

## **Educación intercultural en centros educativos con alta diversidad cultural en Cataluña (España)**

### **Intercultural education in educational centres with high cultural difference in Cataluña (España)**

Jordi Garreta-Bochaca  
Angeles Torrelles-Montanuy  
Universidad de Lleida

#### **Resumen**

El sistema educativo de Cataluña (España) ha experimentado un incremento notable del alumnado de origen extranjero, especialmente a partir de los años 2000, que ha comportado la incorporación paulatina del mayor reconocimiento de la diversidad cultural en los discursos, las políticas, los documentos oficiales y en las prácticas. Por ello, el estudio que se presenta se centra en los centros con alta presencia de este alumnado (definido por más del 50%). A partir de una amplia encuesta a representantes de centros escolares y de una etnografía se definen las acciones que realizan ante la diversidad cultural creciente, qué habilidades creen que necesitan los alumnos para interactuar en ella y cómo definen la educación intercultural. Los resultados apuntan que el alumnado de origen extranjero está distribuido de forma desigual en centros y en función de la titularidad (público/privado), que aún existen dudas en qué se debe conseguir con la educación intercultural y que se actúa de forma más general, en línea a la documentación de los centros, que de forma específica.

**Palabras Clave:** Diversidad cultural, educación intercultural, educación obligatoria, Cataluña (España).

#### **Abstract**

The educational system in Catalonia (Spain) has experienced a notable increase in the number of students of foreign origin, especially from the years 2000 onwards, which has led to the gradual incorporation of greater recognition of cultural diversity in speeches, policies, official documents and practices. Therefore, the study presented here focuses on the schools with a high presence of this student body (defined by more than 50%). Based on an extensive survey of school representatives and an ethnography, the actions that they carry out in the face of growing cultural diversity, what skills they believe students need to interact in it and how they define intercultural education are defined. The results show that students of foreign origin are unevenly distributed in schools and according to ownership (public/private), that there are still doubts as to what should be achieved with intercultural education and that action is taken more generally, in line with school documentation, than specifically.

**Keywords:** Cultural diversity, intercultural education, compulsory education, Catalonia (Spain).

### **1. La educación intercultural. La diversidad cultural**

La diversidad cultural ha sido reconocida como valor fundamental de la Unión Europea a través de la Resolución del Parlamento Europeo de 2016<sup>1</sup>, instando a los estados miembros a trabajar desde un modelo de integración intercultural. En el campo educativo, la educación intercultural ha sido objeto de estudio y discusión por parte de investigadores, así como organismos e instituciones internacionales tales como la Unesco, la Comisión Europea y el Consejo de Europa, desde donde se han publicado numerosos documentos defendiendo la importancia de la misma. Con todo ello, la educación intercultural se encuentra incluida en una visión más integral de la «educación para la diversidad», comprendiendo muchos aspectos más allá de las implicaciones de la diferencia cultural (Neuer, 2012).

Dentro del contexto escolar este enfoque educativo ha sido también promovido en los últimos años desde las políticas educativas de diferentes países, convirtiendo la escuela en un lugar de socialización donde se lleva a cabo una visión de intercambio cultural enraizado en la cooperación y solidaridad (Tarozzi, 2012). De este modo, en España (y Cataluña donde centraremos el texto)<sup>2</sup> se ha avanzado hacia una apreciación positiva de la diversidad cultural en las aulas, pasando de programas inicialmente segregacionistas, y compensatorios en los años ochenta, a un enfoque más intercultural a mediados de los noventa, coincidiendo con el aumento de alumnado extranjero. Aunque se han producido pasos quedan desafíos importantes en el sistema educativo como la formación de los docentes, la definición y traducción práctica de la educación intercultural, mejora de recursos, etc. (Garreta, 2006; 2012; Macia & Llevot, 2019). Eso sí, tal como señala Osuna (2012), en el ámbito educativo la educación intercultural debe tener un enfoque holístico, de manera que «lo intercultural no sea un objetivo si no un todo que debería permear toda práctica y sistema educativo» (p.52); estando presente en el currículum con representación en todas las materias, y sobre todo en la vida general del centro educativo, con la finalidad de manejar la diversidad cultural de la escuela. Por lo tanto, ha de estar orientada para todo el alumnado (Council of Europe, 2008; NCCA 2005; Unesco, 2006; Garreta, 2014; Departament d'Educació, 2018; Departament d'Ensenyament, 2018a; 2018b), ya que otro aspecto definitorio de la educación intercultural es la importancia de desarrollar una competencia intercultural en todo el alumnado (Council of Europe, 2008; Leiva 2017). Esta es definida como el conjunto de valores, actitudes, habilidades y conocimientos interculturales (Council of Europe, 2014; Unesco, 2006; 2013; Dearthoff, 2006; Barrett, 2018), que permiten la interacción efectiva y apropiada en situaciones multiculturales. Dearthoff (2006), en su modelo de pirámide destaca que las actitudes son una pieza fundamental para empezar el proceso de desarrollo de competencia intercultural. Estos componentes competenciales son necesarios para entender y respetar a aquellas personas percibidas como diferentes de uno mismo, interactuar y comunicarse de manera efectiva y apropiada con ellas, para establecer así relaciones positivas y constructivas (Barrett, 2018).

