

CONSTRUYENDO JUNTOS UNA ESCUELA PARA LA VIDA

ANTONIO SALVADOR JIMÉNEZ HERNÁNDEZ

JORGE CÁCERES MUÑOZ

MARIBEL VERGARA ARBOLEDA

EUGÉNIA MARIA RAINHA PEREIRA

MIGUEL ÁNGEL MARTÍN SÁNCHEZ

(Coordinadores)

 *Dykinson, S.L.*

No está permitida la reproducción total o parcial de este libro, ni su incorporación a un sistema informático, ni su transmisión en cualquier forma o por cualquier medio, sea este electrónico, mecánico, por fotocopia, por grabación u otros métodos, sin el permiso previo y por escrito del editor. La infracción de los derechos mencionados puede ser constitutiva de delito contra la propiedad intelectual (art. 270 y siguientes del Código Penal).

Diríjase a Cedro (Centro Español de Derechos Reprográficos) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra. Puede contactar con Cedro a través de la web www.conlicencia.com o por teléfono en el 917021970/932720407

© Copyright de los textos, las personas autoras
Madrid, 2021

Editorial DYKINSON, S.L. Meléndez Valdés, 61 - 28015 Madrid
Teléfono (+34) 91 544 28 46 - (+34) 91 544 28 69
e-mail: info@dykinson.com
<http://www.dykinson.es>
<http://www.dykinson.com>

ISBN: 978-84-1377-352-0

Preimpresión realizada por los autores

LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD CULTURAL EN LOS CENTROS DE MÁXIMA VULNERABILIDAD: LA RESPUESTA DEL CLAUSTRO COMO EJE VERTEBRADOR DE LA INCLUSIÓN

1. INTRODUCCIÓN

La diversidad cultural en los centros educativos es una realidad ante la que es clave una actitud reactiva, sobre todo en el caso de estar ubicados en contextos vulnerables, en los que la complejidad social precisa de una actuación extensiva a otros agentes comunitarios. Este trabajo se centra, mediante el estudio de caso, en la descripción de la situación de dos centros de enseñanza ubicados en contextos de elevada vulnerabilidad, con un 75 y el 87% de alumnado inmigrante y hasta 39 nacionalidades distintas. En este contexto, las respuestas que desarrollan los centros pasan por ejes clave como el trabajo activo e intenso con las familias y proyectos educativos innovadores. Los resultados obtenidos son valorados positivamente por el claustro, pero se reclama un cambio cualitativo en el papel de la Administración a la hora de dar respuesta a las dificultades sociales y educativas. Mientras, su acción educativa se extiende a las familias y la comunidad, convirtiéndose los centros en espacios compartidos, desde los que intervenir en torno a aquellos elementos clave que dificultan el éxito educativo de su alumnado.

2. CONTEXTOS SOCIALES VULNERABLES, DIVERSIDAD ETNOCULTURAL Y EDUCACIÓN

La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible de la ONU establece un marco global de desarrollo social, económico y medioambiental. Llama la atención sobre la necesidad de no dejar a nadie atrás, contribuyendo a la igualdad de oportunidades. En esta premisa adquiere un valor especial la educación, un elemento cuyo fortalecimiento se hace imprescindible para garantizar una transformación con criterios de justicia social. En el caso de España, las prioridades de actuación política dirigidas a acelerar los servicios públicos que den respuesta a un estado de bienestar democrático y resiliente hacen constar algunas acciones en el sistema educativo, entre las que se encuentran: garantizar las oportunidades educativas, el pleno desarrollo de la personalidad y las capacidades del alumnado, asegurar que nadie se quede atrás, luchar contra la segregación escolar, asegurar un enfoque de equidad, igualdad de oportunidades y calidad educativa, así como intensificar el apoyo educativo al alumnado socioeducativamente más vulnerable (Secretaría de Estado para la Agenda 2030, 2021).

