapercibidas porque las tenemos muy normalizadas... todo el mundo debería hacer una reflexión y una autocrítica en este sentido, algún tipo de formación no estaría mal.
(Entrevista docente Lara, Escola Ploma).

Si es verdad que, somos referentes de nuestros alumnos, tenemos que tener un discurso y dar ejemplo de tolerancia y respeto. Pero es verdad que hay veces que nos encontramos con situaciones que pasan desapercibidas porque las tenemos súper integradas... yo creo que este aspecto lo deberíamos de trabajar mucho.
(Entrevista docente Carmen, Escola Ploma).

Besalú (2002), a partir de Jordán (1994), afirma que “el cambio de actitudes es, tal vez, el aspecto más relevante y delicado que conviene trabajar en este proceso formativo (...) por ello es necesaria una especie de resocialización para hacerles conscientes de sus propios valores y actitudes y para modificarlos si es preciso” (p. 242). En otras palabras, resulta necesario prestar atención a discursos que tenemos naturalizados, los que incluso pueden llegar a situarse desde un enfoque crítico, pero que no por ello dejan de reproducir lógicas de desigualdad o subordinación (Buraschi y Aguilar, 2019). Como sugiere hooks (2022a) “las aulas no pueden cambiar si los profesores nos resistimos a admitir que para enseñar sin sesgos hay que reaprender, que debemos volver a ser estudiantes” (p. 48).

Uno de los testimonios más contundentes respecto a este proceso es el que proporciona un miembro del equipo directivo de la Escola Mar:

La práctica de “yo te enseño a ti” no cambia a las personas. Lo que remueve es una práctica de una vivencia. Un cambio personal de cómo miras al colectivo migrante. (Entrevista equipo directivo, Alonso, Escola Mar).

En efecto, este es uno de los grandes inconvenientes de nuestra sociedad -y por ende, de la escuela-. Nos enfrentamos ante un racismo “vaporoso” que se aleja de sus expresiones más clásicas y “evidentes” (Olmos, 2011). De acuerdo con Olmos (2009, p. 374):

Es un problema de un racismo mucho más sutil (...) los políticos (...), la escuela en su conjunto no son conscientes -o no quieren serlo- de cómo están actuando con respecto a la nueva diversidad porque están situados dentro de unos patrones culturales dominantes y miden a partir de ellos todo lo que los rodea. (p. 374)

Frente a esta realidad, Buraschi y Aguilar (2019) sugieren desarrollar un pensamiento antirracista crítico, donde, desde aproximaciones decoloniales e interseccionales, podamos romper con lógicas racistas. Para ello, identifican tres dimensiones esenciales del racismo: (a) interpersonal, (b) institucional y (c) cultural, todas interseccionadas y retroalimentadas entre ellas (Buraschi y Aguilar, 2019).

Los discursos del profesorado con relación a su formación -y, en el fondo, de otros autores que han estudiado la temática como Besalú (2002) o Essomba (2006)-, suelen poner el foco en el primer apartado, la dimensión interpersonal y, a pesar de que es clave, muchas de estas actitudes “se articulan y desarrollan de forma sistemática también desde el ámbito institucional” (Buraschi y Aguilar, 2019, p. 53). Por tanto, el reto consistiría en comprender cómo se articula el racismo más allá de los aspectos actitudinales y conductuales de los individuos (Buraschi y Aguilar, 2019; Zhang-Yu, 2021). Es decir, concebirlo como un elemento estructural de nuestro sistema.

Es por ello por lo que las necesidades formativas detectadas por el profesorado superan con creces la dimensión práctica o instrumental. Suponen, en el fondo, la construcción de una pedagogía “otra”: una que promueve la gestión democrática de la diversidad sociocultural y reconoce la igual legitimidad de todos para constituirse, desde su idiosincrasia, en sujetos plenos de derecho. Dicho de otro modo, una pedagogía atenta a desenmascarar y desinstalar los andamiajes a través de los cuales se estructuran los diversos ejes de desigualdad. O, lo que es lo mismo, una pedagogía comprometida con la construcción de un mundo más justo para todas y todos. Los relatos de la mayoría del profesorado que participó en esta investigación han dado cuenta de esta voluntad inicial de transformación. Es, sin duda, una perspectiva esperanzadora.

11.4. A modo de síntesis.

En el capítulo he revisado las percepciones y características de la formación recibida por el profesorado en torno a la diversidad sociocultural y la escolarización del alumnado de origen migrante. Esta es la dimensión en la que los relatos de las y los docentes alcanzan probablemente su mayor grado de cohesión y unanimidad. La imagen que emerge de los mismos es elocuente: existe un agudo déficit formativo en estos temas.

En términos concretos, respecto a la formación inicial, el profesorado se mostró muy crítico y constató una ausencia prácticamente absoluta sobre temas relacionados con el fenómeno de estudio. Es más, a partir de sus discursos se puede inferir que la malla curricular se centra, en su mayoría, en dotar a los y las docentes de las competencias necesarias para convertirse en un “técnico” curricular.

Más adelante, y refiriéndose a la formación continua, el profesorado señala haber llevado a cabo variedad de opciones educativas (estudios de posgrado, cursos, conferencias, formaciones internas de centro, entre otros), aunque pocos realmente centrados en la gestión de la diversidad sociocultural y/o la escolarización del alumnado de origen migrante. Sin duda alguna, en esta dirección el recurso más mencionado fue la participación en una serie de cursos especializados en los procesos de escolarización de estudiantes pertenecientes a determinados colectivos en específico. A pesar de la valoración positiva del profesorado, una de las principales problemáticas asociadas a este tipo de formación es que tiende a reproducir un cierto “exotismo” cultural (Besalú, 2002). Por ello resulta indispensable inscribir estas actividades en marcos amplios de comprensión. En mi caso, sostengo la necesidad de aproximarse a tales formaciones desde un enfoque crítico-transformador e interseccional. Con todo, el reconocimiento de estas formaciones no es óbice para evidenciar el lugar que los y las docentes señalan como su espacio formativo por excelencia: la experiencia

profesional concreta y cotidiana. En breve, es la propia práctica en distintas escuelas con diversos grados de diversidad la que ha constituido su verdadera fuente de formación.

Es precisamente a partir de este saber experiencial que el profesorado detecta un conjunto de necesidades formativas. Entre ellas destacan dos: el aprendizaje de la lengua de instrucción en contextos multilingües y la necesidad de revisar sus propios prejuicios. En ambos casos, lo que se revela es una demanda para modificar la mirada en torno a la diversidad y la escolarización del alumnado de origen migrante. En efecto, los y las profesoras desarrollan un profundo juicio crítico -acompañado por una inquietud sobre su ejercicio profesional- sobre el modo en que, hasta el momento, se han llevado a cabo las relaciones socioculturales dentro de la escuela. Reconocen y reivindican la necesidad de autoexplorar sus prácticas y cambiar la propia mirada. Todo ello con el objetivo de construir una escuela “verdaderamente inclusiva”, es decir, que asegura a todos y a todas su derecho a expresar en condiciones de igualdad su singularidad sociocultural.

Parte VI. Conclusiones

Capítulo 12. Conclusiones.

Estoy convencido de que el mejor vehículo y el mejor cimiento de las relaciones interculturales es la afectividad. Considero básico, por tanto, potenciar y facilitar una intersubjetividad, una complicidad que posibilite el descubrimiento, sin miedo, de nuevas soluciones a viejos problemas (...) desde el trabajo por reducir todos los factores de discriminación de nuestros centros educativos, desde el reconocimiento de la igualdad en dignidad de todos, dignidad que hace que seamos mucho más iguales que diferentes.

Carbonell (2005, p. 11).

La migración es un fenómeno que revela los desafíos a los que se enfrenta la sociedad contemporánea, específicamente en lo referido al campo educativo. Es a partir de esta constatación que me planteé desarrollar una investigación para explorar las percepciones, las prácticas y la formación del profesorado de educación primaria sobre la diversidad sociocultural y los procesos de escolarización del alumnado de origen migrante.

Para dar cuenta de sus resultados, aperturas y limitaciones, este capítulo de cierre se divide en cuatro secciones principales. La primera, realiza un recorrido por los objetivos de la investigación, apuntalando los principales hallazgos que emergieron del trabajo de campo y el análisis. La segunda pone en perspectiva el enfoque teórico asumido en esta tesis. Así, desde una perspectiva interseccional planteo las bases de lo que he denominado como la “gestión democrática de la diversidad sociocultural”. En un tercer momento, constato las aperturas y limitaciones que pueden evidenciarse tras la finalización de la investigación. Concluyo con una serie de puntualizaciones a modo de palabras finales.

12.1. Un recorrido por los objetivos de la tesis doctoral.

Tras el desarrollo de la tesis, resulta necesario retomar los objetivos específicos planteados en un comienzo. Concretamente, recorro cada uno de ellos y los pongo en relación con los principales resultados que emergieron tras el trabajo de campo en la Escola Ploma y la Escola Mar, así como con la literatura revisada en el marco teórico y los antecedentes.

Objetivo 1. Identificar los discursos del profesorado sobre la presencia del alumnado de origen migrante y la diversidad sociocultural en la escuela.

Las investigaciones respecto a la diversidad sociocultural y la valoración que de ella hacen los actores educativos muestran resultados diferenciados. Tal como expuse en el marco teórico, algunas señalan que el cuerpo docente valora la diversidad sociocultural como un aspecto positivo en los procesos formativos (Matencio-López et al., 2015; López y La Malfa, 2020). Otras, en cambio, muestran una serie de discursos menos monolíticos y más matizados. Estos irían desde unas posiciones que invisibilizan la diversidad, hasta otras que

revelan una narrativa mucho más crítica y negativa en torno al fenómeno (Olmos, 2009; Jiménez y Fardella, 2015; Carrasco y Coronel, 2017). Sin embargo, más allá de sus distancias interpretativas, todas ellas tienen algo en común. En realidad, una omisión compartida. En efecto, independiente de su posicionamiento, en la mayoría de la literatura revisada no se han identificado aproximaciones “que vayan más en la línea de la escuela como un espacio para el cambio social, la diversidad social como una oportunidad para equiparar la representatividad cultural del currículum, o como un lugar para abordar temas de justicia social” (Jiménez y Fardella, 2015, p. 437).

En esta investigación el trabajo de campo realizado en dos instituciones muestra, en primer lugar, la utilización de un lenguaje específico respecto a la gestión de la diversidad y de los procesos de escolarización del alumnado de origen migrante. En otras palabras, se evidencia una clara distancia entre el vocabulario cotidiano que utilizan los distintos actores educativos, y el que se despliega por parte de la Administración y la agenda investigativa. A modo de ejemplo paradigmático, en los discursos escolares era común el uso de una terminología particular. Los conceptos prácticamente dominantes eran: “integración”, “adaptación” o “multiculturalidad”. En contraposición, desde posiciones institucionalizadas se aboga por la utilización de nociones como “inclusión”, “cohesión social” e “interculturalidad”.

En general, la comunidad educativa -docentes, equipos directivos y familias- solía manejar los mismos conceptos (integración, adaptación, multiculturalidad) pero los movilizaba en dos direcciones opuestas: por un lado, había una minoría de discursos que mostraban una visión abiertamente asimilacionista (ellos, los “otros”, han llegado aquí y su misión es adaptarse a “nosotros”). En este sentido, algunos docentes continúan aproximándose a la diversidad sociocultural entendiéndola “a partir de una cultura hegemónica que acoge, asimila y/o subsume a otra cultura de menor influencia” (Santos et al., 2022, p. 48).

Por otro lado, en un mayor número, ese encuentro con el “otro” se concebía como un movimiento bidireccional que reclamaba la implicación de toda la comunidad educativa (bajo la misma fórmula del registro anterior: “yo, nosotros, tú y ellos debemos articular una relación que nos reconozca a todos y todas como sujetos”). Desde este lugar, “el objetivo (...) no se reduce a la mera comprensión de la cultura, o al respeto por las convicciones y modos de vida, sino que también abarca el reconocimiento de la responsabilidad del sujeto para con ese otro que demanda una respuesta de acogida” (Santos et al., 2022, p. 49).

Del análisis realizado se desprende que la importancia no radica en la utilización de unas nociones frente a otras, sino del modelo que subyace en su uso. Es decir: puede haber miembros de la comunidad educativa que hagan referencia al concepto de inclusión, sin

embargo, que este se acerque a aproximaciones marcadamente asimilacionistas y desde la teoría del déficit. Así mismo, es posible que se haga mención a la integración, aunque desde posicionamientos interculturales. De ahí la importancia de centrarse más en la movilización del contenido que en la enunciación de la forma.

Es desde estas posiciones “híbridas” que los actores escolares se aproximan a la diversidad sociocultural en la escuela. En efecto, al hablar del fenómeno, la misma persona podía manejarse bajo distintos registros interpretativos e incluso desplazarse de uno a otro a lo largo de una conversación. En otras palabras, los actores escolares no producen posiciones fijas para interpretar la diversidad con la que trabajan, sino más bien puntos de vista en movimiento que transitan entre distintas perspectivas o posiciones.

En concreto, a partir de las narrativas de los actores educativos destacan tres dimensiones relacionadas con la presencia de la diversidad sociocultural en la institución educativa: la “diversidad como barrera”, la “diversidad como puente” y la “diversidad como normalidad”.

La figura de la “diversidad como barrera” se sustenta en una mirada que enfatiza el carácter obstruccionista de las diferencias socioculturales. En este sentido, había maestros y maestras que concebían la presencia de la diversidad en el aula como un problema o una dificultad. Sin embargo, a diferencia de lo reportado en estudios anteriores (Olmos, 2009; Jiménez, 2009; Carrasco y Coronel, 2017), el impedimento no estaba puesto en ciertas características adjudicadas al alumnado de origen migrante (“no sabe”, “no avanza”, “entorpece el ritmo del aula”), sino en los efectos para el propio quehacer docente (“no dispongo de las herramientas necesarias para hacer del aula un lugar donde todos se sientan reconocidos y valorados”). Respecto a las familias, algunas de ellas sí sostenían que la diversidad representaba un entorpecimiento para el correcto desarrollo del aprendizaje en el aula. A pesar de ello, reconocían que esta no era la situación de la Escola Ploma y la Escola Mar. En el fondo, afirmaban que era en otros centros educativos de la zona con características sociodemográficas semejantes donde la diversidad sí constituía un problema para el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La segunda y principal dimensión -debido a que en ella participa la mayoría de los actores involucrados- se expresa a través de la figura de la “diversidad como puente”. En este caso, a diferencia del anterior, el fenómeno aparece enmarcado en una mirada más habilitante y una valoración afirmativa de las diferencias socioculturales. Resulta relevante mencionar que, en la mayoría de los casos, el profesorado afirmaba haber realizado un tránsito desde la posición anterior. Es decir, que, si bien en los inicios habían tenido una visión más obstruccionista o problemática de la diversidad, con el paso del tiempo y a través del contacto

directo en centros educativos de estas características, acabaron decantándose por una perspectiva más optimista y formativa.

Con todo, la percepción de la diversidad como una riqueza solía ser matizada. Por ejemplo, se identificaban algunas dificultades asociadas a la práctica, se entendía la diversidad en tanto que inserción social/ciudadana o únicamente se señalaban factores de carácter folclórico, ornamentales y a veces con tintes esencialistas. Finalmente, a pesar de valorar en general el carácter enriquecedor, ningún actor educativo afirmó que la diversidad sociocultural constituía una oportunidad y espacio en el que reflexionar acerca de la jerarquía cultural y la posibilidad de generar sociedades más justas para todos y todas. En el fondo, aunque la diferencia sociocultural era discursivamente valorada en sí, esto no se traducía en una perspectiva crítico-transformadora que cuestionara y trabajara explícitamente los ejes de desigualdad en la gestión cotidiana de la diversidad sociocultural. Al respecto, tal y como expresa Tarabini (2018):

Què implica dir que la diversitat és una riquesa? De quina manera representa una riquesa? Per a qui? O per a què? I sobretot quin tipus de diversitat genera aquesta riquesa i valor? (...) la diversitat per si mateixa no ha de generar cap mena d'enriquiment si no es generen les condicions sociopolítiques i educatives per fer-ho possible (...) per tant, el valor de la diversitat no es deriva de la seva presència, sinó de les condicions que facin efectiva la interacció entre diferents grups socials. Aquesta és la clau: la interacció, no la diversitat per si mateixa. (p. 161)

La última dimensión se expresó a través de la figura de la “diversidad como normalidad”. Generalmente, se estructuraba a partir de dos categorías principales: la diversidad como hecho y como invisibilización. La principal problemática asociada a estas aproximaciones es que, al afirmar que la diversidad ya es vivida en sí y no requiere ser problematizada, las prácticas específicas para su abordaje son anuladas. Es decir, si la diversidad es percibida como normal, no habría nada más que hacer al respecto. Dicho de otro modo, si la diversidad es la normalidad y, por tanto, no se reconoce la singularidad del estudiantado, se podría estar negando la posibilidad de generar espacios donde se reconozca y se tenga en cuenta la voz de cada uno en su particularidad. También, con esta figura se omiten los ejes interseccionados de desigualdad que influyen en las trayectorias socioceducativas. Finalmente, al invisibilizar las diferencias, se puede caer en la idea de que existe un alumno/a estándar -que en la práctica es inexistente- o de que todo el estudiantado ya está en condiciones de igualdad frente a la escuela. Como sugieren Santos et al. (2022):

Resulta adecuado insistir en el hecho de que alumnas y alumnos no deben ser concebidos como simples sujetos pertenecientes a la institución educativa, sino como agentes que forman parte de una serie de contextos y sistemas sociales, económicos, familiares o comunitarios que moldean sus *backgrounds*, lo cual se nota, y mucho, en la escuela. (p. 61)

Un segundo interés asociado a este objetivo de la tesis hacía referencia a las percepciones en torno al alumnado de origen migrante y sus procesos de escolarización. Sobre esta temática, la comunidad educativa mostraba, en general, tener una visión más negativa o problemática. Es decir, si la diversidad era contemplada mayoritariamente como un aspecto enriquecedor dentro de los procesos formativos, cuando la pregunta se desplazaba hacia la presencia del colectivo de origen migrante, el profesorado reconocía una serie de dificultades asociadas. En concreto, clasifiqué estos discursos en tres dimensiones principales: las limitaciones estructurales que dificultan la escolarización, las características socioculturales que obstaculizan sus procesos formativos y la gestión de las identidades en el proceso de escolarización de este colectivo.