## 2. Cataluña y la diversidad cultural: contexto

Los discursos y las políticas respecto a la diversidad cultural han ido evolucionando a lo largo de los años, pasando de modelos más excluyentes, a segregacionistas, integradores, compensatorios, hasta llegar al modelo inclusivo actual que promulga el valor de la diversidad cultural y respeto de la heterogeneidad (Garreta, 2011; Llevot y Bernad, 2019). El modelo intercultural, alineado con el marco europeo de referencia, se centra en tres ejes simultáneos de intervención (aula, centro y entorno) para conseguir el éxito educativo de todo el alumnado y la cohesión social, reconociendo la diferencia mediante el desarrollo de un currículum intercultural (Departament d'Ensenyament, 2018c).

Los primeros planteamientos de la educación intercultural llegan a través del programa de educación compensatoria (Palauàrias, 2006) y es en el año 2000 que la política global respecto a la inmigración se consolida con la creación de la Dirección General para la Inmigración, a partir de la cual se presenta el *Pla Interdepartamental d'Immigració 2001-2004* (Secretaria per a la Immigració, 2001) con programas de aprendizaje, materiales y recursos de educación intercultural para el alumnado recién llegado. Cabe contextualizar estas políticas dentro de un periodo marcado por el inicio de la llegada de migrantes de múltiples orígenes en Catalunya (y España); flujo migratorio que continuó hasta finales de los años 2000, cuando se estancó como consecuencia de la crisis

económica. Esta coyuntura conllevó nuevos retos, e influenció en el incremento del discurso intercultural en las diversas políticas educativas desarrolladas.

En 2004, se aprueba el *Pla per a la Llengua i la Cohesió Social* (LIC) para potenciar y consolidar la educación intercultural y la lengua propia en un marco plurilingüe, con la finalidad de conseguir la cohesión social (Departament d'Educació, 2004). Contempló medidas innovadoras como la creación de las aulas de acogida, los talleres de adaptación escolar, un nuevo servicio educativo formado por los equipos de lengua interculturalidad y cohesión social (en adelante ELIC) y los planes educativos de entorno, los cuales tienen en cuenta el tejido asociativo y corporativo de la comunidad donde esté ubicado el centro educativo. Posteriormente, se implementan otros planes: *Pla de Ciutadania e Immigració 2009-2012* (Departament d'Acció Social i Ciutadania, 2010) y *Pla de Ciutadania i migracions 2017-2020* (Departament de treball, afer social i famílies, 2017). Todas estas políticas están acompañadas por la publicación de documentos y materiales orientativos en relación a la atención y gestión de la diversidad cultural en los centros educativos. Así concretamente, el Departament d'Ensenyament (2018b), potencia la representación de todo el alumnado en el material didáctico, la inclusión de actividades de aprendizaje que permitan reconocer entre el alumnado la diversidad cultural, la adquisición por parte de los docentes de herramientas y habilidades cognitivas, afectivas y de relación, y prácticas necesarias para atender, acompañar y trabajar con todo el alumnado (Departament d'Ensenyament, 2018a). En relación a todo ello se ha diseñado formación en interculturalidad para técnicos ELIC (Departament d'Educació, 2018).

### 3. Diseño y metodología

En este contexto nos planteamos una investigación que profundizará en el conocimiento de los centros escolares con mayor presencia de alumnado de origen extranjero. Concretamente, se pretendía (objetivos): conocer las acciones que se realizan respecto a la diversidad cultural y si son generales (diseñadas y materializadas en y para todos los agentes presentes en la escuela) o específicas (actuaciones para dar respuesta a una temática concreta), cómo definen la educación intercultural y qué conocimientos, habilidades, y actitudes consideran que el alumnado necesita para vivir en una sociedad culturalmente diversa (es decir qué es importante para tener competencia intercultural).

El enfoque metodológico elegido ha sido múltiple: cuantitativo y cualitativo, dado que la complementariedad permitirá dar respuesta a los objetivos.

En primer lugar, se diseñó e implementó una encuesta realizada mediante entrevista telefónica (ver López-Roldán y Fachelli, 2015) que permitiera detectar y comprender el día a día de los centros escolares y, específicamente, los que tienen mayor presencia de alumnado de origen extranjero. En estos se profundiza desde una perspectiva cualitativa, a través de un trabajo etnográfico escolar (ver: Sandiford, 2015; Álvarez, 2011) de carácter holístico, que permite obtener datos de primera mano recurriendo a la observación participante y no participante, y entrevistas, permitiendo construir descripciones globales de los fenómenos en sus diversos contextos (Goetz y Le Compte, 1988).

#### *Participantes*

La población en la que se centra el estudio son los centros que imparten educación infantil (3 a 6 años) y primaria (6 a 12 años) de Cataluña. La muestra se calculó a partir del número de centros existentes (curso 2013-2014), tanto de titularidad pública como privada. Y con un nivel de confianza del 95,5%, en el caso más desfavorable ( $p = q =$

50%), con un error estadístico de  $\pm 3,5\%$ , la muestra (n) fue de 545 centros. La selección de los centros se hizo al azar (con una tabla de números aleatorios) a partir del listado de los existentes.