Desde otros organismos internacionales, como la Unión Europea (UE), se coincide en señalar el problema de la educación y los retos a los que debe enfrentarse. Es necesaria una base educativa sólida para garantizar la capacidad vital de las personas. La privación de acceso a sistemas de mayor calidad es una realidad para muchas personas en la UE. Se requieren “planes de estudio flexibles

y abiertos, capaces de suscitar en los niños la curiosidad y la creatividad...” (Unión Europea, 2010, p.22).

Si bien las directrices y planteamientos de las políticas a una escala global plantean los retos a los que hay que hacer frente, la realidad se torna más compleja cuando se realiza una aproximación al espacio local, a los contextos en los que ocurren las contradicciones sociales generadoras de desigualdad y de dificultades para cumplir con garantías el principio de una educación de calidad, capaz de garantizar unos resultados académicos en igualdad de oportunidades. La concentración de alumnado con dificultades sociales, entre el que se encuentra el de origen inmigrante de esa condición, es uno de los obstáculos que aparecen en los centros educativos ubicados en contextos vulnerables. Este alumnado se encuentra con dificultades asociadas a la condición de su origen, añadidas a las de población en riesgo social, lo que influye negativamente en su trayectoria académica (Escarbajal, Sánchez y Guirao, 2015).

La integración del alumnado de origen inmigrante se topa con diversas barreras, tales como la competencia lingüística; en este sentido, los programas de inmersión lingüística y cultural pretenden superar las dificultades; otro escollo tiene su origen en la brecha cultural entre la institución escolar y las familias, además de la propia formación y actitud del profesorado, siendo necesaria una inquietud y profesionalidad especial para construir una escuela inclusiva, resultado de una buena praxis y de un contexto capaz de generar una institución transformadora y acogedora (Soler, 2013). La relación familia escuela aumenta sus dificultades cuando la primera es de origen inmigrante. Algunas propuestas van en la línea de favorecer su participación considerando sus decisiones y valoraciones en la acción educativa (Giró, Mata, Vallespir y Vigo, 2014). Las familias perciben una barrera desde la escuela, ésta se presenta muchas veces como una institución cerrada, donde la relación que ofrece es muy formal, y en consecuencia las familias no participan en el grado que se desearía. El resultado final es una importante carencia en la comunicación entre ambas instituciones, familiar y escolar (Garreta y Llevot, 2015).

El sistema educativo ha ido dando respuesta a la diversidad etnocultural en las aulas, consecuencia del aumento de población inmigrante. Desde inicios del s. XXI ha ido intensificándose y progresando en cuanto a modelos y experiencias. Iniciativas necesarias para fomentar la cohesión social son aquellas propuestas educativas que fomentan pedagogías basadas en el diálogo entre culturas, facilitan la construcción de una sociedad más tolerante, comprensiva y basada en el conocimiento y reconocimiento mutuo (Garreta, Llevot y Macia, 2020).

3. CONTEXTO EN EL QUE SE UBICAN LOS CENTROS OBJETO DE ESTUDIO

Este trabajo describe la realidad y prácticas educativas que se desarrollan en dos centros de enseñanza. El CEIP Gabriel Valseca se encuentra situado en el barrio de Son Gotleu de Palma (Islas Baleares) y El CEIP Llevant en el municipio de Inca. Cada uno ubicado en una ciudad distinta, pero en contextos similares en cuanto a

la vulnerabilidad y concentración de alumnado de origen inmigrante en situación de riesgo social.

El barrio de Son Gotleu presenta un proceso de vulnerabilización sociourbanística muy notable, hecho que ha favorecido la concentración de población con dificultades socioeconómicas, entre las que se encuentra una proporción importante de origen inmigrante, un 42%, siendo la de origen extracomunitario la mayoritaria en este grupo, con un 95,5% (IBESTAT, 2020). Tanto desde la política municipal como desde otras estancias, se han intentado desarrollar intervenciones para paliar los efectos de dicha situación. Los éxitos han sido limitados y, cuando han tenido lugar, se han concentrado en un período de tiempo concreto sin posibilidades de sostenibilidad y de resultados a medio o largo plazo (Vecina, 2011). La repercusión de las dificultades socioeconómicas de la población se ve reflejada en los centros educativos, en los que esta circunstancia se suma a la elevada presencia multicultural de las aulas.