Sobre las limitaciones estructurales que obstaculizan los procesos escolares del alumnado de origen migrante, el profesorado y los equipos directivos reconocían tres factores principales que incidían en su labor diaria: los escasos apoyos institucionales (segregación, burocratización y falta de recursos materiales y humanos), las dinámicas sociodemográficas (matrícula viva y retorno al país de origen) y, finalmente, la complejidad que supone llevar a cabo proyectos pedagógicos transformadores cuando no se cuenta con una plantilla docente suficiente y estable. En el fondo, en esta primera dimensión, docentes y directivos reconocen de manera transversal una serie de características “del sistema” que atentan o bloquean la posibilidad de ofrecer una escolaridad pertinente, igualitaria y significativa. A juicio de dichos actores, existiría un contexto estructural que impediría abordar y gestionar adecuadamente la diversidad y las necesidades específicas del alumnado de origen migrante.

En una segunda dimensión, la relacionada con las características socioculturales que dificultan la escolarización del alumnado de origen migrante, se destaca una posición problematizadora por parte del cuerpo docente y otros agentes colaboradores. En esta mirada, se caracteriza la presencia del estudiantado desde una mirada que adjudica características comunes -a veces pareciera que casi inherentes- al colectivo migrante. Así, en la visión de estos actores, los estudiantes de origen migrante forman grupos dentro del aula y del centro educativo, aportan un mayor grado de conflictividad, son racistas o rechazan y minusvaloran su propia cultura.

Para esclarecer este punto, no pretendo señalar que la percepción docente sea predominantemente estigmatizadora, pero sí que, a veces, opera generalizando experiencias particulares. También, y aún más relevante, que el discurso mismo transita desde la exaltación de la riqueza en torno a la diversidad a la problematización de las pautas “culturales” y “conductuales” de este colectivo. Y es que, en el fondo, de lo que no se hacen

cargo sus discursos es de la unilateralidad de la mirada y de que esta probablemente sea consecuencia de una escuela que muchas veces es incapaz de contemplar, acoger y habitar esa diversidad. La reflexión autobiográfica desarrollada por Zhang Yu (202) es esclarecedora:

El model intercultural actual és assimilacionista. Ens costa veure-ho perquè considerem que ja hem superat aquesta mirada i perquè no és una assimilació forçada o imposada explícitament, ans al contrari; és subtil i amistosa. Tan silenciosa i reconfortant que no ens porta a qüestionar què passa quan l'escola catalana que marca l'agenda escolar, els aprenentatges i la manera d'ensenyar i aprendre, entre d'altres, està excloent una gran part de les nostres vides, aprenentatges i coneixements. (s.p.)

En consideración de lo señalado, resulta legítimo preguntarse de manera crítica: ¿el alumnado de origen migrante que fraterniza más con sus homólogos y homólogas, no estará demostrando una no asimilación y por este motivo llama la atención y es “etiquetado” como disruptivo? o, a la inversa, ¿el estudiantado que rechaza en algunas ocasiones su propia identidad cultural, no estará haciendo todo lo posible para sentirse reconocido en una escuela que en muchas ocasiones se muestra estática -e incluso discriminatoria- ante sus saberes y prácticas? Son inquietudes que escapan a los objetivos y al dispositivo metodológico de esta tesis doctoral (pues, ninguno estaba diseñado para explorar en profundidad las percepciones y prácticas del alumnado), sin embargo, constituyen cuestiones que resultan de particular interés para conocer y comprender integralmente el fenómeno estudiado.

Ahora bien, esta mirada no se detiene en los atributos del estudiantado sino que también se extiende a las familias. En efecto, gran parte del profesorado, las propias familias y los equipos directivos suelen adjudicar una menor participación escolar a las familias migradas. A su juicio, la desvinculación derivaría de dos causas fundamentales: las barreras lingüísticas y las distancias culturales. Su punto de vista es a veces categórico: estas familias participan de una cultura tan alejada a la escolar que en muchas ocasiones su presencia resulta incompatible con la institución educativa. También, para algunos, los prejuicios y conflictividades que pueden aparecer dentro del propio estudiantado (racismo, machismo, etc.), serían expresiones y conductas “imitativas” que provienen de las familias. Dada la visión negativa y deficitaria que caracteriza este tipo de discursos, conviene recordar las palabras de Santos et al. (2022) cuando sostienen:

Todas las familias, más allá de su condición económica, lingüística y cultural, disponen de habilidades y saberes, fraguados en sus prácticas y modos de vida. No obstante, tales recursos intelectuales son invisibles, incluso negados, en la práctica escolar y estructura curricular debido a la existencia de relaciones asimétricas de poder entre distintos grupos sociales. (p. 16)

Lo señalado en esta cita resulta relevante y pertinente para esta investigación, pues, al preguntar a las familias migradas sobre su participación escolar, ellas afirman una implicación activa en los procesos formativos, aunque no en espacios tan “institucionalizados” como podría ser el AFA. Existen entonces dos miradas discrepantes: la de muchos miembros de la institución y la de las familias de origen migrante. Una percibe una desvinculación, la otra afirma su presencia. Quizás, como he venido señalando, este desencuentro podría ser otra de las consecuencias de una escuela que no es capaz de ver más allá de su propia formalidad. Porque, como se evidencia en el siguiente objetivo, las familias sí participan en los procesos de escolarización de sus hijos e hijas. Y lo hacen en formas creativas, informales, autogestionadas y no institucionalizadas. Quizás, si la mirada de la institución se volcara hacia estas prácticas, su juicio sobre este tema sería algo distinto.

La última dimensión en esta materia se vincula con las gestiones de identidad desarrolladas en la cotidianeidad educativa. Esta se estructura a partir de dos categorías: las demandas identitarias del profesorado y la gestión identitaria del alumnado. Respecto a la primera, no hay una visión común o definida, coexistiendo distintas aproximaciones dentro del colectivo docente. Por un lado, se encontrarían los y las maestras que comprenden las identidades del estudiantado desde una posición híbrida, liminal o fluida. Para ellos, el o la estudiante de origen migrante es depositario de múltiples registros de identidad y esto constituye un aporte a su construcción como sujeto. Frente a tal posición, existe otra parte del profesorado que apostaría por la existencia de una identidad más fija y estática, es decir, como una construcción monolíticamente coherente. Sin embargo, a pesar de ser una de las temáticas que producía distintos puntos de vista, de manera subyacente a la gran mayoría de las posiciones, prevalecía una lógica que establecía la cultura catalana como la base del resto de las adscripciones identitario-culturales.

Al respecto, Riera-Retamero et al. (2021) afirman que es importante considerar “cómo las y los estudiantes se mueven en estas fronteras, cuestionan las identidades fijas y los relatos reduccionistas de la migración y muestran su agencia para desestabilizar el lugar en que las instituciones administrativas los sitúan” (p. 24-25). Lo señalado en esta cita parece fundamental, pues, a nivel de la gestión identitaria del propio alumnado, los mismos docentes y directivos reconocen sus estudiantes a unos verdaderos “expertos” en el desplazamiento intercultural. En efecto, el profesorado comparte una serie de experiencias en las que el alumnado moviliza, dependiendo del contexto, distintos registros, códigos y apoyos identitarios. Es decir, el estudiantado no concibiría su propia identidad como algo fijo, sino en movimiento, y esto puede variar dependiendo de quién es su interlocutor, la audiencia y el contexto específico.

A mi juicio, para reconstruir una institución que albergue la diversidad y promueva procesos pertinentes y significativos de escolarización del alumnado de origen migrante, resultaría indispensable, como primer paso, reflexionar críticamente sobre las jerarquías identitarias que implícitamente se exigen a este colectivo. El diálogo intercultural requiere, como precondition, el reconocimiento o, al menos, la intención de búsqueda de una simetría en las adscripciones identitarias de todos los sujetos. El reconocimiento del “otro” (el “otro” estudiante, pero también el “otro” profesor/a, el “otro” familia o el “otro” directivo/a) y de la legitimidad de su identidad -o de sus identidades- debe ser la base que hace posible la configuración de una escuela igualitaria, democrática y basada en el respeto mutuo y el cuidado colectivo.

Como se ha visto en este capítulo, existe un camino avanzado al respecto (por ejemplo, la consideración mayoritaria de la diversidad como una riqueza), pero también un conjunto de desafíos relacionados con el cambio de una mirada que establece -y esencializa en algunos casos- atributos a determinados colectivos. Con todo, es en las propias prácticas escolares donde se ven de manera más evidente los avances en torno estos desafíos.

Objetivo 2. Analizar los dispositivos institucionales y las prácticas pedagógicas implementadas para la escolarización del alumnado de origen migrante.

Como se ha podido observar en el marco teórico y los antecedentes, a lo largo de los años la Administración ha ido prescribiendo y aplicando una serie de dispositivos y prácticas pedagógicas orientados a la escolarización del alumnado de origen migrante. En su mayoría, se trataba de propuestas cuyo objetivo principal era la adquisición de la lengua vehicular. En los últimos tiempos la acción más extendida y prioritaria ha sido el establecimiento del aula de acogida. Esta herramienta pedagógica, a pesar de gozar de una muy buena valoración por parte de la comunidad educativa, también ha contado con una serie de visiones y aproximaciones críticas que han puesto en cuestión su pretendido carácter inclusivo, enfatizando sus potenciales consecuencias segregadoras (Alegre, 2011; Carrasco, 2011; García, 2018; González-Faraco et al., 2020).

En los casos de la Escola Ploma y la Escola Mar se observa de manera clara cómo las prácticas más institucionalizadas tienen que ver con la acogida inicial (primeras semanas de clase y el aula de acogida). Esto es así, porque, en general, desde la Administración -y también en los discursos de la comunidad educativa- hay una retórica común y una premisa por excelencia: aprender lo antes posible la lengua vehicular. Para la mayoría del colectivo docente, cuanto mayor adquisición, más elevada es la sensación de “integración/inclusión”. Arroyo-González y Berzosa-Ramos (2021b) lo plantean de esta manera:

El aprendizaje de la lengua es sin lugar a duda el primer gran desafío al que estos niños y niñas tienen que hacer frente. Aprender no solo la lengua que les servirá para entablar relaciones con sus iguales, sino que será la llave de acceso al resto de contenidos escolares. Por tanto, el tema del aprendizaje de la lengua no es una cuestión arbitraria y bien merece una reflexión desde la teoría educativa y desde las prácticas escolares. (p. 110)

Por este motivo, el aula de acogida tiene un papel central en el día a día de ambos centros educativos, aun cuando se aplica de manera diferenciada. Así pues, en la Escola Ploma se trata de una entidad de peso que tiene una gran importancia en los procesos de escolarización del alumnado de origen migrante y que se desarrolla en un espacio específico fuera del aula “ordinaria”. En cambio, en la Escola Mar es un dispositivo que se ha ido diluyendo con el paso del tiempo. De hecho, en la actualidad están apostando por la codocencia¹⁴⁸ más que por el establecimiento de un aula “diferencial” para el colectivo migrante.

En general, los discursos sobre el papel del aula de acogida se dividían en tres grupos. Por un lado, había los y las docentes que tenían una visión más mecánica e instrumental en torno a sus objetivos (la única finalidad del aula de acogida es el aprendizaje de la lengua vehicular en el mínimo tiempo posible). Desde otra perspectiva, estaban los de los y las profesoras que tenían una concepción más amplia y orgánica de este dispositivo (el aula de acogida es un lugar de cuidados y relaciones). Por último, se encuentra el profesorado que reivindicaba que era un espacio de oportunidad pedagógica (el aula de acogida permite generar transformaciones metodológicas y explorar nuevas didácticas). Para el desarrollo de cualquiera de las tres visiones (incluso la primera, debido al hecho de que para aprender una lengua nueva los factores afectivos pueden tener una incidencia directa), concebir el aula de acogida desde una pedagogía de los cuidados podría resultar enriquecedor. En este sentido, el dispositivo institucional invitaría a constituir un espacio donde se desarrolle una escucha atenta y activa (Gregorio, 2019) que permita generar una “comunidad de aula” (hooks, 2021). En esta dirección el aula de acogida podría ser entendida como un lugar de relaciones y afectos, donde se reconoce de manera explícita el bagaje cultural y experiencial que porta consigo el estudiantado (Estalayo et al., 2022). En otras palabras, los fondos de conocimiento e identidad del estudiantado serían considerados como una fuente de aprendizaje primordial en los procesos formativos institucionales (Esteban-Guitart, 2022).

¹⁴⁸ Como se ha visto en los resultados, la codocencia es una medida aplicada en ambos centros que tiene una muy buena valoración por parte del colectivo docente. Sin embargo, en el caso de la Escola Mar, este hecho ha implicado dotar de menos horas al aula de acogida.

Sin embargo, aun cuando el aula de acogida pueda desplegarse idealmente desde la pedagogía de los cuidados, en su práctica actual sigue siendo una herramienta que genera cuestionamientos (Carrasco, 2005; Ballestín, 2017; García, 2018; González-Faraco et al., 2020; Arroyo-González y Berzosa-Ramos, 2021a). En este sentido, separar al alumnado de origen migrante de su grupo-clase, con la retórica de generar escuelas más inclusivas, representa una dicotomía que merece la pena tener en cuenta. Este hecho también era percibido por algunos miembros de la comunidad educativa de la Escola Ploma y la Escola Mar, quienes a veces señalaban las posibilidades y tensiones que supone tener un aula segregada en un mismo centro educativo. Por este motivo, siguiendo las directrices del Pla LIC (2007), se destaca la necesidad de transitar de un aula de acogida a una escuela acogedora.

A medida que nos alejamos del momento de ingreso y de la primera etapa de escolarización, las medidas o prácticas desarrolladas en torno al colectivo de origen migrante se traducen en acciones más puntuales (algunas de carácter folclórico) y que dependen, en gran medida, de la voluntad e interés de cada docente. En este sentido, algunos maestros y maestras señalaban que se estaba desarrollando una auténtica mediación curricular para abordar pedagógicamente la diversidad sociocultural en las aulas. Por otro lado, estaban aquellos profesores y profesoras que manifestaban que se trataba de prácticas más “rezagadas” y concretas -como la celebración de ciertas festividades en la escuela- y que no era un aspecto que fuese transversal en todo el trayecto educativo. Sin embargo, como se ha podido identificar en las conversaciones, el profesorado en su conjunto demuestra una clara sensibilidad respecto a la temática, aunque afirma desconocer cómo proceder adecuadamente para generar un verdadero impacto en esta dirección. Resulta destacable señalar que en algunos casos puntuales compartieron su preocupación ante un currículum calificado como eurocentrista y alejado de postulados crítico-transformadores.

Finalmente, hay otro tipo de prácticas que también fueron detectadas durante el trabajo de campo. Estas no tienen un componente tan institucionalizado y, en general, no provienen de los profesionales de los centros (profesorado y equipo directivo). En concreto, existen una serie de acciones que suelen partir de la propia comunidad educativa y que tienen una incidencia directa en la escolarización del alumnado de origen migrante, sus familias y en general, del resto de estudiantes de la escuela. A modo de ejemplo, se destacan prácticas como las madres traductoras, las alianzas entre escuelas *bressol*, las clases de catalán para las familias con maestras jubiladas, los patios abiertos y la exploración de otros lenguajes o dispositivos de participación (como el equipo de básquet de madres o la orquesta intergeneracional). Todas ellas son experiencias que ilustran la autogestión de las propias

comunidades educativas para fortalecer los procesos formativos. También estos son ejemplos de la fuerte implicación que desarrollan las familias en la escolarización de sus hijas e hijos.

Lo señalado anteriormente revela que, cuando la Administración falla, porque no está aportando los recursos necesarios para que haya una correcta escolarización del alumnado -migrante o no-, los propios agentes educativos establecen una serie de acciones que permiten romper con esta lógica. Así, para paliar los déficits estructurales, las comunidades encuentran maneras creativas y originales de proponer posibles soluciones de manera autogestionada.

Objetivo 3. Describir las percepciones y experiencias del profesorado sobre la formación inicial y continua recibida en relación a la diversidad sociocultural y sus implicaciones para el trabajo cotidiano con alumnado de origen migrante.

La formación docente es uno de los principales desafíos a los cuales se enfrenta la política educativa. Según Eurdydice (2018), “en la actualidad, la enseñanza requiere que los docentes se desarrollen permanentemente, se adapten a nuevos retos (...) se necesita para ello reconocer que el entorno docente está en constante cambio” (p. 18). Prueba de ello, por ejemplo, es la repercusión y discusión que ha acompañado la reciente publicación del *Proyecto de Orden por la que se establecen los requisitos para la verificación de los planes de estudios conducentes a la obtención de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestra/o en Educación Primaria*. Lo que se destaca es la relevancia de la formación, particularmente la inicial, para el adecuado abordaje de la escolarización en contextos de profunda diversidad. Al respecto, Jiménez y Fardella (2015) afirman:

Existe abundante evidencia internacional que recalca la centralidad de la formación inicial (en relación a la gestión de la diversidad) (...) ya que es allí donde comienzan a desarrollarse y cristalizarse las creencias sobre aspectos de su futuro desarrollo profesional y donde con mayor frecuencia pueden ofrecerse espacios tanto para el desarrollo de aptitudes como de actitudes acordes a las necesidades actuales. (p. 438)

Aquí, a diferencia de las profundas discusiones que se perciben en el ámbito público y académico, en el caso de la Escola Ploma y la Escola Mar la temática no suscitó grandes debates o conversaciones. Existe una visión bastante unitaria y transversal respecto a sus procesos de formación. En la práctica, el cuerpo docente de ambas escuelas señala una total falta de formación inicial en materia de gestión de la diversidad sociocultural y los procesos de escolarización del alumnado de origen migrante. Este hecho está en concordancia con la revisión realizada en el marco teórico que reveló que las asignaturas que tienen relación con

la temática son mayoritariamente de carácter optativo. Por lo general, los únicos contenidos vinculados al fenómeno tienen relación con algunos módulos que se trabajan en asignaturas como sociología de la educación o educación inclusiva.