Para realizar la fase etnográfica se partió de los resultados de la encuesta y, concretamente, de los centros escolares detectados con un porcentaje de alumnado extranjero superior al 50% del total del alumnado (que representaba el 10% de la muestra). La población de alumnado extranjero de Cataluña en el segundo ciclo de educación infantil y primaria representa el 16,15% (curso 2018/2019, concretamente son 11.2386 alumnos de este perfil)<sup>3</sup>. Y, en relación a la distribución de este alumnado por titularidad de centro, destaca su concentración en los centros educativos del sector público donde encontramos (sumando segundo ciclo de infantil y primaria) que el 27,03% del alumnado es de origen extranjero, por otra parte, en el sector privado el porcentaje es del 6,10%.

Además, del citado primer criterio de selección de centros en los que realizar la etnografía se utilizó un segundo: que fueran centros que realizaran acciones inclusivas y de atención a la diversidad cultural. Por último, los centros escolares también fueron seleccionados por el hecho de que aceptaran colaborar en una etnografía escolar. En total se realizó etnografía a 10 centros distribuidos por toda Cataluña, 3 de titularidad privada y 7 de titularidad pública.

### *Instrumentos*

El instrumento utilizado para recopilar la información de la encuesta, es decir, el cuestionario, fue diseñado a partir de una fase previa teórica. Esto, más una fase de entrevistas documentales (un total de seis) a representantes de la administración educativa, permitió el diseño de un cuestionario formado por preguntas de diverso tipo: abiertas, cerradas, unirespuesta o múltiple. El instrumento, antes de su aplicación, fue validado por tres expertos con el perfil de psicopedagogía y sociología. A la vez que fue testado para verificar su correcta comprensión, estructura y orden de preguntas.

Para llevar a cabo la etnografía, se definió un índice-guion sobre aquellos aspectos básicos sobre los que recoger información. Las técnicas de recogida de esta información fueron: la observación participante y no participante, entrevistas semiestructuradas, y conversaciones informales a directores/as, docentes, madres o padres del alumnado y otros profesionales específicos que trabajan en el centro; también se recopiló y analizó documentación oficial, páginas web, blog.

### *Procedimiento*

Dado que se pretendía tener una visión realista y amplia se decidió que el mejor perfil de informantes era el de personas muy conocedoras del funcionamiento de las escuelas: es decir, miembros de equipos directivos y con años de experiencia en el mismo centro. El trabajo empírico se realizó a través de encuestas telefónicas (del 9 de enero al 15 de septiembre de 2017). Más concretamente, el perfil de los entrevistados es el siguiente: el 69,2% son directores, el 25,7% son jefes de estudios, el 5,1% tienen otras responsabilidades dentro del equipo. Una vez finalizado el trabajo empírico se codificaron y tabularon los cuestionarios obtenidos y se realizó el análisis estadístico utilizando el programa *Star de Pulse Train* con el que se han realizado análisis univariados y bivariados y se han aplicado pruebas de significación estadística (Test T de proporciones al 95%).

Referente a la etnografía, el trabajo empírico se realizó de octubre de 2017 a febrero de 2018, usando las técnicas de investigación comentadas en el apartado anterior. El perfil de los centros seleccionados y la información analizada, siguiendo los citados criterios, se sintetiza a continuación en la Tab. 1: *Perfil de los centros escolares en los que se ha realizado la etnografía.*

Tab. 1: *Perfil de los centros escolares en los que se ha realizado la etnografía.*

<b>Identificativo de centro Escuela</b>	<b>Titularidad</b>	<b>Porcentaje de alumnado de origen extranjero</b>	<b>Concreción del trabajo empírico realizado en cada una de las escuelas.</b>
1	Privada concertada	90%	Entrevistas: director/a, un maestro/a y a un padre/madre por ciclo, un representante de la asociación de madres y padres de alumnos, dos profesionales externos que trabajen en el centro escolar y un representante de asociación/entidad de la zona de influencia del centro escolar (total: 11 entrevistas por escuela).  Documentación oficial del centro: Proyecto educativo de centro (en adelante PEC); Normas de organización y funcionamiento del centro (en adelante NOFC); Programaciones anuales; Memorias anuales; Proyecto de dirección; Proyecto lingüístico; Plan de acogida; Plan de atención a la diversidad.  Otras fuentes de información: Páginas web y blogs.  Observaciones de reuniones de escuela, de nivel y de aula.
2	Pública	57%	
3	Privada concertada	55%	
4	Pública	80%	
5	Pública	55%	
6	Pública	50%	
7	Privada concertada	80%	
8	Pública	70%	
9	Pública	85%	
10	Pública	98%	

#### **4. Alumnado de origen extranjero en los centros escolares de Cataluña: perspectiva cuantitativa**

*El alumnado de origen extranjero en la escuela primaria de Cataluña*

El análisis inicial de datos presenta que la media de alumnado de origen extranjero en las escuelas estudiadas es del 21,8%. Eso sí, la presencia es desigual ya que el 32,6% de las escuelas tiene una media del 2,32%, el 36,5% del 12,86%, el 20,9% del 33,54% y el 10% del 76,37%. Por lo que hallamos centros que tres cuartas partes de su alumnado tiene el citado perfil.