El CEIP Gabriel Valseca se encuentra entre los de mayor porcentaje de alumnado de origen inmigrante extracomunitario de Son Gotleu, 87%, con una mayoría de población de origen marroquí.

El municipio de Inca cuenta con una población de 33.679 personas, de las que un 22,1% han nacido en el extranjero. Dentro de este colectivo, un 33,6% provienen de países africanos, mayoritariamente de la zona del Magreb, un 45% de los extranjeros (IBESTAT, 2020). La población de origen extracomunitario se encuentra en una situación laboral muy precaria, representando un 71.4% de la población en desempleo, muy superior a la media de las Islas Baleares para la población de ese origen, un 58,2% (IBESTAT, 2018).

El centro educativo CEIP Llevant de Inca presenta una elevada concentración de alumnado inmigrante. Llegó a tener un porcentaje en torno al 90%, si bien tras una iniciativa política de distribución de este alumnado, con el fin de reducir tal segregación, se sitúa actualmente alrededor del 75%, siendo la mayoría de origen marroquí (en torno al 55% del total de alumnado de origen extranjero) concentrando además población de elevada vulnerabilidad, para la que desde el centro y otros servicios se gestionan ayudas que permitan disponer de material escolar e ir cubriendo otras necesidades sociales y educativas de primer orden.

4. METODOLOGÍA

La metodología para la recogida de información se corresponde con la aplicación de dos técnicas, por un lado, la revisión documental de los proyectos y otros materiales de los centros y, por otra, tres *focus group* en los que se ha contado con una representación del equipo directivo de cada centro educativo, mediadores/as y otros profesionales de diferentes ámbitos (3 de salud, 3 de servicios sociales y 3 de educación). De esta forma, gracias a la articulación suplementaria se refuerzan los resultados de la aplicación de ambas técnicas (Callejo y Viedma, 2005).

5. CENTROS RESILIENTES EN UN CONTEXTO COMPLEJO

Los participantes coinciden en señalar algunos puntos clave de la situación en la que se encuentran y de la forma de afrontarla. Las diferentes aportaciones

descriptivas se organizan en los siguientes factores: descripción de la realidad en la que se interviene desde los centros educativos y la respuesta que ofrecen; las necesidades formativas del profesorado; el papel de la Administración y la distribución de recursos. Si bien, en este trabajo nos centraremos en la actuación concreta de los centros para dar respuestas sociales y educativas a las necesidades del alumnado y sus familias.

5.1. Contextos vulnerables y estrategias resilientes de los centros educativos

Los centros se ven obligados a trabajar desde una doble dimensión: a) educativa desde un punto de vista formal, pero también a todos los niveles y esferas, incluida la propia familia, y b) en un ámbito más social, cubriendo necesidades básicas para dotar a las familias de recursos mínimos con los que poder dar apoyo educativo a sus hijos e hijas. Así ocurre cuando su pretensión está vinculada a una educación basada en la igualdad de oportunidades, en una finalidad cuyo principio es el cumplimiento de las directrices marcadas por estamentos internacionales como los citados anteriormente (la ONU o la UE), o simplemente se actúa como respuesta a un ideal ético, propio de su función docente.

La dimensión educativa hunde sus raíces en la propia familia, su estructura, la biografía de sus miembros, sus trayectorias y posibilidades. Ambos centros de enseñanza coinciden en la identificación y acción frente a la necesidad de cubrir esta carencia. Para ello destinan esfuerzos, recursos humanos e iniciativas diversas (véase figura 1):