Una vez constatado este déficit en la formación inicial, se evidenció que el profesorado suele hacer referencia al desarrollo de lo que Rivas (2018) ha denominado un “docente-técnico”, porque en el relato de sus experiencias y necesidades formativas se priorizan aspectos relacionados con las competencias y las habilidades (el maestro/a debe dominar el currículum y saber planificar unidades didácticas y actividades), minimizando el desarrollo de una visión reflexiva y crítica del mundo que les rodea y que enmarca su acción pedagógica. Estos resultados están en sintonía con investigaciones que han señalado la necesidad de reformular los planes de estudio del profesorado con el fin de proporcionar un marco reflexivo que permita inscribir las herramientas técnicas y didácticas dentro de una visión global crítica (Besalú, 2002; Essomba, 2006; Carrasco y Coronel, 2017). Este hecho es sumamente importante si se tiene en cuenta que, como señala la Comisión Europea (2019), “la mayoría de los sistemas educativos (europeos) en los que se ha establecido un marco de competencias docentes para la formación inicial del profesorado, (...) incluyen competencias relacionadas con la educación intercultural y la enseñanza en aulas multiculturales” (p. 22). Lo que llama la atención, entonces, es que este hecho no se vea reflejado en la posterior trayectoria académica del profesorado, que reconoce abiertamente no haber sido formado en estas temáticas.

Respecto a la formación continua, entre las y los maestros había pocos casos en los que hubiesen realizado algún tipo de formación relacionada con la gestión de la diversidad sociocultural o la escolarización del alumnado de origen migrante. Sin embargo, algunos señalaron haber llevado a cabo otro tipo de acciones que, a pesar de no estar directamente vinculadas con la temática, habían supuesto un gran aporte para su ejercicio cotidiano con este alumnado (se trataba de estudios de posgrado, formaciones internas del centro o algunos cursos). También reconocían dos acciones que habían resultado fundamentales para la gestión de la diversidad en las aulas. Por un lado, estaban una serie de conferencias que habían realizado en años anteriores, especializadas en los procesos de escolarización de estudiantes pertenecientes a un colectivo o nacionalidad en específico. A pesar de ello, y como ya se ha señalado, este tipo de acciones podrían caer fácilmente en tópicos y visiones marcadamente folclóricas u ornamentales. Por otro lado, se destacaba transversalmente un aspecto que constituía la matriz de todo su saber en este tema: la mejor instancia de formación emergía de la propia práctica y de su experiencia cotidiana en estos contextos

(Contreras y Pérez de Lara, 2010). En el fondo, el desarrollo del oficio en escenarios con elevados niveles de diversidad era realmente la principal instancia de aprendizaje docente.

Por último, los equipos docentes de la Escola Ploma y la Escola Mar señalaron una serie de necesidades formativas en estas materias. Todas ellas vinculadas principalmente a dos ámbitos: la enseñanza y aprendizaje del catalán en contextos multilingües y la importancia “de ofrecer una formación docente que potencie su conciencia personal” (Santos, 2022, p. 48), es decir, que les permita reflexionar sobre su propia mirada en torno a la diversidad sociocultural. Sobre la primera, como se ha ido evidenciando -tanto a lo largo del marco teórico, como de los resultados y las conclusiones-, la adquisición de la lengua vehicular es un aspecto transversal que aparece de manera recurrente y generalizada. En los relatos, el profesorado señalaba la necesidad de aprender a enseñar el catalán sin sentir que imponen una lengua.

A este respecto, retomo la inquietud de Fernando Hernández, coordinador del proyecto MiCREATE en España. Él, en una de las reuniones internas del grupo investigador, realizó la siguiente pregunta: ¿Cómo convertir el catalán en una lengua de afectos? A partir del trabajo de campo pude constatar que, en general, para muchos de los estudiantes el catalán era algo instrumental, un idioma académico, externo e “impuesto”. El reto consiste, por tanto, en comenzar a concebirla como una lengua de relaciones, de afectos, de confianza, de complicidad, de reconocimiento y de encuentro con unos otros que son iguales. En definitiva, considero que el reto consiste en hacer del catalán una herramienta que nos permita generar una red de vínculos afectivos interrelacionados que van más allá de lo individual y lo académico, habilitando un lenguaje común para pensar(nos) en colectivo.

En este sentido, los y las docentes compartieron su voluntad de tener en cuenta, valorar y potenciar el bagaje lingüístico del estudiantado. Esto evidencia el deseo de incorporar los fondos de conocimiento del alumnado, rompiendo con la idea de que el profesor/a es el único portador de un saber. En este sentido, se reconoce explícitamente al estudiantado como sujeto de experiencia y saberes que hay que tener en cuenta en el entramado escolar -como mínimo lingüísticamente-. De lo que se trata es de “apoyar el reconocimiento identitario de los estudiantes mediante la aceptación de sus propias prácticas lingüísticas” (Santos et al., 2022, p. 60).

Finalmente, sobre la última de sus necesidades vinculadas a la formación, una parte del profesorado señaló la obligación de reflexionar sobre la mirada con la que se aproxima al fenómeno de la diversidad sociocultural en las aulas. Sus discursos invitaban a poner el foco en lo que se conoce como racismo contemporáneo (Buraschi y Aguilar, 2019). Es decir, ese

que es menos evidente y explícito y que, por lo mismo, quizá pasa más desapercibido, pero que en sus efectos es igual o más dañino que el racismo explícito-tradicional. Frente a esta realidad, Buraschi y Aguilar (2019) sugieren desarrollar un pensamiento antirracista crítico. Aunque los relatos docentes no llegan tan lejos, en ellos sí se evidencia una voluntad de superar la figura del “docente-técnico” (Rivas, 2018). Así, aunque en una primera lectura sus necesidades se asocian a la adquisición de habilidades “didácticas” o técnicas, al profundizar en sus relatos emerge una conciencia profunda sobre el imperativo de cambiar la propia mirada. A mi juicio, en este deseo radica la esperanza por construir una escuela justa y capaz de construir lo común desde el reconocimiento de las diferencias.

A modo de síntesis, retomo el objetivo principal de esta investigación doctoral, que es analizar las percepciones, las prácticas y la formación del profesorado de educación primaria sobre la diversidad sociocultural en la institución educativa y los procesos de escolarización del alumnado de origen migrante. Tras el recorrido pormenorizado por los objetivos específicos puedo concluir que:

- Las percepciones del profesorado en torno a la diversidad sociocultural son múltiples, pero dentro de ellas adquieren preeminencia las visiones que la inscriben como un elemento de riqueza dentro de los procesos formativos. Por otro lado, las representaciones que elaboran sobre el alumnado de origen migrante y sus procesos de escolarización tienden a focalizarse en aspectos que obstaculizan la interacción pedagógica. La potencial ambivalencia entre la percepción de la diversidad como riqueza y la escolarización del alumnado de origen migrante como un obstáculo es resuelta a través de las prácticas cotidianas.
- Las prácticas para la gestión de la diversidad sociocultural y la escolarización del colectivo migrante son múltiples y de distinta naturaleza (institucional, informal, autogestionadas, etc.). Sin embargo, más allá de sus matices, muestran a un profesorado -y a una comunidad educativa- altamente comprometida e implicada en los procesos formativos del estudiantado. Asimismo, las iniciativas de los distintos actores tienden a instalarse en el lugar en el que las políticas públicas no logran satisfacer las necesidades propias de la escolarización de este colectivo.
- La formación inicial y permanente del profesorado exhibe un déficit crónico en contenidos referidos a la gestión de la diversidad sociocultural y la escolarización del alumnado de origen migrante. En este sentido, las y los docentes reclaman una mayor capacitación técnica para actuar en escenarios de alta diversidad y, lo que parece más relevante, reconocen la necesidad de cambiar la mirada para construir una escuela

justa donde todas las diferencias se sientan reconocidas y partícipes de un espacio común.

La síntesis expuesta permite afirmar que, a nivel empírico, el objetivo principal de esta tesis doctoral ha sido abordado en profundidad. Asumiendo esto, ahora es necesario interpretarlo desde la perspectiva teórica en la que se inscriben los resultados.

12.2. Retomando la mirada interseccional. El desarrollo de una gestión democrática de la diversidad sociocultural.

Comenzaba el marco teórico narrando cómo mi aproximación al enfoque interseccional me invitó a cuestionar el tipo de lenguaje que estaba utilizando hasta el momento. En efecto, nociones como “alumnado extranjero” o “estudiantes inmigrantes” fueron reformuladas debido a su carácter invisibilizante y/o estigmatizador. En su lugar, y por razones que he discutido con anterioridad, he propuesto la más abarcativa figura de “alumnado de origen migrante”. Ocurrió lo mismo con los términos “integración/inclusión”. En este caso, el trayecto terminó con la adopción de la fórmula “gestión de la diversidad sociocultural”.

Y es que, en el fondo, la mirada interseccional me ofreció la posibilidad de aproximarse al fenómeno a investigar -y a mi propia mirada académica y política- desde una vertiente novedosa que me permitía estar atenta a distintos ejes de desigualdad que interseccionan en los procesos sociales y en las experiencias individuales de los sujetos. En lo que al objetivo de investigación refiere, la propuesta interseccional posibilitó que estuviese atenta a situaciones y discursos de discriminación/subordinación que, de tan corrientes, pueden pasar desapercibidas en el entorno escolar (Olmos, 2009).

En términos concretos, en los resultados del trabajo de campo se puede observar cómo los discursos docentes tienden a privilegiar la mirada desde un eje específico. Este funcionaría como estructurador de la experiencia educativa. En efecto, para el profesorado, el eje privilegiado de lectura en torno a la diversidad sociocultural y la escolarización del alumnado de origen migrante es el de la etnicidad/nacionalidad. Los relatos docentes son insistentes en afrontar la problemática en estudio relatando las características “propias” del colectivo migrante y los grupos “nacionales” específicos. Sin embargo, esta etnicidad/nacionalidad es leída en clave cultural -no racial o biológica-. Es la cultura singular que porta cada uno de los colectivos migrantes la que actúa como posibilitadora o inhibidora de los procesos de escolarización.

Frente a este eje predominante se instalan otros de manera contextual o en dimensiones específicas. Así, por ejemplo, el eje clase es puesto en todo momento como telón de fondo a

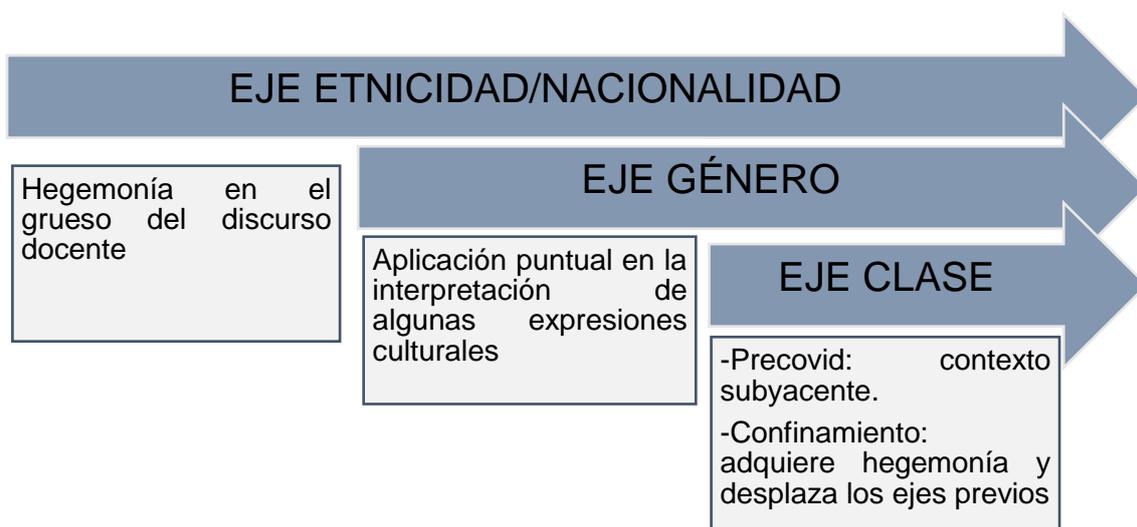
través de los relatos de la precariedad y vulnerabilidad del estudiantado. Sin embargo, la condición socioeconómica, aunque siempre presente de manera tácita, era constantemente relegada por la centralidad concedida a las particularidades nacional/culturales. En un juego permanente de dos planos, mientras el eje clase se posicionaba en el segundo, era el de etnicidad/nacionalidad el que adquiría el protagonismo.

Por su parte, en algunos relatos el eje género es expuesto de manera puntual como un ámbito relevante en las trayectorias educativas y en la escolarización del colectivo migrante. A modo de ejemplo, he podido evidenciar cómo a veces surge una imagen estereotipada respecto a las alumnas de origen marroquí (son más dóciles, sumisas y escolares) o a sus compañeros varones (son los que no respetan las normas de conducta escolar). En otros casos, he señalado cómo ciertas procedencias (Pakistán o Marruecos) mostrarían actitudes machistas que se reproducen en el entramado escolar. Resulta relevante constatar que, en la mayoría de estos relatos, la mirada docente se posiciona en el eje género/cultura siempre desde una mirada a la “otredad”. Es decir, ve en el otro las expresiones de racismo o machismo, obviando, de alguna manera, que este fenómeno también constituye un eje estructural que opera en el contexto local.

También, aunque no se vio directamente en el desarrollo de la tesis (pues constituyó una situación que escapaba a los objetivos y a las temporalidades del trabajo de campo), el enfoque interseccional me permitió comprender la articulación específica de los ejes de desigualdad en la movilidad de contextos. El ejemplo más claro ocurrió en momentos en que yo estaba terminando mi estancia en las escuelas. En concreto, la aproximación interseccional me hizo apreciar los desplazamientos de dichos ejes de manera mucho más clara cuando se clausuraron los centros educativos producto de la pandemia de la COVID-19. Hasta ese momento, los discursos que generaba la comunidad educativa operaban realizando el criterio etnicidad/nacionalidad del estudiantado. En contraposición, con la llegada del confinamiento todos los ejes fueron prácticamente desplazados por la cuestión de la clase/condición socioeconómica. Esto es, que la procedencia del alumnado y su género pasó a un segundo plano respecto de su situación de vulnerabilidad social.

En concreto, durante el confinamiento los discursos de la comunidad docente y los equipos directivos giraban en torno a un hecho principal: cómo sostener los procesos de escolarización de manera no presencial en entornos tan desfavorecidos socioeconómicamente. Así, la etnicidad y el género quedaron subordinados ante la urgencia socioeducativa en un contexto de alta precariedad (figura 30).

Figura 30. Movilización de los ejes durante el confinamiento.



Fuente: Elaboración propia.

Como se puede apreciar, los ejes de desigualdad se encuentran en todo momento interseccionados durante los procesos de escolarización del alumnado de origen migrante. Sin embargo, cada uno de ellos adquiere una preeminencia o un grado de activación particular dependiendo de las contingencias propias del contexto social.

Ahora bien, el reconocimiento de una realidad socioeducativa marcada por distintos ejes interseccionados de desigualdad me llevó a reflexionar sobre los modos de enfrentar esta situación en las prácticas escolares. En esta dirección durante el desarrollo se ha propuesto la implementación de lo que anteriormente designamos como una pedagogía de los cuidados (Estalayo-Bielsa, 2022). Esta permitiría indagar explícitamente las relaciones de poder entre culturas, y, en nuestro contexto en específico, el sesgo de la mirada blanca occidental (Zhang Yu, 2022), visibilizando las relaciones asimétricas de poder que van más allá de una mirada superficial que aboga por la tolerancia, el respeto y la empatía (Torres, 2003; Giroux 2003; Aguilar y Buraschi, 2012; Walsh, 2012). También, permitiría generar espacios en los que se reconozca y ponga en valor el bagaje cultural de cada estudiante (Estalayo-Bielsa, 2022).

En definitiva, la pedagogía de los cuidados podría ser la base de lo que denomino una “gestión democrática de la diversidad sociocultural” en las escuelas, es decir, un modo de habitar la diversidad en que el o la estudiante (todos y cada uno de quienes componen al “alumnado”, sean de origen migrante o no) es reconocido en condición de igualdad y simetría respecto de sus pares, asumiendo que sus particularidades (de género, clase, etnia o cultura) son idénticamente legítimas.

Lo que se encuentra en la base de esta propuesta es el reconocimiento de la igualdad como imperativo ético en las interacciones pedagógicas. No se trata de desconocer los ejes (clase, raza, género, entre otros) que estructuran la desigualdad educativa y social (de hecho, la pedagogía de los cuidados se esfuerza por reconocerlos y trabajarlos explícitamente en los procesos escolares), sino de promover, a nivel de las prácticas educativas concretas, intentos de suspensión de los mismos para lograr un trato igualitario en la cotidianeidad escolar. Obviamente, proponer este “horizonte igualitario” no supone reincidir nuevamente en la idea de un estudiante uniforme y “promedio” (como en el caso revisado en torno a la normalización de la diversidad), sino reconocer en cada uno de ellos y ellas a un sujeto de derecho.

En síntesis, la pedagogía de los cuidados tiene que estar atenta a los distintos ejes de desigualdad que estructuran la experiencia social y escolar del estudiantado y ser sensible a cómo estos interactúan de acuerdo a los cambios que se van produciendo en los contextos. Solo mirando esos ejes y desplazamientos es posible la construcción de una gestión democrática de la diversidad sociocultural, es decir, un modo de reconocer la condición de sujeto de cada estudiante (y la igual legitimidad de sus múltiples inscripciones: identitarias, culturales, de clase, de género, etc.) y una forma de habitar la diversidad atenta y dispuesta a actuar allí donde se está manifestando algún tipo de desigualdad.