Además, esta distribución tampoco es idéntica si tenemos en cuenta la titularidad del centro, los que tienen más del 50% son mayoritariamente públicos (en el 94,4% de los casos). Profundizando, se observa una relación entre titularidad del centro y alumnado de origen extranjero matriculado ya que existe distribución más igual público/privado cuando se analizan escuelas con menor presencia (los centros públicos con 5% o menos de este alumnado tienen el 69,7% de este alumnado y el resto en centros privados) y se va distanciando (el 73,9% se halla en centros públicos cuando la presencia de alumnado extranjero es de más del 5% al 20% y el 78,9% cuando es de más del 20% hasta el 50%) hasta no hallar ningún centro privado con más del 50%.

Por otro lado, se preguntó a los encuestados sobre qué conocimientos, habilidades y actitudes se deberían trabajar en los centros escolares para que el alumnado fuera competente en una sociedad culturalmente diversa.

Ante la pregunta de qué conocimientos, los encuestados dan un alta no respuesta, especialmente en los centros que tienen más alumnado extranjero: el 48,1% de los que tienen más del 50%, el 43% de los de 21% a 50%, el 36,6% de los de 6% a 20% y el 28% de los de 5% o menor presencia no responde a la pregunta. Ello indica que existen dudas respecto a los conocimientos necesarios. Los que responden mencionan: el conocimiento y comprensión de otras culturas (44,7% en el total de la muestra y reduciéndose a medida que aumenta la presencia de alumnado de origen extranjero)<sup>4</sup>, el conocimiento e interiorización de valores (17,5%, respuesta superior en los centros de mayor presencia de alumnado extranjero)<sup>5</sup>, el conocimiento de uno mismo (9%, respuesta inferior al resto de perfiles en los centros con mayor presencia de alumnado extranjero)<sup>6</sup> y, por último, el conocimiento de las emociones (6%, con distribución parecida en los diferentes perfiles de centro).

Respecto a las habilidades que se consideran relevantes: las cognitivas (12,7%), las sociolingüísticas (22,3%) y, sobre todo, las sociales (66,8%). Esta diferente percepción de relevancia se da en todos los segmentos diferenciados según presencia de alumnado de origen extranjero en la escuela. El detalle de las habilidades que se consideran necesarias en los centros de más presencia son: empatía (25%), cooperación y colaboración (17,3%), habilidades sociales en general (15,4%), y de mediación (5,8%) y de convivencia (5,85%), entre otras menos citadas. Las habilidades de comunicación (30,8%), asertividad (9,6%) y competencias lingüísticas son las más mencionadas entre las sociolingüísticas. Y, a nivel cognitivo, la capacidad de escucha y observación (5,8%), de análisis e interpretación de la realidad (5,8%) y pensamiento crítico (1,9%). Eso sí, existe un alta no respuesta (23,4% en el global de los centros y 30,8% entre los encuestados de centros de alta presencia de alumnado de origen extranjero) que indica que no es fácil posicionarse/responder a la pregunta.

A nivel de actitudes lo más citado por los encuestados es adquirir actitudes de respeto (79,5%) y de apertura hacia la diversidad cultural (23,6%). Además de curiosidad (8,1%), de resiliencia ante las situaciones nuevas (5,2%) y de crítica (2,7%). A pesar de ciertas diferencias, la respuesta dada en los centros con mayor presencia de alumnado de origen extranjero no difiere de forma importante a excepción de la referencia o resiliencia que no aparece (75%, 21,2%, 9,6%, 0% y 3,8%, respectivamente).

#### *Acciones ante la diversidad cultural*

Las actuaciones que realizan los centros educativos para dar respuesta a la creciente diversidad cultural fue otra de las preguntas realizadas a los encuestados. Las respuestas, libres y múltiples para el encuestado, fueron agrupadas en dos grandes bloques: actuaciones generales del centro y las específicas.

Concretamente, el 64,8% realiza acciones generales y el 50,3% específicas. Centrándonos exclusivamente en los centros con mayor presencia de alumnado de origen extranjero, las acciones generales en el centro son mucho más habituales que el resto. De hecho, se observa relación entre presencia de alumnado y realización de *actividades generales* del centro: a mayor presencia más se realizan (56,7% en los de hasta 5%; 64,8% entre los de 6% a 20%; 69,3% del 21% al 50% y 81,5% en los de más del 50%). Y ¿qué tipo de actividades realizan? Los centros con más del 50% presentan mayor diversidad de actuaciones que el resto. Entre ellas destacan: trabajar el tema de las actitudes para favorecer el respeto para la diversidad cultural (18,5%) y acciones con las familias (16,7%) y para las familias (11,1%), y con este mismo porcentaje encontramos acciones como tratar a todos igual, adaptarse a la realidad, tratar la diversidad cultural con naturalidad en el centro o atender específicamente necesidades del alumnado.

Las *acciones educativas específicas* son menos frecuentes (37% en los de más del 50%; 49,1% de 21% al 50%; 56,3% en los de 6% al 20%; y el 48,3% de los que tienen menos del 6%). De hecho, esperaríamos que se trabajara a doble nivel de forma más intensa especialmente en los que tienen más del 50% de alumnado de origen extranjero. Pero estos son los que incorporan menos la diversidad cultural en el currículum (0%) o en el aula (3,7%) o usan metodologías específicas (3,7%) o asignaturas específicas (1,9%). Aunque sobresale, en comparación, el porcentaje de trabajo en actividades específicas (13%). Por otro lado, son los centros que dan más importancia al hecho de dar a conocer y dar a entender las diferentes culturas (9,3%) y a abrir el centro a la comunidad (7,4%).