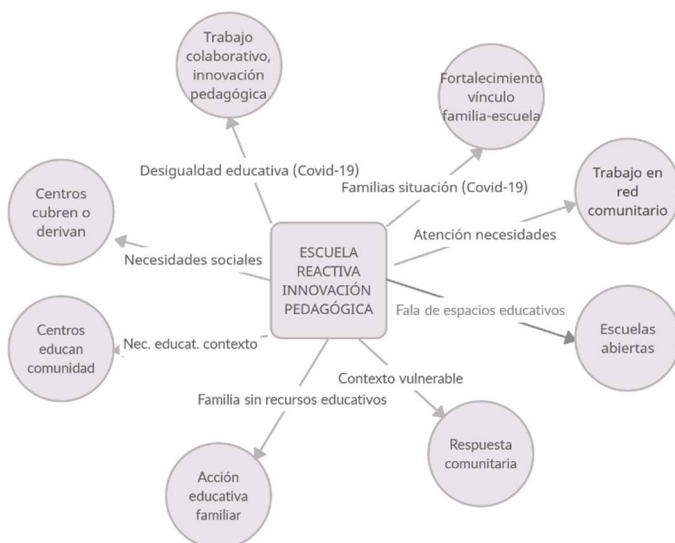
1. La apertura de los centros a la comunidad, lo que implica un uso intensivo y extensivo de sus instalaciones (tanto aulas como espacios abiertos). De esta forma otros profesionales pueden desarrollar actividades socioeducativas diversas centradas en aspectos individuales, grupales y/o comunitarios. Se trata de una estrategia que busca una intervención lo más integral posible, dirigida a formar a las familias en todas las áreas psicosociales y educativas. Entre la oferta se encuentran cursos y talleres más formales, enfocados en el conocimiento de la lengua, la alfabetización, habilidades sociales, resolución de conflictos... y otros menos formales, pero igualmente con un componente educativo que transcurre por actividades de ocio que favorezcan la cohesión social, la interacción, el conocimiento mutuo y poder disfrutar de un ocio saludable, en un contexto sociourbano en el que no siempre es posible.

2. La atención a necesidades básicas. Los centros actúan como receptores de información, e incluso demandas de las familias, de ahí la importancia de una coordinación adecuada con profesionales externos, como puedan ser los Servicios Sociales, pero también otras entidades prestadoras de servicios, e incluso entidades ciudadanas. En ambos contextos existe un trabajo en red, del que participan también los centros educativos, aportando recursos, como por ejemplo los espacios, pero también compartiendo información sobre la situación de las familias, sus necesidades y buscando de forma colaborativa cómo resolver un mínimo de dificultades extremas, para poder seguir trabajando en torno a las

necesidades educativas, en caso contrario es muy complejo y las esperanzas de obtener buenos resultados académicos se reducen exponencialmente. Además de esta colaboración, los centros educativos se convierten también en un recurso dirigido a paliar directamente necesidades sociales básicas; son comunes acciones como la recogida de material escolar, alimentos u otras iniciativas vinculadas directamente hacia ayudas sociales.

3. La pandemia generada por el Covid-19 ha incidido muy significativamente en las necesidades sociales y educativas de las familias y los menores. Las personas participantes en este estudio ponen de relieve la notable brecha digital que existe según una u otra población, dependiendo de sus circunstancias socioeconómicas y culturales. Nos encontramos con una serie de factores que han añadido más problemas a las posibilidades reales de cumplir con la igualdad educativa; parece que en este caso asociados a un elemento irremediamente determinado por la clase social. Algunas de las dificultades han estado relacionadas con las siguientes carencias: no disponer directamente de dispositivos tecnológicos o disponer de algunos como por ejemplo móvil, pero no para todos los menores en edad escolar, o con falta de datos y wifi suficiente para dirigir desde estos dispositivos la interacción educativa diaria de una clase. La mayoría de hogares carecen de ordenador o los que hay son obsoletos. El CEIP Gabriel Valseca pudo proporcionar dispositivos a las familias, pero en el caso del CEIP Llevant no dispuso de este recurso.

Figura 1: Reacciones de los centros frente a las necesidades



Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados de los *focus group*

5.2. Análisis de los resultados óptimos y oportunidades de sostenibilidad en el tiempo

El profesorado se ha visto obligado a cambiar totalmente su *modus operandi*, sus metodologías docentes, los propios sistemas de evaluación, así como los estilos de interacción (por ejemplo); esto ha ocurrido en todas las zonas de confinamiento, pero en el caso de los centros en contextos vulnerables las dificultades han sido mayores. La distancia social, económica y cultural se ha hecho más evidente que nunca en la brecha familia-escuela. Las carencias educativas de las primeras han incidido muy negativamente en la capacidad para poder contrarrestar la no asistencia a clase y poder dar apoyo desde casa en la adquisición de contenidos educativos formales.