12.3. Limitaciones, complementaciones y aperturas de la investigación.

La satisfacción del objetivo general y específicos y su puesta en relación con el enfoque elegido no exime al trabajo realizado de presentar algunas limitaciones o de contener hallazgos y constataciones que necesitan ser complementadas. En este apartado las expongo y desprendo de estas una serie de acciones e ideas para futuras líneas de investigación.

Una de las principales limitaciones del estudio la pude identificar con precisión cuando ya había finalizado el trabajo de campo y estaba cerrando el proceso de análisis. La tesis se había desarrollado en dos instituciones educativas donde la composición social del cuerpo estudiantil emanaba diversidad -de lugar de origen, de lengua, de religión, de trayectoria familiar, de condiciones económicas, etc.-. Se trataba de escuelas que tenían esa “diversidad de diversidades” interiorizada y, de una manera u otra, tal realidad se encontraba presente en sus discursos, prácticas o dispositivos cotidianos. Sin embargo, una rápida búsqueda por la página web de otros centros educativos de la zona -también de carácter público- me llevó a encontrarme otras retóricas institucionales totalmente opuestas a las de la Escola Mar y la Escola Ploma. O, como mínimo, unos proyectos pedagógicos que ni tan solo mencionaban la noción de “diversidad” o “interculturalidad/multiculturalidad” en sus documentos principales. ¿Qué ocurre con aquellas escuelas donde el estudiantado es mayoritariamente blanco y de

clase media/alta? ¿Cómo se aproximan ellos y ellas a la diversidad sociocultural? ¿Qué representaciones tienen del alumnado de origen migrante? ¿Qué sucede en aquellas instituciones educativas donde, a diferencia de la Escola Mar y la Escola Ploma, el colectivo migrante es generalmente de un capital social y cultural mucho más “elevado”? ¿No sería también interesante analizar los discursos que generan estas comunidades educativas? De estas inquietudes me di cuenta al finalizar mi trabajo de campo, sin embargo, considero que sería sumamente enriquecedor abrir el foco a tales centros, identificando similitudes y diferencias con los explorados en esta investigación. Esto resulta aún más relevante considerando que los propios docentes en repetidas ocasiones verbalizan esta realidad: “hasta que no llegué a una escuela de estas características no me di cuenta de que...”. En efecto, estaban constatando que habían ampliado -y transformado- su mirada, posicionándose de manera diferente respecto a la gestión de la diversidad sociocultural y los procesos de escolarización del alumnado de origen migrante una vez comenzaron a trabajar en centros de estas características.

Otro aspecto relacionado con el aparato metodológico tiene que ver con el perfil de los individuos que participaron en el proyecto. La gran mayoría de aportaciones de este trabajo surgen de diálogos con docentes, equipos directivos, algunas familias y en menor medida otros agentes que colaboran con las escuelas -ONG, asociaciones del barrio, entre otros-. Sin embargo, dentro de este entramado falta un actor clave: el estudiantado¹⁴⁹. A pesar de que durante las observaciones en las escuelas también se compartió tiempo y espacio con ellos y ellas, de alguna manera, la vinculación con el alumnado fue de carácter tangencial. Para futuras investigaciones sería interesante incluir a estudiantes de educación primaria de manera más sistemática, pues, considero que su voz es prioritaria para explorar el fenómeno. En esta dirección, y siguiendo otras investigaciones (Zhang Yu, 2022; Riera-Retamero et al., 2021) se propone aplicar métodos artísticos que permitan aproximarnos desde otros lenguajes que vayan más allá del habla y que “articulan procesos de creación individual y colectiva de exploración mutua que posibilitan, desencadenan, conectan y focalizan las experiencias de vida de los jóvenes” (Riera-Retamero et al., 2021, p. 177).

Un tercer aspecto que me interesaría mencionar está relacionado con la aproximación etnográfica. Sobre esto, se hace necesario explicitar un hecho que trastocó de manera radical las aulas -y la vida de todas y todos-: una pandemia. En el caso de esta tesis doctoral, una de las consecuencias más evidentes es que, debido a que en el momento en que se decretó el confinamiento me encontraba realizando el estudio de caso en la Escola Mar, la finalización

¹⁴⁹ La percepción del alumnado únicamente aparece en los resultados relacionados con las prácticas pedagógicas (capítulo 10).

de la presencialidad impidió desarrollar una actividad observacional mucho más persistente, regular y planificada en este centro. Por este motivo, el trabajo de campo ejecutado en la Escola Mar, de alguna manera, no permitió un contacto con el escenario tan prolongado y profundo como el desarrollado en la Escola Ploma.

Junto a las limitaciones o la necesidad de complementación de los hallazgos, es necesario constatar las aperturas que, a mi juicio, esta investigación podría generar.

A este respecto, el trabajo aporta evidencia empírica sobre cómo los centros educativos están gestionando la diversidad sociocultural en sus instituciones, ponderando fortalezas y debilidades asociadas a este proceso.

En este sentido, los resultados pueden ser de utilidad para diseñar políticas públicas basadas en evidencia, pero al mismo tiempo hacerlo desde un enfoque crítico. En otras palabras, la investigación revela las percepciones, dispositivos y prácticas que exhiben un alto rendimiento y valoración de la comunidad educativa para la escolarización del alumnado de origen migrante. También los principales déficits u obstáculos -incluso los sesgos y estereotipos- que se presentan en esta dirección (los que se vuelven realmente agudos en lo referido a la formación).

En términos más generales, considerar las percepciones y prácticas del profesorado resulta indispensable para que las iniciativas públicas sean materializadas eficazmente en las realidades escolares. Sin embargo, como he insistido en reiteradas ocasiones, no basta con una visión “tecnocrática” de aplicación de políticas públicas, pues, estas siempre van acompañadas de una visión general de la sociedad y la escuela. Por ello, conviene integrar en los diseños de instrumentos públicos (y en los currículums) una perspectiva crítica atenta a los distintos ejes de desigualdad que operan a nivel socioeducativo. Considero que esta mirada interseccional es la que permitiría reconstruir una escuela sensible a las distintas experiencias estudiantiles y realmente dispuesta a generar una gestión democrática e igualitaria de la diversidad sociocultural en la escuela.

En segundo lugar, considero que la investigación realizada podría servir para que otros centros educativos que deseen generar espacios formativos comprometidos con la justicia educativa e implicados en la construcción de una gestión democrática de la diversidad sociocultural, encuentren ejemplos o posibilidades de colaboración para llevar a cabo este objetivo. En efecto, uno de los resultados más evidentes se relaciona con la valoración de la experiencia como fuente del saber pedagógico del profesorado. En este sentido, considero que la visibilización de los saberes y prácticas evidenciadas en la Escola Ploma y la Escola

Mar puede resultar útil para otros centros o actores escolares embarcados en una misión formativa en contextos de elevada diversidad y dispuestos a hacerlo desde un enfoque crítico. En este sentido, la tesis representa una invitación al diálogo entre saberes emergidos desde los propios escenarios y actores educativos.

Finalmente quisiera reconocer una apertura que surgió de la implicación con los y las profesoras durante el trabajo de campo y que tiene profundos efectos tanto en la propia práctica investigativa como en la reflexividad de quienes participaron en este trabajo. Me refiero a que el contacto permanente y prolongado con el profesorado generó un verdadero espacio de reflexión colectiva sobre discursos, prácticas, experiencias y tensiones que se originan en el quehacer cotidiano y que son invisibles o que están muy naturalizados hasta que el propio proceso dialógico de la investigación los hizo evidentes. A este respecto Contreras et al. (2016), sugieren que la mayor contribución de este tipo de indagaciones es que narran, documentan y problematizan acontecimientos que de tan corrientes y habituales pasan desapercibidos a los ojos de sus protagonistas. De hecho, Flick (2015) afirma que las personas que se insertan en la investigación cualitativa en ocasiones “hacen que los participantes reflexionen sobre su vida, lo cual puede llevar a los entrevistados a nuevas maneras de entender su situación y el mundo que los rodea” (p. 26). Teniendo en cuenta esta premisa, considero que la presente tesis doctoral ha permitido “interrumpir la normalidad” (Sánchez, 2019, p. 119) para cuestionar, disrumpir y abrir grietas (Walsh, 2012) en torno al saber “naturalizado” en la institución escolar. En lo que atañe a este aspecto, quisiera recuperar una frase que compartió un miembro del equipo directivo de una de las escuelas cuando en una jornada del proyecto MiCREATE (abril 2022)¹⁵⁰ sostuvo que “la investigación nos ha hecho mover cosas que ya estaban en camino”. Esta aportación fue reveladora porque evidenció una idea que llevaba reflexionando hace algún tiempo: todo ese saber ya estaba ahí, partía de ellos y ellas, tan solo fue necesario ponerle “nombre”, “etiquetas”, relacionarlo con otras teorías y perspectivas.

Este miembro del equipo directivo también compartió que “quizá nos sería de mayor utilidad investigaciones que no fuesen tanto desde la observación sino más desde la acción”. En este sentido, agradecía haber tenido una “mirada externa” que les invitó a reflexionar y renombrar sus propias prácticas escolares. No obstante, daba la sensación de que, al mismo tiempo, reclamaba la necesidad de otro tipo de investigación. Uno en que el foco (y su proceder) surgiese del seno de los colectivos implicados, es decir, de los propios agentes educativos que trabajan en la institución.

¹⁵⁰ Para más información consultar: <http://bitly.ws/Hhda>

Esta “interpelación” me llevó, una vez más, a considerar que a una (la persona que investiga) efectivamente (y afectivamente) este tipo de proyectos le cambian la forma de mirar y entender el mundo. Pero eso no implica que transformemos las realidades y contextos de las personas que se han visto involucradas en la investigación. Quizá, atendiendo a las demandas de los protagonistas, en el futuro pueda revertir esta situación apostando por una indagación-acción de carácter más colaborativo (siguiendo, por ejemplo, las propuestas de Rivas (2021) o de Denzin y Lincoln (2012) cuando apuestan por el desarrollo de investigaciones comunitarias feministas. Otra fórmula podría ser llevar a cabo encuentros con la comunidad educativa con el objetivo de exponer los resultados que han ido emergiendo y poner en discusión con ellos y ellas mis propias interpretaciones, con la finalidad de elaborar un documento de manera colaborativa, donde los propios actores educativos pudiesen reflexionar si se sienten reflejados en los testimonios e interpretaciones. En el fondo, el llamado es a esforzarse por hacer de la investigación misma un espacio de intercambio igualitario de saberes entre (a) la comunidad educativa, (b) la propia investigadora y (c) otros autores y autoras que previamente hayan reflexionado sobre la temática. Sería una buena manera de comenzar a trabajar para una gestión democrática en la construcción del saber educativo.

12.4. Palabras finales.

Siguiendo a Hill y Bilge (2016), concibo esta tesis doctoral como un trabajo abierto al diálogo, es decir, que pretende estar en constante movimiento. Una invitación a pensar -espero que de manera crítica-, los procesos escolares del alumnado de origen migrante desde las percepciones del profesorado y la comunidad educativa, teniendo como horizonte la construcción de un mundo más digno y habitable para todas y todos (Garcés, 2020).

Aprovecho este espacio para poner en valor la increíble labor que están desarrollando las comunidades educativas de la Escola Ploma y la Escola Mar. Sin duda, todavía queda mucho camino por recorrer y este irá acompañado de aciertos y errores. Sin embargo, se ha podido constatar que no son pocos los agentes educativos -docentes, equipos directivos, familias y estudiantes- que tratan de establecer unas relaciones escolares desde el cuidado, el afecto y el respeto y que se reconocen explícitamente como seres interdependientes y co-constructores de un lugar común. Veo en ellos un ejemplo en la configuración de espacios que acojan la presencia de cada uno de nosotros y que, de manera explícita y decidida, no nieguen o invisibilicen los distintos ejes de desigualdad que interseccionan en las trayectorias de los sujetos. En este caso, del estudiantado. En otras palabras, representan un camino para establecer formas de construcción de lo común a través de la diferencia (Estalayo-Bielsa et al., 2022). Son precisamente estos los cimientos necesarios para poder desarrollar una

gestión democrática de la diversidad sociocultural en nuestras escuelas y a través de ella, construir una sociedad más justa.

Bibliografía.

- Abal, Núria., Fuentes, Eduardo y Muñoz, Pablo César. (2019). Competencia profesional de futuros docentes: Tratamiento de la diversidad y alumnado inmigrante. *Innovación educativa*, (29), 125-139. <https://dx.doi.org/10.15304/ie.29.6269>
- Aguado, Teresa. (2009). El enfoque intercultural como metáfora de la diversidad en educación. En T. Aguado y M. de Olmo (Coords.), *Educación intercultural. Perspectivas y propuestas* (pp. 15-30). Ramón Areces.
- Ajuntament de Barcelona. (s.f.). *Departament d'Estadística i Difusió de Dades. Oficina Municipal de Dades. Estadístiques de Barcelona, districtes i barris*. [Página web]. <http://bitly.ws/Csvt>
- Alegre, Miquel Àngel. (2011). Políticas de “acogida escolar” en Cataluña: Una aproximación crítica. En F.J. García y S. Carrasco (Eds.), *Población inmigrante y escuela: Conocimientos y saberes de investigación* (pp. 533-548). Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Alegre, Miquel Àngel. (2017). *Políticas de elección y asignación de colegio: ¿Qué efectos tienen sobre la segregación escolar?* Fundación Bofill. Ivàlua (Instituto Catalán de Evaluación de Políticas Públicas). <http://bitly.ws/C3kf>
- Alegre, Miquel Àngel., Benito, Ricard y González, Sheila. (2008). *De l'aula d'acollida a l'aula ordinària: Processos d'escolarització de l'alumnat estranger*. Institut de Govern i Polítiques Públiques (IGOP). <http://bitly.ws/BiAZ>
- Alonso, María Lorena. (2011). *El impacto de la diversidad socio-cultural en la escuela primaria desde la perspectiva del docente: perfil psico-social y (re)construcción de significados* [Tesis doctoral]. Universidad del País Vasco.
- Álvarez, Aurora., Arribas, Alberto y Dietz, Gunther (Eds.). (2020). *Investigaciones en movimiento. Etnografías colaborativas, feministas y decoloniales*. Clacso.
- Álvarez, Aurora y Olmos, Antonia. (2020). Desplegando dispositivos de escucha en una etnografía colaborativa. Los grupos de debate como situaciones instituyentes. En A. Álvarez, A. Arribas y G. Dietz (Eds.), *Investigaciones en movimiento. Etnografías colaborativas, feministas y decoloniales* (pp. 113-143). Clacso.
- Arroyo-González, María José. (2014). *Aprendizaje de la lengua y alumnado inmigrante: Un acercamiento a las aulas de adaptación lingüística y social*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. <http://bitly.ws/CzVI>
- Arroyo-González, María José y Berzosa-Ramos, Ignacio. (2021a). Twenty years of research on immigration and school in Spain: Taking stock of some of the lessons learned. [Veinte años de investigación sobre inmigración y escuela en España: Balance de algunas lecciones aprendidas]. *Culture and Education*, 33(4), 597-632. <https://doi.org/10.1080/11356405.2021.1974218>
- Arroyo-González, María José y Berzosa-Ramos, Ignacio. (2021b). Lengua, aprendizaje y relación. Aportaciones desde las aulas de enlace. En I. González (Coord.), *Atención a la diversidad cultural en el contexto educativo. Claves y aportaciones para la escuela inclusiva* (pp. 109-124). Pirámide.