### *Definición de educación intercultural*

La educación intercultural en Cataluña, según el Departament d'Ensenyament (2018b), se define como una respuesta pedagógica a la exigencia de preparar a la ciudadanía para desarrollarse en la actual sociedad plural y democrática, promoviendo espacios de relación basada en la confianza e inclusión. Su última finalidad es la igualdad de derechos, deberes y oportunidades para todas las personas y el derecho a la diferencia, en un marco de valores compartidos.

Respecto a la educación intercultural, en el cuestionario se realizó una pregunta, con respuesta completamente abierta y múltiple que, posteriormente, fue agrupada para mejor comprensión, centrada en cómo definen los encuestados la educación intercultural. De nuevo la agrupación de respuestas se realizó según se referían a acciones generales y/o específicas. El 75,8% del conjunto define la educación intercultural a partir de mencionar actuaciones generales en el centro, mientras que el 32,7% lo hace o la complementa con acciones específicas. Lo que nos lleva a indicar que educación intercultural la relacionan más con acciones generales que con acciones específicas educativas, hecho coherente con los resultados del apartado anterior. Y, de nuevo, especialmente los encuestados de escuelas con más presencia de alumnado de origen extranjero así lo indican. Entre ellos (recordemos que son centros con más del 50%) cuando realizan una definición vinculada a acciones generales (83,3%), que dominan sobre la definición a partir de acciones específicas (31,5%), lo más común es definirla como: trabajar las actitudes en el centro escolar (25,9%); tratar a todos (familias y alumnado) de forma igual (18,5%) y con

naturalidad (5,6%); fomentar la igualdad de oportunidades (11,1%); educar teniendo en cuenta la diversidad existente (9,3%); conocer, entender y dar a conocer las otras culturas (7,4%), entre otras respuestas menores. Cuando se define a partir de actuaciones educativas específicas, las más citadas son dar a conocer las otras culturas (14,8%), trabajar en el currículum (7,4%) y trabajar las actitudes en el aula (5,6%).

### **5. Alumnado de origen extranjero en los centros escolares de alta concentración: perspectiva etnográfica**

El análisis de la parte etnográfica se ha realizado mediante tres pasos intrínsecamente ligados, tal como destaca Álvarez (2011), la reflexión analítica sobre los datos recogidos, una selección de los mismos, y reducción y organización de los datos sobre la presencia del concepto de educación intercultural y actuaciones, en los documentos de los centros escolares y a la vez, a través de los discursos de las diferentes entrevistas realizadas en cada escuela. Garreta, Llevot y Macia (2020), indican que cuanto mayor es el porcentaje de alumnado extranjero en la escuela, existe una mayor incidencia del discurso intercultural en los documentos escolares. Así, en relación a la definición de educación intercultural y/o la atención a la diversidad cultural, encontramos que, en la documentación, se explicitan estas en diferentes documentos, destacándose los obligatorios como el PEC o las NOFC que incluyen planes y proyectos; así como también en algún caso, en la programación o memoria anual de centro. Los conceptos identificados están relacionados mayoritariamente con acciones generales de diversidad cultural en la escuela, como pueden ser: convivencia, acogida, cohesión social, inclusión, valoración positiva de la diversidad, valores de respeto, tolerancia, competencia.

«[...]la escuela participa en este proyecto desvelando en el alumnado los valores de la interculturalidad, el patrimonio artístico y natural, la sostenibilidad, la cultura de la paz y la necesidad de hacer, entre todos un mundo más justo y mejor» (Escuela 3, PEC)

Estos planteamientos también quedan refrendados en la opinión de las personas entrevistadas cuando se les pregunta por la definición de centro sobre educación intercultural. La respuesta mayoritaria va en la línea de respetar y valorar la diversidad cultural como fuente de enriquecimiento (aportación positiva), seguida por el conocimiento y entendimiento de otras culturas. Otras respuestas han sido, valorar y aceptar al otro, la integración de la educación intercultural en el día a día de las escuelas y la convivencia positiva. Un maestro lo expresa así:

«Pues bueno, lo que entendemos es tener en nuestra aula gente con culturas diferentes, quiero decir que hemos de aprender a convivir con respeto, tolerancia, y atención a la diversidad, valorar, digamos, las costumbres, las canciones, las preferencias de los niños. Quiero decir, entender las culturas como una oportunidad de riqueza» (Escuela 5, entrevista maestro).