Los centros ponen de manifiesto un elemento muy positivo, resultado de tener que hacer frente a la situación de pandemia, el confinamiento y resto de factores asociados a este hecho excepcional. Como ya se acaba de apuntar, el profesorado ha actuado directamente multiplicando exponencialmente la interacción con las familias. Las llamadas telefónicas diarias, tanto a progenitores como al alumnado han ayudado a mantener el vínculo, generarlo en caso de no existir y potenciarlo en la mayoría de las situaciones. Los recursos comunitarios han ayudado a establecer la comunicación con las familias, se ha creado una alianza muy potente entre éstas y los agentes educativos. Ahora se encuentran en un punto en el que están muy agradecidas por la labor desarrollada desde la escuela. Se plantea esta relación como un éxito muy significativo que ha roto barreras, sobre todo en el caso de las familias más vulnerables y de aquellas de origen inmigrante con mayor distancia cultural percibida.

En un momento en el que la pandemia continúa, pero las restricciones no afectan de igual forma a la escuela, florecen de nuevo los viejos problemas sociales: las familias han visto muy deteriorada su situación económica, la falta de empleo está teniendo consecuencias muy graves, los centros han visto de nuevo multiplicarse los problemas que padece el alumnado en casa, hecho que va deteriorando las posibilidades de obtener buenos resultados académicos, de poder superar los condicionantes que limitan el éxito escolar y generan desigualdad en los itinerarios de uno y otro alumnado. Sin embargo, los equipos docentes relatan cómo el elemento de clase subyace con más fuerza que antes, en un contexto vulnerable previo a la situación coyuntural actual, por lo que las dificultades y la falta de recursos realmente óptimos para hacer frente a las carencias endémicas se multiplican sin un claro horizonte de mejora. En esta realidad, los centros objeto de estudio siguen actuando en los diferentes escenarios, buscando perpetuar las bases de las relaciones ya establecidas con las familias más vulnerables, pero también constituyendo nuevos canales y relaciones entre las diferentes familias y apostando por la innovación pedagógica como una herramienta para reducir desigualdades educativas y buscar el éxito educativo de todo el alumnado.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Calleja, J. y Viedma, A. (2005). *Proyectos y estrategias de investigación social: la perspectiva de la intervención*. Madrid: McGraw-Hill.
- Escarbajal, A., Sánchez, M. y Guirao, I. (2015). Factores determinantes del rendimiento académico de alumnos hijos de inmigrantes y autóctonos de origen extranjero en contextos de exclusión social. *Revista sobre la infancia y la adolescencia*, 9, 31-46.
- Garreta, J. y Llevot, N. (2015). Family-school communication in Spain: channels and their use. *Ehquidad International Welfare Policies and Social Work Journal*, 2, 29-48.
- 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.
- Giró, J.; Mata, A.; Vallespir, J. y Vigo, B. (2014). Familias y escuelas: los diferentes discursos sobre la participación. *Ehquidad International Welfare Policies and Social Work Journal*, 2, 65-89.
- Ibestat (2018). Demografía. Inca. Institut Balear d'Estadística de les Illes Balears.
- Ibestat (2020). Datos de Población según PMH. Institut Balear d'Estadística de les Illes Balears.
- Secretaría de Estado para la Agenda 2030 (2021). *Directrices generales de la estrategia de desarrollo sostenible 2030*. Madrid: Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030, Gobierno de España.
- Soler, R. (2013). Acciones educativas para colectivos en situación de vulnerabilidad social en Aragón: Alumnos inmigrantes con diversidad lingüística ¿Cuál sigue siendo el problema de fondo? *Educación*, (2) 49, 267-286.
- Unión Europea (2010). *Proyecto Europa 2030. Retos y oportunidades*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.
- Vecina, C. (dir.) (2011). *Diagnòstic comunitari: Barri de Son Goteu*. Palma: Ajuntament de Palma.