- Baleriola, Enrique., Cáceres, Pablo., Jiménez, Felipe., Lamas, Macarena y Lalueza, José Luis. (2022). Migración en entornos educativos: La necesidad de un abordaje completo. *Psicoperspectivas*, 21(1), 1-5. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol21-Issue1-fulltext-2654>
- Ballester, Lluís., Nadal, Andrés y Amer, Joan. (2014). *Métodos y técnicas en investigación educativa*. Edicions UIB.
- Ballestín, Beatriz. (2017). *Infants i joves d'origen immigrant a Catalunya: Un estat de la qüestió socioeducativa*. Fundació Bofill. <http://bitly.ws/ytEn>
- Barbour, Rosaline. (2013). *Los grupos de discusión en investigación cualitativa*. Morata.
- Bauman, Zygmunt. (2007). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Gedisa.
- Bauman, Zygmunt. (2016). *Extraños llamando a la puerta*. Paidós.
- Bayona-i-Carrasco, Jordi y Domingo, Andreu. (2019). Proceso migratorio, concentración escolar y resultados académicos en Catalunya. *Migraciones*, (47), 3-34. <https://doi.org/10.14422/mig.i47y2019.001>
- Bayona-i-Carrasco, Jordi y Domingo, Andreu. (2021). *La transición a la educación postobligatoria del alumnado de origen inmigrante en Cataluña*. Fundació La Caixa <http://bitly.ws/ytDX>
- Bayona-i-Carrasco, Jordi., Domingo, Andreu y Menacho, Teresa. (2020). Trayectorias migratorias y fracaso escolar de los alumnos inmigrados y descendientes de migrantes en Cataluña. *Revista Internacional de Sociología*, 78(1), e150. <https://doi.org/10.3989/ris.2020.78.1.18.107>
- Benito, Ricard y Gonzàlez, Isaac. (2007). *Processos de segregació escolar a Catalunya*. Fundació Bofill. Mediterrànea
- Bernal, José Luís y Vera, Carlos. (2019). La elección de centro como mecanismo de segregación social. *Revista Fuentes*, 21(2), 189–200.
- Besalú, Xavier. (2002). *Diversidad cultural y educación*. Síntesis.
- Bisquerra, Rafael. (Coord.). *Metodología de la investigación educativa* (5ª ed.). La Muralla.
- Bohrer, Ashley. (2019). *Marxism and Intersectionality: Race, Gender, Class and Sexuality under Contemporary Capitalism* [Marxismo e interseccionalidad: Raza, Género, Clase y Sexualidad bajo el Capitalismo Contemporáneo]. Transcript.
- Bonal, Xavier. (2003) *Apropiacions escolars: Usos i sentits de l'educació obligatòria en l'adolescència*. Octaedro.
- Bonal, Xavier. (2018). *La política educativa ante el reto de la segregación escolar en Cataluña*. UNESCO. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación <http://bitly.ws/yNr8>
- Bonal, Xavier., Castejón, Alba., Zancajo, Adrián y Castel, José Luís. (2015). *Equitat i resultats educatius a Catalunya: Una mirada a partir de PISA 2012*. Fundació Bofill. <http://bitly.ws/C3m8>

- Bonal, Xavier y Pagès, Marcel. (2018). Les polítiques educatives d'atenció als centres escolars socialment desafavorits: anàlisi i propostes. En J. Riera (Dir.), *Reptes de l'educació a Catalunya: Anuari 2018* (pp. 395-442). Fundació Jaume Bofill.
- Bonal, Xavier y Tarabini, Aina. (2012). El derecho a la educación. *Cuadernos de Pedagogía*, (425), 10-15. <http://bitly.ws/C3kF>
- Bourdieu, P., y Passeron, J. (1995). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Laia.
- Booth, Tony y Ainscow, Mel. (2015). *Guía para la educación inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares* (3a ed.). Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación (OEI). FUHEM. <http://bitly.ws/ytER>
- Bravo, Álvaro y Grodira, Fermín. (21 de junio de 2019). Presupuesto Frontex: El ingente crecimiento de Frontex no frena la llegada de migrantes a España. *Público* <http://bitly.ws/ytDB>
- Buraschi, Daniel y Aguilar, María José. (2017). Herramientas conceptuales para un antirracismo crítico-transformador. *Tabula Rasa*, (26), 171-191. <https://doi.org/10.25058/20112742.193>
- Buraschi, Daniel y Aguilar, María José. (2019). *Racismo y antirracismo: Comprender para transformar*. Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Cáceres, Pablo. (2003). Análisis cualitativo de contenido: una alternativa metodológica alcanzable. *Psicoperspectivas*, 2, 53-82. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol2-Issue1-fulltext-3>
- Callejo, Javier. (2001). *El grupo de discusión: introducción a una práctica de investigación*. Ariel Practicum.
- Capellán, Lorenzo., García, Francisco Javier., Olmos, Antonia y Rubio, María. (2013). Sobre agrupamiento, concentración, segregación o guetización escolar: Claves para un análisis interpretativo de tales situaciones y procesos. *Avances en Supervisión Educativa*, (18). <https://doi.org/10.23824/ase.v0i18.149>
- Capote, Alberto y Nieto, José Antonio. (2020). La población extranjera en edad escolar en España: Del boom de la inmigración al cambio en el ciclo migratorio. *Revista de Geografía Norte Grande*, (67), 93-114. <https://doi.org/10.4067/S0718-34022017000200006>
- Carbonell, Francesc. (2005). Exclusió social i diversitat cultural a l'escola. En *Segones Jornades sobre Immigració i Societat: Els fills de la immigració: 15 i 16 de desembre de 2004* (pp. 9-11). Universitat de Vic. <http://bitly.ws/BomU>
- Carbonell, Francesc. (2006). *L'acollida: Acompanyament d'alumnat nouvingut*. Eumo Editorial. Fundació Bofill. <http://bitly.ws/ytQG>
- Carrasco, María José y Coronel, José Manuel. (2017). Percepciones del profesorado sobre la gestión de la diversidad cultural: Un estudio cualitativo. *Educación XXI*, 20(1), 75-98. <https://doi.org/10.5944/educxx1.17492>
- Carrasco, Sílvia. (2005). Interculturalidad e inclusión: principios para evaluar la acogida al alumnado de origen extranjero. *Aula de innovación educativa*, (147), 64-68. <http://bitly.ws/BiBH>

- Carrasco, Silvia. (2008). Segregació escolar i immigració: Repensant plantejaments i alternatives. *Nous Horitzons*, (190), 31-40. <http://bitly.ws/CzYo>
- Carrasco, Silvia. (2011). Segregación escolar e inmigración: Repensando planteamientos y alternativas. En F.J. García y S. Carrasco (Eds.), *Población inmigrante y escuela: Conocimientos y saberes de investigación* (pp. 269-287). Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. <http://bitly.ws/yLmn>
- Carrasco, Sílvia. (2014). Los hijos e hijas de la inmigración y los retos de la ciudadanía desde una perspectiva comparativa internacional. En *IV Jornadas sobre inmigración e integración en el País Vasco: Hijos e hijas de personas inmigrantes*. [Vídeo]. Youtube. <http://bitly.ws/yvIk>
- Carrasco, Sílvia., Pàmies, Jordi y Bertrán, Marta. (2009). Familias inmigrantes y escuela: Desencuentros, estrategias y capital social. *Revista Complutense de Educación*, 20(1), 55- 78. <http://bitly.ws/BiyD>
- Carrasco, Sílvia., Pàmies, Jordi y Narciso, Laia. (2012). A propósito de la acogida de alumnado extranjero: paradojas de la educación inclusiva en Cataluña (España). *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 6(1), 105-122. <http://bitly.ws/CsvE>
- Carrasco, Sílvia., Pàmies, Jordi y Narciso, Laia. (2018). Abandono escolar prematuro y alumnado de origen extranjero en España: ¿Un problema invisible?. En J. Arango, R. Mahía, D. Moya-Malapiera y E. Sánchez-Montijano (Dir.). *Inmigración y asilo, en el centro de la arena política*. CIDOB. <https://doi.org/10.24241/AnuarioCIDOBInmi.2018>
- Carrasco, Silvia., Pàmies, Jordi., Narciso, Laia y Sánchez, Angelina. (2021). *¿Por qué hay más abandono escolar entre los jóvenes de origen extranjero?* Fundació La Caixa, <http://bitly.ws/yu3f>
- Casablanca, Silvina. (2008). *Desde adentro: Los caminos de la formación docente en tiempos complejos y digitales: Las TIC como necesidad emergente y significativa en las clases universitarias de la sociedad actual*. [Tesis doctoral]. Universidad de Barcelona.
- Casas, Marta. (2022). Gestió inclusiva de la diversitat i capacitació professional: Un vincle indèstria. En A. Tarabini (Dir.), *Anuari 2022: Els reptes de l'educació a Catalunya* (pp. 265-307). Fundació Bofill.
- Castles, Stephen. (2000). International Migration at the Beginning of the Twenty-First Century: Global Trends and Issues [La migración internacional a principios del siglo XXI: Tendencias y problemas mundiales]. *International Social Science Journal*, 52(165), 269-281. <https://doi.org/10.1111/1468-2451.00258>
- Castles, Stephen., de Haas, Hein y Miller, Mark. (2014). *The age of migration: International Populations Movements in the Modern World* [La era de las migraciones: Los movimientos internacionales de población en el mundo moderno]. Guilford Press.
- Catalunya, Departament d'Ensenyament. (2017). Decret 150/2017, de 17 d'octubre, de l'atenció educativa a l'alumnat en el marc d'un sistema educatiu inclusiu. *Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya*, 19-10-2017, 7477, 1-18. <http://bitly.ws/CzVW>
- Chamseddine, Mohamed. (2020). Segregación y exclusión escolar de la primera generación de origen migrante: De la integración a la desintegración. *Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 18(4), 363-378. <https://doi.org/10.15366/reice2020.18.4.015>

- Chiner, Esther., Cardona-Moltó, María y Gómez, José Marcos. (2015). Creencias del profesorado acerca de la diversidad: Un análisis desde la perspectiva personal y profesional. *New Approaches in Educational Research*, 4(1), 19-24. <https://doi.org/10.7821/naer.2015.1.113>
- Clandinin, D. J., Pushor, D., y Murray, A. M. (2007). Navigating Sites for Narrative Inquiry [Navegar sitios para la investigación narrativa]. *Journal of Teacher Education*, 58(1), 21–35.
- Clark, Cindy. (2011). *In a Younger Voice: Doing Child-Centered Qualitative Research* [Con una voz más joven: La investigación cualitativa centrada en el niño]. Oxford University Press.
- Coelho, Elizabeth., Oller, Judith y Serra, Josep. (2011). Repensando la formación inicial del profesorado para abordar el tratamiento a la diversidad cultural y lingüística en el aula. *@tic:Revista d'Innovació Educativa*, (7), 52-61. <http://bitly.ws/znuk>
- Colin, Alberto. (2020). Etnografiar, colaborar y politizar: Notas metodológicas a partir de una experiencia de investigación comprometida. En A. Álvarez., A. Arribas y G. Dietz (Eds.), *Investigaciones en movimiento. Etnografías colaborativas, feministas y decoloniales* (pp. 411-432). Clacso.
- Comisión Europea/EACEA/Eurydice (Ed.). (2018). *La profesión docente en Europa: Acceso, progresión y apoyo: Informe de Eurydice*. Oficina de Publicaciones de la Unión Europea. <https://doi.org/10.2797/917260>
- Comisión Europea/EACEA/Eurydice (Ed.). (2019). *Integración del alumnado de procedencia migrante en los centros escolares europeos: Políticas y medidas nacionales: Informe de Eurydice*. Oficina de Publicaciones de la Unión Europea. <https://doi.org/10.2797/475073>
- Contreras, José. (2002). Educar la mirada y el oído: Percibir la singularidad y también las posibilidades. *Cuadernos de pedagogía*, (311), 61-65. <http://bitly.ws/yvWi>
- Contreras, José y Pérez de Lara, Núria. (2010). La experiencia y la investigación educativa. En J. Contreras y N. Pérez de Lara (Coords.), *Investigar la experiencia educativa* (pp. 21-86). Morata.
- Contreras, Paulina., Assaél, Jenny., Acuña, Felipe., Santa Cruz, Eduardo., Campillay, Barbara y Pujadas, Benjamin. (2016). Construyendo saber etnográfico: reflexiones a partir de la experiencia de campo en instituciones escolares. *Athenea Digital*, 16(3), 55-79. <https://doi.org/10.5565/rev/athenea.1629>
- Cummins, Jim. (1981). Empirical and Theoretical Underpinnings of Bilingual Education. *Journal of Education*, 163(1), 16–29. <https://doi.org/10.1177/002205748116300104>
- D'Angelo, Alessio. (2018). Flujos migratorios en el mediterráneo: Cifras, políticas y múltiples crisis. En J. Arango, R. Mahía, D. Moya-Malapeira y E. Sánchez-Montijano (Dir.), *Inmigración y asilo, en el centro de la arena política* (pp. 31-46). CIDOB. <https://doi.org/10.24241/AnuarioCIDOBInmi.2018>
- Denzin, Norman K. y Lincoln, Yvonna S. (2012). Introducción general: La investigación cualitativa como disciplina y como práctica. En Denzin, Norman K. y Lincoln, Yvonna S. (Coords.), *Manual de investigación cualitativa: Vol. 1: El campo de la investigación cualitativa*. Gedisa.

- Departament d'Educació (Ed.). (2004). *Pla per la llengua i la cohesió social*. Departament d'Educació. <http://bitly.ws/CzZ2>
- Departament d'Educació (Ed.). (2009). *Pla per a la llengua i la cohesió social: Educació i convivència intercultural*. Departament d'Educació. <http://bitly.ws/CzYJ>
- Departament d'Educació (2021). *Informes d'avaluació. Tipologia dels centres educatius segons el nivell de complexitat*. Departament d'Educació. <http://bitly.ws/F7DV>
- Departament d'Educació. (2022). Documents per a l'organització i la gestió dels centres Concreció i desenvolupament del currículum de l'educació infantil i primària. Departament d'Educació.
- Departament d'Ensenyament. (2003). *Pla d'actuació per a l'alumnat de nacionalitat estrangera 2003-2006*. Departament d'Ensenyament.
- Departament d'Ensenyament. (2018). *El modelo lingüístico del sistema educativo de Cataluña: El aprendizaje y el uso de las lenguas en un contexto educativo multilingüe y multicultural*. Departament d'Ensenyament. Subdirecció General de Llengua i Plurilingüisme. <http://bitly.ws/CzXd>
- Domingo, Andreu y Bayona-i-Carrasco, Jordi. (2019). Resultats escolars i immigració a Catalunya, 2011-2016: Anàlisi demoespacial. *Revista catalana de pedagogia*, (15), 89-116. <https://doi.org/10.2436/20.3007.01.117>
- Dorio, Inma., Sabariego, Marta y Massot, Inés (2016). Características generales de la metodología cualitativa. En R. Bisquerra (Coord.), *Metodología de la investigación educativa* (5ª ed., pp. 267-284). La Muralla.
- Dusi, Paola. (2021). El profesor como agente de cambio: Competencias interculturales para la escuela de hoy. En I. González (Coord.), *Atención a la diversidad cultural en el contexto educativo: Claves y aportaciones para la escuela inclusiva* (pp. 77-91). Pirámide.
- Echeverri, María Margarita. (2017). Somos muchos, somos diversos y aquí estamos cruzando fronteras: Reflexiones sobre la comprensión de los procesos migratorios juveniles. *Desidades: Revista Científica de la Infancia, Adolescencia y Juventud* 16(5), 9-18. <http://bitly.ws/yu5f>
- El Aaddam, Safia. (2022). *Hija de inmigrantes*. Nube de Tinta.
- España, Cortes Generales. (1985). Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación. Boletín Oficial del Estado, 4-7-1985, 159, 21015 a 21022. <https://www.boe.es/eli/es/lo/1985/07/03/8>
- España, Cortes Generales. (1990). Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. Boletín Oficial del Estado, 4-10-1990, 238, 28927 a 28942. <https://www.boe.es/eli/es/lo/1990/10/03/1>
- España, Cortes Generales. (2006). Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, 4-5-2006, 106, 17158 a 17207. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2006/05/03/2>
- España, Cortes Generales. (2009). Ley Orgánica 2/2009, de 11 de diciembre, de reforma de la Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros

- en España y su integración social. *Boletín Oficial del Estado*, 12-12-2009, 299, 104986 a 105031. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2009/12/11/2>
- España, Cortes Generales. (2000). Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social. *Boletín Oficial del Estado*, 12-1-2000, 10, 1139 a 1150. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2000/01/11/4>
- España, Cortes Generales. (2013). Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial del Estado*, 10-12-2013, 295, 97858 a 97921. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2013/12/09/8>
- España, Cortes Generales. (2020). Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 30-12-2020, 340, 122868 a 122953. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>
- España, Ministerio de Educación y Ciencia. (1983). Real Decreto 1174/1983, de 27 de abril, sobre educación compensatoria. *Boletín Oficial del Estado*, 11-5-1983, 112, 13109 a 13110 <https://www.boe.es/eli/es/rd/1983/04/27/1174>
- Essomba, Miquel. (2006). *Liderar escuelas interculturales e inclusivas: Equipos directivos y profesorado ante la diversidad cultural y la inmigración*. Graó.
- Essomba, Miquel. (2015). Una formación crítica de los profesionales de la educación al servicio de la diversidad cultural y la interculturalidad. En A. Escarbajal (Ed.), *Comunidades interculturales y democráticas: un trabajo colaborativo para una sociedad inclusiva* (pp.127-142). Narcea.
- Estalayo-Bielsa, Paula., Hernández-Hernández, Fernando., Lozano-Mulet, Paula y Sancho, Juana María. (2022). Ética y pedagogías de los cuidados en escuelas de Barcelona. Posibilidades, cuestionamientos y resistencias. *Revista Izquierdas*, (51), 1-23. <http://bitly.ws/BiBe>.
- Estalayo-Bielsa, Paula., Miño-Puigcercós, Raquel., Malinverni, Laura y Rivera-Vargas, Pablo. (2021). El reto de la inclusión social, más allá de la escuela: Tensiones y carencias de las políticas de integración de niñas y niños migrantes en España. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 29(67). <https://doi.org/10.14507/epaa.29.6258>
- Esteban-Guitart, Moisés. (2022). Escuelas: naturalizar la diversidad y diversificar la normalidad. En *Educación con sentido*. [Vídeo]. Youtube. <http://bitly.ws/Fg7e>
- Fardella, Carla. (2013). *La neoliberalización de la profesión docente en Chile. Adscripción, Creación y Cotidianidad de los Cambios* [Tesis Doctoral]. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Figueredo, Victoria y Ortiz, Luís. (2018). Profesorado y diversidad cultural: Análisis de la formación inicial del profesorado en interculturalidad. *IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation*, (9), 46-71. <http://bitly.ws/znoT>
- Flick, Uwe. (2015). *El diseño de la Investigación Cualitativa*. Morata.
- Freire, Paulo. (1990). *La naturaleza política de la educación: Cultura, poder y liberación*. Paidós.
- Fullan, Michael. (2019). *El matiz: por qué unos líderes triunfan y otros fracasan*. Morata.