Más concretamente, siguiendo con el análisis documental, encontramos que, en la mayoría de los casos, el concepto de educación intercultural se vincula a proyectos lingüísticos que inciden en el plurilingüismo o intercomprensión lingüística, a planes de acogida y a planes de atención a la diversidad y, en algún caso, a proyectos de convivencia.

a) Respecto a los *proyectos lingüísticos* se incluye el aula de acogida, donde de forma general se interviene con el alumnado recién llegado para apoyar en cuestiones lingüísticas y de acogida en la escuela, tal y como queda definido en las NOFC de un centro: «[...] el tutor/a del aula de acogida ha de colaborar en la sensibilización e introducción de la educación intercultural al proceso educativo del alumnado recién llegado» (Escuela 7). Por otra parte, se define uno de los proyectos lingüísticos



plurilingües incluidos en el PEC de otro centro como: «[...] un intento serio de equilibrar una visión local con una mirada global, para que, en un mundo cada vez más interrelacionado, intercultural y plurilingüe, la diversidad cultural y la diversidad lingüística son una ganancia cultural y un indicador de convivencia» (Escuela 5).

b) En referencia a los *planes de acogida*, se concretan procesos para acoger al alumnado recién llegado, así como sus familias, y sobretodo medidas específicas destinadas a este alumnado. Estos planes ya fueron destacados por Llevot (2005), como una línea prioritaria de actuación de los maestros en las escuelas, indicando acciones concretas. Por ejemplo, en uno de los planes consta: «ante el choque emocional que en este alumnado puede representar la llegada a un entorno social y cultural completamente desconocido, el centro aplica unas medidas específicas para que se pueda sentir bien acogido y que perciba el respeto hacia su cultura y lengua» (Escuela 3)

c) Por último, encontramos los *planes de atención* a la diversidad, donde se establece una educación intercultural dentro de un enfoque inclusivo donde hay una preocupación por la atención y valorización de la diversidad en todos los aspectos que quedan recogidos en estrategias, medidas y recursos, pero de forma general.

Además de estos proyectos y planes definidos, encontramos también actuaciones más específicas realizadas dentro de las escuelas como son: proyectos cooperativos, de competencia social, emocionales o comunitarios, incluyendo la participación de las familias, formando parte de planes educativos de entorno, abriendo así el centro a la comunidad. Algunas de estas acciones vienen indicadas por Garreta *et al*, (2020) como elementos para conseguir el éxito en educar en la diversidad, como son la conexión con el entorno y la implicación de las familias y de la comunidad en general en la escuela. Por otra parte, acciones todavía más concretas como: actividades de conocimiento de las culturas del mundo, fiestas interculturales, acciones contra el racismo, actividades artísticas relacionadas con la música o la pintura, celebración del día internacional de las lenguas maternas, etc. Se destaca la realización de un proyecto específico de educación intercultural en una escuela, que la directora plantea así: «hicimos un proyecto de interculturalidad que lo añadimos al proyecto de centro donde recogimos las mediaciones, las medidas de atención específicas para familias recién llegadas y modificamos el plan de acogida» (Escuela 1).

Vinculado a estos planteamientos sobre interculturalidad recogidos en los diferentes documentos y volviendo de nuevo la mirada hacia las entrevistas, las acciones interculturales más mencionadas por los profesionales son las referentes al respeto a la diferencia, la inclusión y la cohesión social. Otras actividades interculturales manifestadas por los profesionales entrevistados son: actividades de conocimiento de otras culturas, tradiciones, acogida del alumnado, actividades integradas en el día a día, actividades de lengua, y de competencia en general (valores, actitudes y habilidades sociales), actividades de diálogo y competencia, actividades cooperativas y de trabajo en equipo sin prejuicios ni discriminación y, por último, actividades de educación para el desarrollo. De estos elementos destacados se concluye que las definiciones dadas por los informantes están más vinculadas de nuevo a acciones generales, y a la vez, que existe una falta de aparición y definición de acciones específicas de educación intercultural llevadas a la práctica dentro del aula, o dentro del currículum de la escuela. Aspecto que creemos influenciado por el hecho de ser centros con alta diversidad cultural en los cuales se trabaja estos aspectos de forma natural, en el día a día de la escuela tal como lo manifiestan diferentes entrevistados como, por ejemplo: «Lo tiene integrado cada maestro dentro de su hacer diario» (Escuela 7). Por otro lado, aunque los entrevistados defienden la inclusión destacan a la vez, la dificultad de ponerla en práctica, tal como señala uno de los maestros entrevistados: «la inclusión es complicada porque requieren una atención

personalizada, refuerzos insuficientes, más profesionales para atender a todas las necesidades específicas de la escuela» (Escuela 5).

Resaltando aquellas actividades de fomento de la competencia intercultural, ninguno de los entrevistados hace referencia explícita al término, una aproximación es la validación por parte de una entrevistada de la competencia social. Sin embargo, sí que manifiestan actuaciones para el desarrollo de aspectos incluidos en el concepto mismo, como la importancia de trabajar valores como la solidaridad o el respeto, empatía, habilidades, la importancia de la resolución de conflictos o la educación emocional y las actitudes positivas, de respeto y empáticas. Tal como señala Barrett (2018), la promoción de la competencia intercultural es crucial para abordar algunos de los desafíos más profundos a los que se enfrentan las sociedades europeas.