- Gandarias, Itziar. (2017). ¿Un neologismo a la moda?: Repensar la interseccionalidad como herramienta para la articulación política feminista. *Investigaciones feministas*, 8(1), 73-93. <https://doi.org/10.5209/INFE.54498>
- Garcés, Blanca. (2022). Por qué esta crisis de refugiados es distinta. *CIDOB opinión* (708). <http://bitly.ws/yu7y>
- Garcés, Marina. (2018). *Ciutat princesa*. Galàxia Gutenberg.
- Garcés, Marina. (2020). *Escuela de aprendices*. Galàxia Gutenberg.
- García, Raúl. (2018). Análisis de las aulas de acogida lingüística: Carácter inclusivo, flexibilidad e integración en la organización del centro. *Tendencias pedagógicas*, 32, 91-105. <https://doi.org/10.15366/tp2018.32.007>
- Garreta, Jordi. (2011). Atención a la diversidad cultural en Cataluña: Exclusión, segregación e interculturalidad. *Revista de Educación*, (355), 213-233. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-355-022>
- Geertz, Clifford. (1973). *The interpretation of Cultures* [La interpretación de las culturas]. Basic Books Inc.
- Gil, Javier., García, Eduardo y Rodríguez, Gregorio. (1994). El análisis de los datos obtenidos en la investigación mediante grupos de discusión. *Enseñanza & Teaching: Revista interuniversitaria de didáctica*, 12, 183-200. <http://bitly.ws/C3jq>
- Giné, Núria., Martí, Elvira., Mentado, Trinidad y Prats, Mar. (2009). Nuevos retos para el profesorado de secundaria obligatoria: Formación permanente para la atención a la diversidad en las aulas. *Magis: Revista Internacional de Investigación en Educación*, 2(3), 67-88. <http://bitly.ws/znmt>
- Giroux, Henry. (2003). *Pedagogía y política de la esperanza: Teoría, cultura y enseñanza: Una antología crítica*. Amorrortu.
- Giroux, Henry., Rivera-Vargas, Pablo y Neut, Pablo. (2022). Pedagogías de la precariedad en el orden educativo neoliberal: Inseguridad y recomposición de las posibilidades en el nuevo contexto político-pedagógico. *Foro de Educación*, 20(2), 39-60. <https://doi.org/10.14516/fde.1042>
- Goenechea, Cristina y Gallego, Beatriz. (2021). La educación intercultural: Un modelo educativo en educación. En I. González (Coord.), *Atención a la diversidad cultural en el contexto educativo: Claves y aportaciones para la escuela inclusiva* (pp. 45-61). Pirámide.
- Goetz, Judith y LeCompte, Margaret. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Morata.
- González-Faraco, Juan Carlos., González-Falcón, Inmaculada., Rodríguez-Izquierdo, R. (2020). Políticas inter-culturales en la escuela: significados, disonancias y paradojas. *Revista de educación*, (387), 67-88. DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2020-387-438
- González, Inmaculada. (2021a). La familia como agente educador: Colaboración familia-escuela en contextos multiculturales. En I. González (Coord.), *Atención a la diversidad cultural en el contexto educativo: Claves y aportaciones para la escuela inclusiva* (pp. 141-156). Pirámide.

- González, Inmaculada (Coord.). (2021b). *Atención a la diversidad cultural en el contexto educativo: Claves y aportaciones para la escuela inclusiva*. Pirámide.
- González, Inmaculada y Herrada, Rosario. (2021). Diversidad cultural y educación: Por una escuela inclusiva. En I. González (Coord.), *Atención a la diversidad cultural en el contexto educativo: Claves y aportaciones para la escuela inclusiva* (pp. 25-43). Pirámide.
- González, Sheila y Bonal, Xavier (2022). Estratègies contra la segregació escolar: Sessió 1. En *Curs Estratègies Contra la Segregació Escolar*. [Vídeo]. Youtube. <http://bitly.ws/yNBD>
- González-Monteaquedo, José y Zamora-Serrato, Mirian. (2019). Los profesores y los desafíos de las diversidades y de las migraciones en España: Formación y políticas educativas. *Revista de Educação Pública* 28(68), 275-296. <http://bitly.ws/znkx>
- Gregorio, Carmen. (2019). Explorar posibilidades y potencialidades de una etnografía feminista. *Disparidades: Revista de Antropología*, 74(1), 1-7. <https://doi.org/10.3989/dra.2019.01.002.01>
- Gregorio, Carmen., Pérez, Paula y Espinosa, María. (2020). La construcción de relaciones de confianza: tensiones y contradicciones en el campo desde una mirada feminista. En A. Álvarez, A. Arribas y G. Dietz (Eds.), *Investigaciones en movimiento. Etnografías colaborativas, feministas y decoloniales* (pp. 297-322). Clacso.
- Guba, Egon y Lincoln, Yvonna. (1994). Competing Paradigms in Qualitative Research. En D. Norman y Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 163-194). Sage Publications.
- Guber, Rosana. (2011). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Siglo XXI.
- Hargreaves, Andy. (2003). *Enseñar en la sociedad del conocimiento*. Octaedro.
- Hernández-Hernández, Fernando y Sancho, Juana María. (2018a). Historias de vida y narrativas sobre la subalternidad: Afrontar el desafío de lo inabordable de la relación con el otro. *Educación*, 54(1), 15-29. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.913>
- Hernández-Hernández, Fernando y Sancho, Juana María. (2018b). Writing and Managing Multimodal Field Notes. *Oxford Research Encyclopedia of Education* <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.319>
- Hill, Patricia y Bilge, Sirma. (2019). *Interseccionalidad*. Morata. (Obra original publicada en 2016).
- hooks, bell. (2020). *¿Acaso no soy yo una mujer?: Mujeres negras y feminismo*. Consonni.
- hooks, bell. (2021). *Enseñar a transgredir: La educación como práctica de la libertad*. Capitán Swing Libros.
- hooks, bell. (2022a). *Enseñar pensamiento crítico*. Rayo Verde.
- hooks, bell. (2022b). *Respondona: Pensamiento feminista, pensamiento negro*. Paidós.
- Ibáñez, Jesús. (2003). *Más allá de la sociología: El grupo de discusión. Teoría y crítica*. Siglo XXI.

- Imbernón, Francesc. (2017). *Ser docente en una sociedad compleja: La difícil tarea de enseñar*. Graó.
- Instituto Nacional de Estadística (2020). *Estadística del Padrón Continuo a 1 de enero de 2020. Datos por secciones censales*.
- Institut Infància i Adolescència de Barcelona (Ed.) (2017). *Informe: Avaluació del programa "Patis escolars oberts al barri": Eines per un seguiment i avaluació*. Institut Infància i Adolescència de Barcelona.
- International Organization for Migration (IOM). (2018). Global Migration Indicators 2018. International Organization for Migration (IOM), Global Migration Data Analysis Centre (GMDAC) <http://bitly.ws/CzWW>
- Jacovkis, Judith., Montes, Alejandro y Rambla, Xavier. (2022). When Arriving Is Not Enough—Constraints in Access to Education and Employment Opportunities for Migrant Youth [Cuando llegar no es suficiente: limitaciones en el acceso de los jóvenes migrantes a la educación y al empleo]. *Societies* 12(3), 95. <https://doi.org/10.3390/soc12030095>
- Jiménez, Felipe. (2013). *Discursos y prácticas educativas en la escuela multicultural: Una aproximación etnográfica a la escolarización de alumnado inmigrante y de culturas minoritarias*. [Tesis doctoral]. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Jiménez, Felipe y Fardella, Carla. (2015). Diversidad y rol de la escuela: Discurso del profesorado en contextos educativos multiculturales en clave migratoria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(65), 419-441. <http://bitly.ws/zrJe>
- Krashen, Stephen. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition* [Principios y prácticas en la adquisición de segundas lenguas]. Pergamon.
- Krueger, Richard. (1991). *El grupo de discusión: Guía práctica para la investigación aplicada*. Pirámide.
- Laboratorio para el Análisis del Cambio Educativo (L.A.C.E). (2013). Universitat de Barcelona. GRC Esbrina, Subjectivitats i Entorns Educatius Contemporanis (2013). *Los estudios de caso*. Red Universitaria de Investigación Innovación Educativa (REUNI+D). <http://bitly.ws/BiNf>
- Leiva, Juan José. (2012). La formación en educación intercultural del profesorado y la comunidad educativa. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, (2), 8-31. <http://bitly.ws/znry>
- Llevot, Núria. (2005). Del Programa d'Educació Compensatòria al Nou Pla per a la Llengua i Cohesió Social. *Papers: Revista de sociologia*, (78), 197-214. <https://doi.org/10.5565/rev/papers/v78n0.894>
- López, María Carmen y La Malfa, Stefania. (2020). Perceptions of Compulsory Education Teachers About Cultural Diversity: A Study in the City of Messina [Percepciones de los profesores de enseñanza obligatoria sobre la diversidad cultural: Un estudio en la ciudad de Mesina]. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 9(1), 28-42. <https://doi.org/10.7821/naer.2020.1.447>
- López, Verónica., Ortíz, Sebastián., Allende, Claudio., Valenzuela, Juan Pablo y González, Luís. (2020). La segregación invisible: Prácticas punitivas y de ordenamiento académico

- en escuelas chilenas. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 18(4), 301-324. <https://doi.org/10.15366/reice2020.18.4.012>
- López-Falcón, Diana y Bayona-i-Carrasco, Jordi. (2012). Segregación escolar y residencial en Barcelona: Del boom migratorio al asentamiento. En F.J García y A. Olmos (Eds.), *Segregacions y construcción de la diferencia en la escuela* (pp. 21-41). Trotta.
- Lugones, María. (2008). Colonialidad y género. *Tabula Rasa*, (9), 73-101. <https://doi.org/10.25058/20112742.340>
- Manzano, Martí. (11 de julio de 2022). Aquí hi ha gent d'arreu del món, però no de l'upper diagonal. *Blog Fundació Bofill*. <http://bitly.ws/yuaq>
- Mayring, Philip. (2000). Qualitative Content Analysis [Análisis de contenido cualitativo]. *Forum: Qualitative Social Research*, 1(2). <https://doi.org/10.17169/fqs-1.2.1089>
- Martínez, Lucía y Ferrer, Álvaro. (2018). *Mézclate conmigo: De la segregación socioeconómica a la educación inclusiva*. Save the Children España. <http://bitly.ws/yLLB>
- Massot, Inés, Dorio, Inma y Sabariego, Marta. (2016). Estrategias de recogida y análisis de la información. En R. Bisquerra (Coord.), *Metodología de la investigación educativa* (5ª ed., pp. 321-358). La Muralla.
- Matencio-López, Rita María., Molina-Saorín., Jesús y Miralles-Martínez, Pedro. (2015). Percepción del profesorado sobre concepciones profesionales ante la diversidad cultural escolar. *Convergencia: Revista de Ciencias Sociales*, 22(67), 181-210. <http://bitly.ws/zrPK>
- Mayans, Pere y Sánchez, María José. (2016). *L'acollida de l'alumnat de nacionalitat estrangera d'incorporació tardana als centres educatius d'ensenyament obligatori*. Departament d'Ensenyament. Servei d'Immersion i Acolliment Lingüístics. <http://bitly.ws/C3nN>
- McAuliffe, Marie y Khadria, Binod. (2019). Síntesis del informe: Una perspectiva de la migración y la movilidad en tiempos de creciente incertidumbre. En McAuliffe, Marie y Khadria, Binod. *Informe sobre las migraciones en el mundo 2020* (pp. 1-20). Organización Internacional para las Migraciones (OIM). <http://bitly.ws/yNzq>
- McAuliffe, Marie., Taehoon, Lee y Abel, Guy. (2021). Migración y migrantes: Panorama mundial. En M. McAuliffe y A. Triandafyllidou (Eds.), *Informe sobre las migraciones en el mundo 2022* (pp. 21-58). Organización Internacional para las Migraciones (OIM) <http://bitly.ws/yNvF>
- Medina, José Luís y Pérez, María José. (2017). La construcción del conocimiento en el proceso de aprender a ser profesor: La visión de los protagonistas. *Profesorado: Revista de currículum y formación de profesorado*, 21(1), 17-38. <http://bitly.ws/BiAf>
- Mellino, Miguel. (2021). *Gobernar la crisis de los refugiados: Soberanismo, neoliberalismo, racismo y acogida en Europa*. Traficantes de sueños.
- Merriam, Sharan B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education* [Investigación cualitativa y aplicaciones del estudio de casos a la educación]. Jossey-Bass Publishers.
- MiCREATE. (2019). *Standard ethical protocol* [Protocolo ético estándar]. MiCREATE.

- Miño, Raquel y Lozano-Mulet, Paula. (2022). El decret d'educació inclusiva: Aportacions i limitacions per a garantir l'equitat educativa. En A. Tarabini (Dir.), *Anuari 2022: Els reptes de l'educació a Catalunya* (pp. 11-52). Fundació Bofill.
- Moriña, Anabel. (2017). *Investigar con historias de vida: Metodología biográfico-narrativa*. Narcea.
- Murillo, Francisco Javier y Martínez-Garrido, Cynthia. (2018). Magnitud de la segregación escolar por nivel socioeconómico en España y sus Comunidades Autónomas y comparación con los países de la Unión Europea. *RASE. Revista de Sociología de la educación*, 11(1), 37-58. <https://doi.org/10.7203/RASE.11.1.10129>
- Neut, Pablo (2022). *Marcas biográficas y sentidos de la escolaridad en Chile: Una aproximación a la vida de las escuelas desde la experiencia estudiantil*. [Tesis doctoral]. Universidad de Barcelona.
- Naïr, Sami. (2006). *Diálogo de culturas e identidades*. Complutense.
- Noreña, Ana., Alcaraz-Moreno, Noemí., Rojas, Juan Guillermo y Rebolledo-Malpica, Dinora (2012). Aplicabilidad de los criterios de rigor y éticos en la investigación cualitativa. *Aquichan*, 12(3), 263-274. <http://bitly.ws/C3jc>
- Nusche, Deborah. (2008). What works in migration education?: A Review of Evidence and Policy Options [¿Qué funciona en la educación sobre migración? Revisión de datos y opciones políticas]. *OECD Education Working Paper*. 22. <https://doi.org/10.1787/227131784531>
- Olmos, Antonia. (2009). *La población inmigrante extranjera y la construcción de la diferencia: Discursos de alteridad en el sistema educativo andaluz*. [Tesis doctoral]. Universidad de Granada.
- Olmos, Antonia. (2013). La población inmigrante extranjera y la construcción de la diferencia: Discursos de alteridad en el sistema educativo andaluz. En F.J. García y N. Kressova (Eds.), *Diversidad cultural y migraciones* (pp.167-186). Comares.
- Olmos, Antonia y Rubio, María. (2014). Imaginarios sociales sobre la/el buen y la/el mal estudiante: Sobre la necesidad de un análisis interseccional para entender las lógicas de construcción de la diferencia hacia el alumnado inmigrante. En P. Cucalón (Coord.), *Etnografía de la escuela y la interseccionalidad* (pp. 9-16). Traficantes de Sueños.
- ONU. (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*.
- Organización Internacional para las Migraciones (OIM). (2020). *Glosario de la OIM sobre migración*. Organización Internacional para las Migraciones (OIM). <http://bitly.ws/CzWx>
- Paludàrias, Josep Miquel. (3 de marzo de 2023). Català per a tothom?. *El diari de l'educació*. <http://bitly.ws/BiNY>
- Palomero, José Emilio. (2006). Formación inicial de los profesionales de la educación en pedagogía intercultural: Una asignatura pendiente: El caso de Aragón. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(1), 207-230. <http://bitly.ws/znpL>

- Pàmies, Jordi. (2006). *Dinámicas escolares y comunitarias de los hijos e hijas de familias inmigradas marroquíes de la Yebala en la periferia de Barcelona*. [Tesis doctoral]. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Perrenoud, Philippe. (2006). *El oficio de alumno y el sentido del trabajo escolar*. Editorial Popular.
- Peñalva, María y Soriano, Encarnación. (2010). Objetivos y contenidos sobre interculturalidad en la formación inicial de educadores y educadoras. *ESE: Estudios sobre Educación* 18, 37-57. <https://doi.org/10.15581/004.18.4651>
- Pinyol-Jiménez, Gemma y Sánchez-Montijano, Elena. (2014). La naturalización en España: Una política de claroscuros. En J. Arango, D. Moya y J. Oliver (Dir.), *Inmigración y emigración: Mitos y realidades* (pp. 185-210). CIDOB. <http://bitly.ws/yLFa>
- Pla Interdepartamental d'Immigració de Catalunya (Ed.) (2000). *Informe sobre el desenvolupament del Pla Interdepartamental d'Immigració de Catalunya: setembre 1993-setembre 2000*. Departament de Benestar Social. <http://bitly.ws/BiKb>
- Platero, Raquel (Lucas). (Ed.). (2012). *Intersecciones: cuerpos y sexualidades en la encrucijada*. Bellaterra.
- Platero, Raquel (Lucas). (2014). Metáforas y articulaciones para una pedagogía crítica sobre la interseccionalidad. *Quaderns de psicologia* 16(1), 55-72 <https://doi.org/10.5565/rev/qpsicologia.1219>
- Popkewitz, Thomas. (2009). *El cosmopolitismo y la era de la reforma escolar*. Morata
- Prensky, Marc. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. Part 1 [Nativos digitales, inmigrantes digitales. Parte 1]. *On the Horizon*, 9(5),1-6. <https://doi.org/10.1108/10748120110424816>
- Rebollo, Nuria., Muñoz, Jesús y Espiñeira, Eva. (2013). Identificación y valoración de competencia para la atención a la diversidad en el Grado de Educación Primaria. 1318-1326. En M.C. Cardona, E. Chiner y A. Giner (Eds.), *Investigación e Innovación Educativa al Servicio de Instituciones y Comunidades Globales, Plurales y Diversas* (pp. 1318-1326). AIDIPE, Universidad de Alicante.
- Riera, Marina. (2022). *Política del encuentro: Una aproximación etnográfica a las implicaciones de la praxis fílmica en las luchas contemporáneas por la libertad de movimiento* [Tesis doctoral]. Universitat de Barcelona.
- Riera-Retamero, Marina., Hernández-Hernández, Fernando., de Riba-Mayoral., Silvia, Lozano-Mulet, Paula y Estalayo-Bielsa, Paula. (2021). Los métodos artísticos como desencadenantes de subjetividades en tránsito de la infancia migrante: Un estudio en escuelas públicas de Barcelona. *Antípoda. Revista de Antropología y Arqueología*, (43), 167-192. <https://doi.org/10.7440/antipoda43.2021.08>
- Rivas, José Ignacio. (2018). Descolonizando la formación del profesorado: Buscando sentido en la transformación social. *Espacios en Blanco. Revista de educación*, 28, 13-31. <http://bitly.ws/C3gZ>
- Rivas, José Ignacio. (2019). Re-instituyendo la investigación como transformadora. Descolonizar la investigación educativa. En A. de Melo, I. Espinosa, L. Pons y J.I. Rivas (Coords.), *Perspectivas decoloniales sobre la educación* (pp. 23-60). Unicentro.

- Rivas, José Ignacio. (2021). Transformar la investigación para transformar la educación. En J.I. Rivas (Coord.), *Investigación transformativa e inclusiva en el ámbito social y educativo* (pp. 13-37). Octaedro.
- Rivas, José Ignacio., Márquez, María Jesús., García, Marcial y Calvo, Piedad. (2020). Perspectiva decolonial de la investigación educativa y social: rompiendo con la hegemonía epistemológica. En J.M Sancho, F. Hernández-Hernández, L. Montero, J. de Pablos, J.I. Rivas y A. Ocaña (Coords.), *Caminos y derivas para otra investigación educativa y social* (pp. 81-94). Octaedro.
- Rodó-Zárate, María. (2021). *Interseccionalidad: Desigualdades, lugares y emociones*. Bellaterra.
- Rodríguez-Romero, Mar. (2020). Investigación Educativa, Neoliberalismo y Crisis Ecosocial: Del Extractivismo a la Reciprocidad Profunda. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 18(2), 135-149. <https://doi.org/10.15366/reice2020.18.2.007>
- Romero, José. (2018). *La invención de la exclusión: Individuo, desarrollo e inclusión*. Fundación Editorial El perro y la rana.
- Ruiz-Olabuénaga, José Ignacio. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Universidad de Deusto.
- Sabariego, Marta. (2016). La investigación educativa: Génesis, evolución y características. En R. Bisquerra (Coord.), *Metodología de la investigación educativa* (5ª ed., pp. 49 -85). La Muralla.
- Sabariego, Marta., Massot, Inés y Dorio, Inma. (2016). Métodos de investigación cualitativa En R. Bisquerra (Coord.), *Metodología de la investigación educativa* (5ª ed., pp. 285-320). La Muralla.
- Sánchez, Mercedes. (2019). *Pedagogías queer: ¿Nos arriesgamos a hacer otra educación?*. Catarata.
- Sancho, Juana María. (2020). Investigación para Transformar y Mejorar la Educación. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 18(2), 5-15. <http://bitly.ws/BiAN>
- Sancho, Juana María., Hernández-Hernández, Fernando., Herraiz, Fernando., Padilla, Paulo., Fendler, Rachel., Arrazola, Judith., Giró, Xavier y Valenzuela, Roser. (2012). *Memòria del projecte: Trajectòries d'èxit de joves immigrants a l'ensenyament superior i al món professional*. Esbrina. Universitat de Barcelona. <http://bitly.ws/C3jK>
- Sancho Gil, J. M., y Hernández-Hernández, F. (Coords.) (2014) *Maestros al vaivén. Aprender la profesión docente en el mundo actual*. Octaedro.
- Sancho, Juana María., Hernández-Hernández, Fernando., Montero, Lourdes., de Pablos, Juan., Rivas, José Ignacio y Ocaña, Almudena. (2020). Introducción: sentido y contenido del texto. En J.M. Sancho., F. Hernández-Hernández, L. Montero, J. de Pablos, J.I. Rivas y A. Ocaña (Coords.), *Caminos y derivas para otra investigación educativa y social* (pp. 13-36). Octaedro.

- Sancho, Juana María., Hernández-Hernández, Fernando y Rivera-Vargas, Pablo. (2016). Visualidades contemporáneas, ciudadanía y sabiduría digital: Afrontar las posibilidades sin eludir las tensiones. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa-RELATEC*, 15(2), 25-37. <https://doi.org/10.17398/1695-288X.15.2.25>
- Sancho, Juana María., Sánchez-Valero, Joan-Anton y Domingo-Coscollola, María. (2017). Research-based insights on initial teacher education in Spain [Reflexiones basadas en la investigación sobre la formación inicial del profesorado en España]. *European journal of teacher education*, 40(3), 310-325. <http://dx.doi.org/10.1080/02619768.2017.1320388>
- Sandín, María Paz. (2003). *Investigación cualitativa en educación: Fundamentos y tradiciones*. McGraw-Hill.
- Sassen, Saskia. (2017). *Inmigrantes y ciudadanos: De las migraciones masivas a la Europa fortaleza*. Siglo XXI.
- Sedmak, Mateja., Hernández-Hernández, Fernando., Sancho, Juana María y Gornik, Barbara. (2022). Reflection on Migrant Children's Integration and the Role of Education [Reflexión sobre la integración de niños migrantes y el papel de la educación]. En M. Sedmak, F. Hernández-Hernández, J.M. Sancho y B. Gornik (Eds.), *Migrant Children's Integration and Education in Europe: Approaches, Methodologies and Policies* [Integración y educación de los niños migrantes en Europa: Enfoques, metodologías y políticas]. Octaedro, Koper, Annales.
- Selwyn, Neil. (2016). *Is technology good for education? [¿Es la tecnología buena para la educación?]*. Polity Press.
- Serra, Carles. (2002). Etnografía escolar, etnografía de la educación. *Revista de Educación*, 334, 165-176.
- Segurola, María. (2020). *Estat i evolució de la segregació escolar a Catalunya*. Fundació Bofill. <http://bitly.ws/yLKj>
- Simons, Helen. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Morata.
- Síndic de Greuges de Catalunya (Ed.). (2016). *La segregació escolar a Catalunya (I): La gestió del procés d'admissió d'alumnat*. Síndic de Greuges. <http://bitly.ws/yLN9>
- Síndic de Greuges de Catalunya (Ed.). (2019). *Pacte contra la segregació escolar a Catalunya: Un compromís per a l'èxit educatiu*. Síndic de Greuges. <http://bitly.ws/yNAt>
- Siqués, Carina. (2008). Les aules d'acollida d'educació primària a Catalunya: descripció i avaluació dels resultats. [Tesis Doctoral]. Universitat de Girona.
- Siqués, Carina., Perera, Santiago y Vila, Ignasi. (2012). Variables implicadas en la adquisición del catalán en las aulas de acogida de educación primaria de Cataluña: Un estudio empírico. *Anales de psicología*, 28(2), 444-456. <https://doi.org/10.6018/analesps.28.2.147581>
- Skliar, Carlos. (2013). El lugar del otro en los discursos sobre inclusión y diversidad. En *Encuentro de Educación de Diversidad. Feria Internacional del Libro de Buenos Aires*. [Vídeo]. Youtube. <http://bitly.ws/yvKJ>
- Slee, Roger. (2012). *La escuela extraordinaria: Exclusión, escolarización y educación inclusiva*. Morata.

- Sloan, Lacey., Joyner, Myldre., Stakeman, Catherine y Schmitz, Cathryne. (2018). *Critical Multiculturalism and Intersectionality in a Complex World* [Multiculturalismo crítico e interseccionalidad en un mundo complejo]. Oxford University Press.
- Soriano, Encarna y Peñalva, Alicia. (2015). La formación inicial del profesorado en interculturalidad. En A. Escarbajal (Ed.), *Comunidades interculturales y democráticas: un trabajo colaborativo para una sociedad inclusiva* (pp.113-126). Narcea.
- Stainback, Susan y Stainback, William. (2011). *Aulas inclusivas: Un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo* (5a ed.). Narcea.
- Stake, Robert E. (1999). *Investigación con estudios de casos*. Morata.
- Suárez, Magdalena. (2005). *El grupo de discusión: Una herramienta para la investigación cualitativa*. Laertes.
- Tarabini, Aina. (2018) Les paradoxes de l'atenció a la diversitat: Una aproximació des de la justícia escolar. *Revista Catalana de Pedagogia*, 14, 153-175. <https://doi.org/10.2436/20.3007.01.111>
- Tarabini, Aina. (2022). Educación, cuidados y justicia social. En *Educación con sentido. Ep.17.Temp 03*. [Vídeo]. Youtube. <http://bitly.ws/C3mh>
- Taylor, Steven y Bogdan, Robert. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: La búsqueda de significados*. Paidós.
- Tornel, Núria. (2015). *Formación docente del profesorado de Educación Primaria en diversidad cultural: Un elemento clave para la transformación y actualización de los centros educativos*. [Tesis doctoral]. Universidad de Murcia.
- Torres, Jurjo. (2003). La educación escolar en las sociedades multiculturales. En Martínez, Jaime (Coord.), *Ciudadanía, poder y educación* (pp. 113-132). Graó.
- UNESCO (2006). *Directrices de la UNESCO sobre la educación intercultural*. UNESCO <http://bitly.ws/BiLZ>
- UNESCO. (2013). *Intercultural competences: Conceptual and operational framework*. UNESCO <http://bitly.ws/BiLk>
- UNESCO. (2015). *Replantear la educación: ¿Hacia un bien común mundial?*. UNESCO <http://bitly.ws/vZfs>
- UNICEF. Comité Español (Ed.) (2019). *Los derechos de los niños y niñas migrantes no acompañados en la frontera sur española: resumen ejecutivo*. UNICEF. Comité español . <http://bitly.ws/yLPP>
- Universitat de Barcelona (Ed.) (2010). *Codi de bones pràctiques en recerca*. Universitat de Barcelona.
- Valdivia, Ana y Sánchez, Javier. (2022). *Una introducción a la IA y la discriminación algorítmica para movimientos sociales*. AlgoRace_ INFORME I Una introducción a la IA y la discriminación algorítmica para movimientos sociales – AlgoRace_

- Valente, Francisco. (2017). Los flujos migratorios en la crisis económica en España. *Información Comercial española Revista de Economía*, (899), 23-36. <https://doi.org/10.32796/ice.2017.899>
- Vila, Ignasi y Siqués, Carina. (2009). Les aules d'acollida. *Guix: Elements d'acció educativa*, (351), 9-11 <http://bitly.ws/CzXJ>
- Vila, Ignasi., Canal, Imma., Mayans, Pere., Perera, Santiago., Serra, Josep Maria y Siqués, Carina. (2009). Las aulas de acogida de la educación primaria de Cataluña el curso 2005-2006: Sus efectos sobre el conocimiento de catalán y la adaptación escolar. *Infancia y Aprendizaje*, 32(3), 307–327. <https://doi.org/10.1174/021037009788964123>
- Villalobos-Parada, Boris (5-7 de junio de 2014). *Simulacro de inclusión: Normalización y convivencia escolar* [Texto del grupo de discusión]. En 3º Congreso Internacional sobre violencia en las escuelas: Bullying, maltrato, excesos, conflictos sociales: Prevención y modelos de intervención. <http://bitly.ws/CzVT>
- wa Thiong'o, Ngũgĩ. (2017). Desplazar el centro: La lucha por las libertades culturales. Rayo Verde.
- Walsh, Catherine. (2012). Interculturalidad y (de)colonialidad: Perspectivas críticas y políticas. *Visao Global*, 15(1-2), 61-74. <http://bitly.ws/yuec>
- Wihtol de Wenden, Catherine. (2013). *El fenómeno migratorio en el siglo XXI: Migrantes, refugiados y relaciones internacionales*. Fondo de Cultura Económica.
- Wood, Phil y Smith, Joan. (2018). *Investigar en educación. Conceptos básicos y metodología para desarrollar proyectos de investigación*. Narcea.
- Woods, Peter. (1987). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Paidós.
- Yin, Robert K. (2014). *Case Study Research: Design and Methods*. Sage.
- Zhang Yu, Cristina. (2020, septiembre 15). Sobre el fracàs del model intercultural català. *Crític*. <http://bitly.ws/yufc>
- Zhang Yu, Cristina. (2022.). *La interculturalidad crítica como propuesta político-pedagógica liberadora: Nuestra experiencia en Shere Rom* [Tesis doctoral]. Universitat de Girona.

Anexos.

Anexo 1. Los veinte principales países de destino de la migración internacional del año 2020.

Estados Unidos
Alemania
Arabia Saudita
Rusia
Reino Unido
Emiratos Árabes Unidos
Francia
Canadá
Australia
España
Italia
Turquía
Ucrania
India
Kazajistán
Tailandia
Malasia
Jordania
Pakistan
Kuwait

Fuente: Elaboración propia a partir de McAuliffe et al. (2021).

Anexo 2. Análisis detallado de los planes docentes del grado de Maestro de Educación Primaria. Universidades públicas catalanas.

Grado del Maestro de Educación Primaria. Planes docentes universidades públicas en Cataluña curso 2021-2022 / 2022-2023.

Universitat de Barcelona (2022-2023)
Competències (4/27)
Competències generals: Capacitat per valorar la diversitat com un fet natural i per integrar-la positivament. Competències específiques: Capacitat per motivar i potenciar el progrés escolar de l'alumnat en el marc d'una educació integral i per promoure'n l'aprenentatge autònom amb expectatives positives a partir dels objectius i continguts propis de cada nivell educatiu. Capacitat per renunciar als estereotips establerts i externs a l'aprenentatge i per desenvolupar estratègies que evitin l'exclusió i la discriminació. Capacitat per identificar i donar suport a l'alumnat que no assoleix el potencial d'aprenentatge o té dificultats de comportament, emocionals o socials. Capacitat per sol·licitar assessorament als diferents serveis i especialistes per atendre la diversitat de necessitats educatives especials.

Capacitat per potenciar en l'alumnat una actitud de ciutadania crítica responsable. Capacitat per dinamitzar la construcció participada de normes de convivència democràtica, per enfrontar-se a situacions problemàtiques i conflictes i per resoldre'ls de manera col·laborativa. Capacitat per analitzar les desigualtats socials en el marc de la complexa relació entre educació i escola i el paper del mestre per eliminar-les o transformar-les.

Sociologia de l'Educació: Canvis Socials, Educatius i Multiculturalitat (obligatòria)

Objectius	Analitzar i incorporar de forma crítica les qüestions més rellevants de la societat actual que afecten l'educació familiar i escolar; impacte social i educatiu dels llenguatges audiovisuals i de les pantalles; canvis en les relacions de gènere i intergeneracionals: multiculturalitat i interculturalitat; discriminació i inclusió social i desenvolupament sostenible
Continguts	3. Desigualtats socials, currículum i professorat 3.2. Multiculturalisme, racisme i escola. Evolució i models explicatius

Teoria i Pràctica de l'Escola Inclusiva (obligatòria)

Objectius	Mostrar una actitud oberta a la diversitat, fonamentada en l'anàlisi crítica de la funció de l'escola i en el coneixement de la literatura científica més rellevant.
Continguts	2. Components inclusius i excloents de l'escola: les respostes a la diversitat i a les necessitats de l'alumne 2.1. Anàlisi i alternatives al fracàs escolar. Resposta educativa i social a les diferències culturals i lingüístiques

Processos Educatius i Pràctica Docent a l'Educació Primària (obligatòria)

Objectius	Desenvolupar una mirada i una escolta sensibles cap a la singularitat i una comprensió de la diversitat d'interessos, necessitats, possibilitats i desitjos de l'alumnat i com es poden tenir en compte, des d'una actitud analítica i oberta davant la complexitat de l'acció educativa i la situació professional del professorat.
Continguts	4. Relacions educatives, vida de l'aula i cultura escolar 4.5. Immigració i interculturalitat: reptes per a l'educació primària 5. Ensenyar i aprendre a l'educació primària 5.4. La cultura a l'escola i la diversitat cultural

Iniciació a la Didàctica de la Llengua i la Literatura (obligatòria)

Objectius	Entendre els factors socials, culturals, lingüístics i individuals que condicionen el tractament de les llengües a l'escola.
Continguts	2. Bilingüisme i multilingüisme a l'escola 2.4. L'atenció a la diversitat cultural i lingüística a l'escola. Desenvolupament de la competència plurilingüe i pluricultural. L'ensenyament integrat de les llengües 3. Les llengües i la literatura al currículum d'educació primària (cicle inicial) 3.2. El projecte lingüístic de centre. Acollida i escolarització de l'alumnat nouvingut

Didàctica de les Habilitats Comunicatives (obligatoria)	
Objectius	-
Continguts	4. La mediació com a habilitat comunicativa 4.1. Tipus de mediació: cognitiva, relacional i lingüística 4.2. El paper de la mediació en el marc de l'atenció a la diversitat cultural i lingüística
Mencions	
Atenció a la diversitat	Educació, Escola i Atenció a la Diversitat 1. Diversitat i currículum 1.1. Tendències actuals des de la perspectiva de l'atenció a la diversitat i la diferència Diversitat cultural, social i de gènere Diversitat funcional: currículum i identitat 1.2. Progrés escolar i expectatives curriculars en entorns interculturals

Fuente: Elaboración propia.

Universitat Autònoma de Barcelona (2022-2023)	
Competències	
Competències específiques: Dissenyar i regular espais d'aprenentatge en contextos de diversitat i que tinguin en compte la igualtat de gènere, la equitat i el respecte cap als drets humans que conformen els valors de la formació ciutadana. Abordar amb eficàcia situacions d'aprenentatge de llengües en contextos multiculturals i plurilingües.	
Educació i contextos educatius (obligatòria)	
Continguts	<i>Grups socials, exclusió i integració socials</i> 2.1 Estratificació social, mobilitat i pobresa 2.2 L'ètnia i el gènere com a eixos de desigualtat social 3. Desigualtats educatives 3.1 Diversitat en el sistema educatiu. 3.3 Desigualtats educatives i socials amb perspectiva interseccional (gènere, ètnia, classe social, diversitat funcional, etc.) 3.4. Inclusió educativa i la pedagogia de bell hooks.