### Reflexiones finales

El incremento de la población extranjera en Catalunya, especialmente a partir de los años 2000, supuso un importante reto para la educación obligatoria dado que tuvo que escolarizar un importante volumen de alumnado extranjero y el sistema educativo no estaba preparado ni pensado para ello. Los datos del Departamento de Educación (marzo de 2019) apuntan a que hay más de 150 nacionalidades diferentes entre el alumnado matriculado en Catalunya. Ello, más las políticas seguidas estos años, ha comportado que determinados centros escolares asumieran gran parte de este volumen. Como en nuestros resultados aparece, en las escuelas de Catalunya existen desequilibrios cuanto a la presencia de alumnado de origen extranjero. Siendo superior su presencia en determinados centros y, sobretodo, en los de la red pública. Esto se puede explicar (Síndic de Greuges, 2016) por la segregación territorial, la elección del centro por parte de las familias y la falta de políticas educativas específicas. Estos desequilibrios pueden dar procesos de segregación escolar, que afectan negativamente a la calidad y equidad educativa (OCDE 2012; 2013) y pueden influir en la convivencia y la cohesión social presente y futura (Síndic de Greuges, 2019). Por ello centramos este texto en las escuelas que viven esta situación de alta presencia de alumnado de origen extranjero (que hemos definido empíricamente como tener un porcentaje superior al 50% de este perfil de alumnado).

Al detectar las acciones que realizan respecto a la diversidad cultural y al definir lo que los entrevistados<sup>7</sup> sobre educación intercultural, es dominante la consideración que el enfoque es y debe ser general y las acciones específicas son menos frecuentes. Y el perfil de centros escolares que realiza más acciones generales diversas, pero en cambio menos de específicas, es precisamente el de los centros con mayor presencia de alumnado de origen extranjero. Aunque habríamos pensado *a priori* que estos centros actuarían a doble nivel, los datos muestran que se actúa y se define la educación intercultural principalmente como hacerlo desde un punto de vista general. Es decir, actuaciones sobre el conjunto del centro y de los agentes presentes. En línea a la visión holística (Osuna 2012), presente en todas las materias, en la vida general del centro y para todo el alumnado (Council of Europe, 2008; Unesco, 2006; Departament d'Educació, 2018). Creemos que ello se debe principalmente al seguimiento de las orientaciones dadas por la administración educativa catalana (Departament d'Ensenyament, 2018a; 2018b) y a que se ciñen a lo que indican los documentos oficiales de centro (PEC, NOFC, etc.) que presentan más actuaciones generales que específicas. Eso sí, los centros con menor presencia de alumnado de origen extranjero actúan de forma más puntual y concreta (actuaciones específicas) ya que al tener menos alumnado del citado perfil otorgan menos importancia al enfoque general y, de hecho, actúan menos (ver: Garreta 2012; 2014).

De los datos presentados también se desprende cierto desconocimiento o indefinición para concretar los discursos y las políticas respecto la diversidad cultural de la administración y de los documentos del centro escolar, especialmente al referirse a qué necesitaría el alumnado para tener competencia intercultural —que hemos definido como un conjunto de valores, habilidades, actitudes y conocimientos (Council of Europe, 2014; Barrett, 2018). Al preguntar aparece una alta indefinición (alta no respuesta) que también hallamos en la etnografía. Lo que nos indica que entre los encuestados y los participantes en la etnografía aún existen dudas sobre qué implica para el alumnado la educación intercultural. Creemos que una mayor concreción (y formación en este sentido) es necesaria para los equipos directivos si se quiere desarrollar el discurso intercultural en toda su amplitud. Eso sí, existen respuestas a lo que necesita el alumnado. Los conocimientos que se consideran relevantes son el conocer y comprender las diferentes culturas y los valores. En cuanto a las habilidades se destacan las sociales y sociolingüísticas. Y cuanto a las actitudes son las de respeto, apertura y curiosidad las más mencionadas.

#### Notas

<sup>1</sup> Resolución del Parlamento Europeo, de 19 de enero de 2016 (2015/2139INI).

<sup>2</sup> Comunidad Autónoma española tiene competencias propias en materia educativa (para ampliar se puede consultar: <http://ensenyament.gencat.cat/ca/inici>)

<sup>3</sup> Datos del Departamento de Educación de marzo de 2019. Los datos se refieren a extranjero por la nacionalidad, y la doble nacionalidad se cuenta como alumnado español. Más información en: <http://ensenyament.gencat.cat/ca/departament/estadistiques/estadistiques-ensenyament/curs-actual/infantil-2cicle-primaria/>

<sup>4</sup> 51,8% lo responden en centros con 5% o menos, el 43,3% en los de 6% hasta el 20%, 41,1% en los de más de 20% hasta 50% y el 34,6% en los de más del 50%.

<sup>5</sup> El 18,5% en lo responden en centros con 5% o menos, el 17% en los de 6% hasta el 20%, 15% en los de más de 20% hasta 50% y el 21,2% en los de más del 50%.

<sup>6</sup> 9,5% lo responden en centros con 5% o menos, el 10,8% en los de 6% hasta el 20%, 7,5% en los de más de 20% hasta 50% y el 3,8% en los de más del 50%.

<sup>7</sup> Miembros de equipos directivos de centros escolares con extenso conocimiento del funcionamiento de la escuela.