Mirem el Món: Projectes Transdisciplinaris (obligatòria)	
Continguts	<p>Projecte: Corresponsals de les migracions amb mirada de gènere REPTE: Contra-narratives de les migracions: gènere, vulnerabilitat i mobilitats en l'economia global. BREU DESCRIPCIÓ: Aquest projecte pren el seu nom del llibre Corresponsals de les migracions (Marthos, 2012) que es va construir des de la responsabilitat de narrar d'una altra manera el fet migratori, amb una aproximació a la vida quotidiana de les persones migrades per abordar en aquest cas les formes de representació des d'una mirada de gènere i anti-racista. El repte o pregunta al fil d'aquesta publicació és: Calen corresponsals de les migracions amb mirada de gènere? Tenint en compte aquesta pregunta, es farà un treball de recerca utilitzant metodologies narratives i visuals per a construir una sèrie de contra-relats (còmic, audiovisual, relat periodístic, etc.) sobre les condicions de treball i la vida quotidiana de les persones migrades a Catalunya.</p>
Aprenentatge i Desenvolupament I (obligatòria)	
Continguts	4.2. Construcció de la identitat personal i de gènere.
Context Social i Gestió Escolar (Obligatòria)	
Continguts	2. Diversitat i desigualtat. Classe, gènere, ètnia i territori 2.1. Segregació urbana, segregació escolar i immigració
Diferències i inclusió (obligatòria)	
Continguts	<u>1. Diferències</u> 1.1. Fonts de diversitat personal, social i cultural. 1.2. Les diferències en l'educació escolar: problemes i reptes. <u>2. Inclusió</u> 2.1. De la integració a la inclusió. 2.2. Conceptes clau en l'educació inclusiva: procés, barreres a la participació i a l'aprenentatge, suport. 2.3. Normativa internacional, estatal i autonòmica. <u>3. Escoles cap a la inclusió</u> 3.1. Factors que condicionen els processos d'inclusió. 3.2. Planificació, implementació i avaluació dels plans de millora. 3.3. Participació de la comunitat escolar. <u>4. Resposta inclusiva a l'aula</u> 4.1. Estratègies per a la inclusió: planificació per a tothom; diversificació d'activitats i ajudes, avaluació en grau d'assoliment. 4.2. Suports a la inclusió: aprenentatge entre iguals, docència compartida, col·laboració de la comunitat.
Projecte lingüístic de centre i plurilingüisme	
Continguts	<u>Unitat 1. Societat, llengües i escola</u> La diversitat lingüística en el món actual. Ideologies i prejudicis. Llengües minoritàries i minoritzades.

	<p>Les polítiques lingüístiques. Diferents models d'educació lingüística en contextos multilingües.</p> <p>Aspectes sociolingüístics dels centres escolars de Catalunya. Els paisatges lingüístics.</p> <p>El model plurilingüe i intercultural de l'escola catalana inclusiva. El paper de l'escola en la transmissió de la llengua catalana.</p> <p><u>Unitat 2. Els usos plurilingües i la competència plurilingüe i intercultural</u></p> <p>Els usos i les competències lingüístiques de les persones plurilingües. Les biografies lingüístiques.</p> <p>La competència plurilingüe i intercultural en el currículum d'Educació Primària i altres documents marc.</p> <p>L'aprenentatge de les llengües. El paper dels usos plurilingües.</p> <p>El suport lingüístic en aules lingüísticament inclusives.</p>
Menciones	
Menció Necessitats Educatives Especials	<p>Acollida lingüística a l'escola</p> <p>1. Diversitats lingüístiques i culturals i desigualtats educatives La diversitat lingüística i cultural 'històrica' i 'recent' i dels centres educatius Prejudicis i estereotips sobre les persones d'orígens lingüístics i culturals minoritaris La 'raciolingüística' Les famílies com a fons de coneixement i identitat</p> <p>2. El model lingüístic del sistema educatiu de Catalunya El <i>Projecte lingüístic de centre</i>: la didàctica del plurilingüisme a nivell macro L'acollida lingüística a Catalunya i Europa <i>Pla per a la llengua i la cohesió social</i>: aules d'acollida, plans educatius d'entorn, centres acollidors L'ensenyament de les 'altres llengües' a l'escola: programa <i>Llengües i cultures d'origen</i></p> <p>3. Ensenyament/aprenentatge a l'aula d'acollida i les aules ordinàries La didàctica del plurilingüisme L'enfocament intercultural L'ensenyament/aprenentatge de segones (terceres, ...) llengües Estratègies didàctiques enfront de les desigualtats educatives Suport lingüístic en el marc de l'escola inclusiva</p>

Fuente: Elaboración propia.

Universitat de Girona (2022-2023)	
Societat, família i escola. Sociologia (obligatòria)	
Continguts	1. Sociologia de l'educació 1.6. Ètnia i educació
Societat, família i escola. Teories i institucions (obligatòria)	
Continguts	2. Les pedagogies crítiques. 4. Les pedagogies de la inclusió i la cooperació.

Aprenentatge i desenvolupament de la personalitat (obligatòria)	
Continguts	3.4. L'adquisició del català i del castellà per part dels alumnes estrangers: influències de la primera llengua i estratègies universals (alguns exemples de gramàtica i de lèxic).
Arts, qualitat i multiculturalitat	
Continguts	No apareix res
Mencions	
Menció en Arts Visuals i Plàstiques	Educació estètica i vida quotidiana: postmoderna, multicultural, feminista, ecològica 3. Estètiques, experiència estètica i educació estètica amb una perspectiva posmoderna, multicultural, feminista, ecològica.
Menció en Educació Física	L'activitat física com a instrument d'integració social 1. Integració personal i social: caracterització i consideracions conceptuals. 1.1. Diversitat, diferenciació i homogeneïtzació. 1.2. Contextos de desenvolupament personal i social, i integració.

Fuente: Elaboración propia.

Universitat de Lleida	
Sociologia de l'educació (obligatòria)	
Continguts	BLOC 2. Equitat educativa i diversitats Educació, Equitat i Igualtat d'oportunitats. Equitat educativa i èxit escolar. Segregació escolar, desigualtats educatives, abandonament escolar prematur, fracàs escolar, inclusió educativa. Diversitat cultu
Família i escola (obligatòria)	
Continguts	Vulnerabilitat social i econòmica familiars. Pluralitat cultural i diversitat familiar. Eines de comunicació intercultural família-escola
Atenció a la diversitat (obligatòria)	
Continguts	1. La diversitat lingüístic-cultural.
Processos i contextos educatius (obligatòria)	
Continguts	Disseny, construcció i anàlisi de teories, pràctiques i situacions educatives inclusives a través del concepte d'interseccionalitat. Concreció del currículum per a tots en el context de l'educació inclusiva. Personalització curricular i atenció a la diversitat/diferència.
Mencions	

Menció necessitats educatives especials i educació per a la diversitat	Escola plurilingüe i pluricultural Convivència escolar i centre acollidor. Aproximacions a l'escola plurilingüe, inclusiva i intercultural. L'avaluació inicial: detecció de necessitats educatives en l'alumnat de diversitat lingüística i cultural. Alumnat nouvingut: el que diuen els estudis sobre el paper de la llengua i la cultura en l'aprenentatge escolar. Introducció al aprenentatge lingüístic en alumnat de diversitat lingüística i cultural: bases psicolingüístiques i enfocament comunicatiu de l'ensenyament de la L2.
---	--

Fuente: Elaboración propia.

Universitat Rovira i Virgili	
Societat família i educació	
Continguts	Bloc 3: Família, gènere, cultura i relacions intergeneracionals 3.5 Multiculturalitat i interculturalitat 3.6 Discriminació i inclusió social
Mencions	
Atenció a la diversitat	Atenció a la diversitat social, lingüística i cultural de l'escola TEMA 1. Diversitat cultural i lingüística en l'educació 1.1. L'educació intercultural i altres models d'intervenció educativa en la diversitat cultural 1.2. Àmbits d'intervenció psicoeducativa en situacions multiculturals en àmbits educatius diversos: escola, lleure i educació d'adults. 1.3. Continguts educatius, elements d'organització educativa, i actituds i valors dels professionals de l'educació en contextos de diversitat cultural TEMA 2. El centre acollidor amb la diversitat social, cultural i lingüística 2.1. La gestió dels centres educatius des d'una perspectiva intercultural: organització de l'atenció educativa a l'alumnat de recent incorporació i desenvolupament de plans d'intervenció individuals 2.2. L'escola intercultural: antecedents i marc legal. 2.3. L'actitud acollidora i el procés d'adaptació de l'alumne el centre escolar i la seva família 2.4 Plans Educatius d'entorn i els projectes lingüístics com a eixos del centre intercultural

Fuente: Elaboración propia.

Anexo 3. Modelo consentimiento informado MiCREATE

Carta de Información general sobre el proyecto para actores claves

Nombre del proyecto: Migrant Children and Communities in a transforming Europe (MiCREATE)

Somos un grupo de investigadores que representan el proyecto de investigación de la UE «Migrant Children and Communities in a transforming Europe» (MiCREATE) que estudia las posibilidades de inclusión de varios grupos de niños y niñas migrantes y sus procesos de integración en la educación en los países de la UE. Este proyecto inició en enero de 2019 y finalizará en diciembre de 2021. Participan quince universidades y organizaciones de doce países de la UE, está financiado por la Comisión Europea (Horizonte 2020) bajo el liderazgo del Centro de Ciencia e Investigación Koper, en Eslovenia.

El objetivo principal del proyecto MiCREATE es comprender los procesos y políticas de integración contemporáneas, recopilar buenas prácticas, desarrollar propuestas innovadoras y difundirlas entre los actores claves relacionados con inmigración. En general este proyecto adopta una perspectiva de integración de los inmigrantes centrada en los niños y niñas para estimular la inclusión social y la gestión satisfactoria de la diversidad cultural.

Entre otras acciones, los investigadores entrevistarán a expertos y actores claves en instituciones públicas y privadas relacionados con políticas de integración o inclusión de inmigrantes en Europa. El objetivo de estas entrevistas es identificar los desafíos, necesidades, las oportunidades de mejora y otros aspectos relevantes para la integración social en Europa y específicamente, en España y Cataluña.

MiCREATE también investiga en centros educativos y aulas de la UE, en los lugares de transición como campos de refugiados, puntos calientes y casas de acogida. La investigación también considerará las participaciones de niños y niñas de dos grupos de edad, de 10 a 13 años y de 14 a 17 años, a través de observación, entrevistas, encuestas e intervención.

Nos interesan todas las perspectivas: los niños y niñas migrantes como recién llegados, los migrantes que llevan más tiempo en un país y los locales nacidos en el país. En el proyecto de investigación, también nombraremos un comité infantil como consejo asesor para ayudarnos a adoptar el enfoque centrado en el niño para estimular la inclusión social y la gestión satisfactoria de la diversidad cultural.

Los resultados de la investigación serán valorados y evaluados por los niños y niñas y el personal docente al final del Laboratorio de Integración.

Este proyecto respeta y sigue la legislación europea vigente sobre el procesamiento de datos personales. Aseguramos la aplicación de los procedimientos necesarios que cumplan la normativa sobre protección de datos y de acuerdo con la ética de la investigación. La participación en esta investigación es voluntaria. No habrá consecuencias negativas si el participante se niega a participar en el estudio. Los datos recogidos se mantendrán estrictamente confidenciales. No incluiremos ninguna información en ningún informe que

podamos publicar que permita identificar a los participantes del estudio. La identidad de los participantes será anonimizada en el material publicado.

Si desea conocer más detalles sobre este proyecto puede visitar la web oficial: <http://www.micreate.eu/> o contactar con el Equipo Investigador que le envía esta carta informativa.

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Título del proyecto: **Migrant Children and Communities in a transforming Europe (MiCreate)**

Confirmando que he leído y entendido la hoja de información sobre el proyecto de investigación MiCREATE, *Migrant Children and Communities in a transforming Europe* y acepto participar en la investigación.

Entiendo que todos los datos recopilados se mantendrán de acuerdo con la normativa comunitaria de protección de datos y que todo lo que los investigadores publiquen sobre el proyecto será anonimizado, esto significa que no se podrá reconocer a ningún participante.

Entiendo que no se entregará nada a un tercero. Esto significa que no se entregará ninguna información a alguien fuera del proyecto de investigación.

Estoy de acuerdo en que algunas partes de la entrevista (en forma de cita) se pueden utilizar para los propósitos de la investigación de manera anónima, por lo que el autor no se podrá reconocer.

Nombre completo del participante, cargo, escuela

Fecha

Lugar

Anexo 4. Pauta de las entrevistas.

- 1.- Datos personales** (relación con la escuela, experiencia docente, etc.)
- 2.- Descripción del centro educativo** (características del lugar, instalaciones, perfil demográfico del estudiantado, proyecto educativo. etc.)

Eje: Percepción de la diversidad sociocultural en la escuela y de la población estudiantil que asiste al centro con especial énfasis en el colectivo de origen migrante.

Preguntas orientativas:

- ¿Qué es para ti la diversidad sociocultural y cómo valoras su presencia en la escuela?
- ¿Cómo describirías al alumnado que asiste a esta escuela? ¿Cuáles serían sus principales características?
- ¿Qué retos y desafíos enfrentas en tu ejercicio cotidiano en este contexto?
- ¿Qué implica la existencia de una amplia diversidad sociocultural en la escuela a nivel institucional, profesional y personal?

Eje: Propuestas específicas de la escuela para la escolarización alumnado de origen migrante y gestión de la diversidad sociocultural.

Preguntas orientativas:

- ¿Qué impacto tienen las políticas públicas en la escolarización del alumnado de origen migrante y cuáles de ellas pueden verse en la cotidianidad del centro escolar?
- ¿Qué acciones se están desarrollando desde la escuela para la escolarización del alumnado de origen migrante y la gestión de la diversidad sociocultural?
- ¿Cuáles son los principales desafíos que supone la escolarización del alumnado de origen migrante para tu ejercicio docente cotidiano?
- En esta dirección, ¿se han adaptado metodologías, materiales, currículum, prácticas u otros dispositivos pedagógicos? ¿Cuáles y cómo?
- ¿Qué medidas se podrían implementar para mejorar la situación?

Eje: Formación inicial y continua en relación con la gestión de la diversidad sociocultural.

Preguntas orientativas:

- ¿Cómo se ha formado a los docentes para la gestión de la diversidad sociocultural y la escolarización del alumnado de origen migrante?
- ¿Qué elementos de tu formación inicial docente han sido relevantes para trabajar en estos contextos?
- ¿Has participado en instancias de formación continua en torno a estas temáticas?
- Considerando tus respuestas anteriores. ¿Qué necesidades formativas existen para abordar adecuadamente la gestión de la diversidad cultural y la escolarización del alumnado de origen migrante?
- ¿Qué medidas se podrían implementar para mejorar la situación actual en estas materias?

Fuente: Elaboración propia.

Anexo 5. Pauta de los grupos de discusión.

- 1.- Datos personales** (relación con la escuela, experiencia docente)
- 2.- Descripción del centro educativo** (características del lugar, instalaciones, perfil demográfico del estudiantado, proyecto educativo)

Eje: Percepción de la diversidad sociocultural en la escuela y de la población estudiantil que asiste al centro con especial énfasis en el colectivo de origen migrante.

- Utilizar una palabra para describir al centro y al alumnado que asiste, zonas/regiones/países de los que provienen. Pregunta para estimular el diálogo: ¿Cómo definirían la diversidad cultural y cómo valoras la acción del centro en relación a la escolarización del alumnado de origen migrante?
- Relación de la institución con las familias de origen migrado: experiencias y valoraciones. Pregunta para estimular el diálogo: ¿Cómo se vincula la escuela con las familias y que espacios de comunicación y participación existen?
- Noción que privilegian para abordar el fenómeno de la diversidad sociocultural en la escuela y qué entienden por el mismo. Pregunta para estimular el diálogo: Respecto de la diversidad en tu escuela ¿con cuál de estas nociones te sientes más cómodo o refleja mejor la situación del centro: Inclusión/integración/multiculturalidad/interculturalidad? ¿Qué entiendes por esta noción?

Eje: Propuestas específicas de la escuela para la escolarización alumnado de origen migrante y gestión de la diversidad sociocultural.

- Iniciativas públicas (a nivel de la Administración) para la escolarización del alumnado de origen migrante. Pregunta para estimular el diálogo: ¿Qué políticas o iniciativas públicas son aplicadas en este centro para la escolarización del alumnado de origen migrante? ¿Cómo se aplica y cuál es tu evaluación de la misma?
- Iniciativas del propio centro para la escolarización del alumnado de origen migrante. ¿Qué acciones o prácticas desarrolla específicamente este centro para la escolarización del alumnado de origen migrante? ¿Qué valoración tienes de las mismas?

Eje: Formación inicial y continua en relación con la gestión de la diversidad sociocultural.

- Formación inicial del profesorado. Pregunta para estimular el diálogo (profesorado): ¿Cómo evalúas la formación recibida en el grado en torno a la gestión de la diversidad sociocultural y la escolarización del alumnado de origen migrante? ¿Qué cursos, asignaturas u otras instancias tuviste en estas materias?. Preguntas para estimular el diálogo (familias): ¿cómo consideras que es la formación del profesorado de este centro para trabajar en contextos de profunda diversidad sociocultural?
- Formación permanente del profesorado: Pregunta para estimular el diálogo (profesorado): ¿Has realizado algún estudio posterior en relación a estas materias? ¿cuáles, en qué consistieron y cuál fue su impacto para tus prácticas pedagógicas?
- Necesidades formativas del profesorado. Pregunta para estimular el diálogo (profesorado): Considerando la discusión previa ¿qué necesidades formativas existen para favorecer un ejercicio profesional adecuado en torno a la gestión de la diversidad sociocultural en la escuela y la escolarización del alumnado de origen migrante?

Fuente: Elaboración propia.

Anexo 6. Pauta de observación

Pauta de observación			
Nombre del centro educativo	Fecha	Nombre docente	Asignatura y horario

Fuente: Elaboración propia.

Anexo 7. Posibles variables de las aulas de acogida.

Horarios	Agrupaciones
Priorización del aula de acogida. Preferencia del aula ordinaria. Adscripción a un grupo-clase.	Por niveles de catalán. Por nacionalidades. Por ciclos educativos. Por horarios del aula ordinaria. Combinación de agrupaciones.

Fuente: Adaptación de Alegre et al., (2008, p. 22).