#### Bibliografía

- Álvarez, C. (2011). El interés de la etnografía escolar en la investigación educativa. *Estudios Pedagógicos XXXVII*, 2, 267-279.
- Barrett, M. (2018). How schools can promote the Intercultural competence of young people. *European Psychologist*, 23(1), 93–104. Göttingen: Hogrefe Publishing.
- Council of Europe (2008). *White paper on Intercultural Dialogue “living together as equals in dignity”*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Council of Europe (2014). *Developing intercultural competence through education*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Deardorff, D.K. (2006). Policy Paper on Intercultural Competence. In Boecher & Jäger. *Intercultural competence – The key competence in the 21st century?*, 12-29. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Departament d'Acció Social i Ciutadania (2010). *Pla de ciutadania i immigració 2009-2012*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- Departament d'Educació (2004). *Pla per la Llengua i la Cohesió Social*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- Departament d'Educació (2018). *Dispositiu formatiu en interculturalitat per a tècnics LIC 2018*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- Departament d'Ensenyament (2018a). *Orientacions sobre el tractament de la igualtat de gènere i la diversitat cultural*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.

- Departament d'Ensenyament (2018b). *Propostes per avançar en l'educació intercultural*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- Departament d'Ensenyament (2018c). *Projecte de convivència i èxit educatiu. Continguts de l'aplicació informàtica per a l'elaboració del projecte de convivència*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- Departament de Treball, Afers Social i famílies (2017). *Pla de ciutadania i de les migracions 2017-2020*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- Garreta, J. (2006). Ethnic minorities and the Spanish and Catalan educational systems: From exclusion to intercultural education. *International Journal of Intercultural Relations*, 30, 261-279.
- Garreta, J. (2011). La atención a la diversidad cultural en Catalunya: exclusión, segregación e interculturalidad. *Revista de Educación*, 355, 213-233.
- Garreta, J. (2012). La scolarisation des élèves d'origine étrangère en Espagne. *La revue internationale de l'éducation familiale*, 31 (1), 13-29.
- Garreta, J. (2014). La interculturalidad en el sistema educativo, logros y retos. En Belmonte G. y Gutiérrez. (Coord.) Monográfico Inmigración. Nuevos retos en el siglo XXI. *Gazeta de antropología*, 30 (2), artículo 3. Almería: CEMyRI y Laboratorio de Antropología Social y Cultural.
- Garreta, J. et al. (2020). *Escola i diversitat cultural a Catalunya. Evolució, situació i reptes de futur*. Lleida: Editorial Pagès.
- Garreta, J.; Llevot, N. y Macia, M. (2020). Educación intercultural en Cataluña (España): evolución de los discursos y de las prácticas (2000-2016). *Estudios sobre educación*, 38, 191-215.
- Goetz, JP. y Lecompte, MD. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Leiva, J.J. (2017). La escuela intercultural hoy: reflexiones y perspectivas pedagógicas. *Revista Complutense de Educación*, 28 (1), 29-43. Madrid: Ediciones Complutense.
- Llevot, N. y Bernad, O. (2019). Diversidad cultural e igualdad de oportunidades en la escuela de Cataluña (España): retos y desafíos. *Rivista Educazione Interculturale. Teorie, Ricerche, Pratiche*, 17 (2).
- Llevot, N. (2005). Del programa d'Educació Compensatòria al nou Pla per a la Llengua i la Cohesió Social. *Papers. Revista de Sociologia*, 78, 197-214.
- López-Roldan, P. y Fachelli, S. (2015). *Metodología de la investigación cuantitativa*. Cerdanyola: Universitat Autònoma de Barcelona
- Macia, M. & Llevot, N. (Eds.) (2019). *Families and schools. The involvement of foreign families in schools*. Lleida: Universitat de Lleida.
- NCCA (2005). *Intercultural education in the primary school. Guidelines for schools*. Dublin: NCCA
- Neuer, G. (2012). The dimensions of intercultural education. A Huber, J. (Ed.) *Intercultural competence for all. Preparation for living in a heterogeneous world*, 9-49. Estrasbourg: Council of Europe Publishing
- Osuna, C. (2012). Intercultural Education. A critical review. *Revista de Educación*, 358. 35-58.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OCDE) (2012). *Equity and quality in education: Supporting disadvantaged students and schools*. París: OECD Publishing.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OCDE) (2013). *PISA 2012 Results. Excellence through Equity. Giving every student the chance to succeed*. (vol. II). París: OECD Publishing.
- Palauàrias, J.M. (2006). Educación y diversidad cultural: la educación intercultural en Cataluña. En Llevot, C. (Coord.). *La educación intercultural: discursos y prácticas*, 19-38. Lleida: Universitat de Lleida.
- Sandiford, PJ. (2015). Participant Observation as Ethnography or Ethnography as Participant Observation in Organizational Research". En Strang, K.D. (ed): *The Palgrave Handbook*

*of Research Design in Business and Management*, 411-446. New York: Palgrave Macmillan

Secretaria per a la immigració (2001). *Pla interdepartamental d'Immigració 2001-2004*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.

Síndic de greuges (2016). *La segregació escolar a Catalunya (I): La gestió del procés d'admissió de l'alumnat*. Barcelona: Síndic de greuges.

Síndic de greuges (2019). *Pacte contra la segregació escolar a Catalunya*. Barcelona: Síndic de greuges.

Unesco (2006). *Guidelines on Intercultural Education*. Paris: UNESCO.