

La atención a la diversidad cultural en Cataluña: exclusión, segregación e interculturalidad

Attention to cultural diversity in Catalonia: exclusion, segregation and inter-culturality

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2011-355-022

Jordi Garreta Bochaca

Universidad de Lleida. Departamento de Geografía y Sociología. Lleida, España.

Resumen

La diversidad cultural se ha incrementado notablemente en los centros escolares españoles por la llegada de alumnado de origen inmigrado y esto, más los discursos de toma en consideración de las diferencias culturales que han realizado la Unión Europea y las administraciones autonómicas, ha contribuido a la aparición del discurso intercultural. Este artículo presenta la evolución realizada hasta llegar al discurso dominante actual basándose en un trabajo empírico de análisis de documentación editada por la Generalitat de Cataluña sobre política de integración y de escolarización de los inmigrados y entrevistas en profundidad a políticos y técnicos de los diferentes niveles de la administración catalana. De ello se concluye la existencia de tres etapas en la política de integración de los inmigrados en Cataluña: un primer momento de mera observación del fenómeno; una segunda etapa en la que sin abandonar la observación se insiste en la organización vertical y horizontal de la administración para trabajar de forma coordinada un fenómeno que empieza a despertar preocupación; y, una tercera, en la que sin abandonar la necesaria observación y organización, el énfasis se sitúa en la intervención. Estas fases son el marco de lo realizado a nivel educativo donde observamos la dificultad de traducción del discurso intercultural a la práctica cotidiana de los centros escolares, de los noventa, es necesario incrementar los esfuerzos para incorporar al alumnado de origen inmigrado en el dominio de la creencia de que la educación intercultural (en contra de lo que esta implica) es cuestión que deben trabajar los centros con inmigrantes y, ante la presión existente en las aulas

(por el incremento del alumnado, la matrícula viva, etc.), el retorno a prácticas potencialmente segregacionistas que nos recuerdan actuaciones implementadas para escolarizar a los gitanos años atrás. Sin negar los avances realizados desde mediados aulas y centros de Cataluña.

Palabras clave: diversidad cultural, inmigración, gitanos, políticas de incorporación de la inmigración, educación intercultural, segregación escolar, Comunidad Autónoma de Cataluña.

Abstract

Cultural diversity has increased notably in Spanish schools thanks to the arrival of immigrant-origin pupils. This, plus the recommendations of the European Union and Spain's regional governments to take cultural differences into consideration, has contributed to the appearance of the inter-cultural discourse. This article presents the evolution that has led to the current dominant discourse, based on an empirical study and analysis of the documentation published by the Catalan government (the Generalitat) on integration policies and the schooling of immigrants and in-depth interviews with politicians and experts from the different levels of the Catalan administration. From this, the conclusion has been drawn that there have been three stages in the integration policy for immigrants in Catalonia: a first moment of mere observation of the phenomenon; a second stage in which, without abandoning this observation, emphasis is placed on the administration's vertical and horizontal organization in order to work in a co-ordinated manner on a phenomenon that is beginning to arouse concern; and a third, in which, without abandoning the necessary observation and organization, emphasis is placed on intervention. These phases form the framework of what has taken place at an educational level in which we observe the difficulty of translating the inter-cultural discourse into everyday practice in schools, the dominance of the belief that intercultural education (in contrast to what this implies) is a question to be worked on by the centres with immigrant children and, given the pressure in the classroom (due to the rise in pupil numbers, ongoing enrolment, etc.), a return to potentially segregationist practices that remind us of policies implemented years ago to school gypsies. Without denying the progress made since the mid 1990s, it is necessary to increase efforts to incorporate immigrant-origin pupils into schools and classrooms in Catalonia.

Key words: cultural diversity, immigration, gypsies, policies to incorporate immigration, inter-cultural education, pupil segregation, Autonomous Region of Catalonia.

Exclusión, segregación e inserción escolares de la diversidad cultural en España

La diversidad cultural no es un fenómeno de nueva aparición entre los muros de la escuela, pero sí que ha habido cambios en la manera de considerarla. Se ha pasado¹ de modelos que postulaban que la segregación era lo más adecuado, a aquellos para los que la integración en una sociedad ha de experimentar la asimilación –al grupo dominante– de los culturalmente diferentes, llegando a los discursos más actuales de reconocimiento y valoración, en mayor o menor medida, por parte de la sociedad y de la escuela, de las *otras culturas*.

En el caso español, la evolución constatada en otras sociedades tampoco nos es ajena, aunque el ritmo y el momento no coinciden. Aunque es cierto que aún queda mucho camino para que podamos referirnos a España como una sociedad en la que se ha impuesto la educación intercultural –también es cierto que los discursos van en esta dirección (ver Garreta, 2003, 2006; Aguado et ál. 2003 y Aguado, 2004)–; hoy en día, como intentaremos mostrar, la asimilación, la compensación y, parcialmente, el pluralismo cultural (además de transmitir la cultura dominante se empiezan a tener en cuenta las culturas y las lenguas minoritarias, pero manteniendo las distancias) sí parecen haberse practicado². Pero no es así en cuanto a la educación intercultural, que llevaría implícita la idea de interacción y enriquecimiento de todos los miembros de la sociedad ya que en la actualidad parece tratarse más de discursos que de prácticas.

En España referirse a la multiculturalidad evoca, como indicaba Carabaña (1993), al éxito escolar diferencial de los grupos sociales –que dio lugar a programas compensatorios–; al bilingüismo en determinadas Comunidades Autónomas, a los gitanos y a la llegada de inmigrantes. Aunque como sugiere nuestro análisis muy a menudo los discursos interculturales se dirigen a estos últimos no incorporando, salvo excepciones, al resto.

Los gitanos son el colectivo con una identidad étnica más resistente y respecto a los cuales en más ocasiones se ha pensado que había que hacer algo para integrarlos –en la mayoría de casos cabría decir *asimilarlos*– en la sociedad y en la escuela. Además, dado que la llegada de un importante volumen de inmigrantes de origen extranjero es relativamente reciente, las primeras actuaciones que encontramos respecto a la diversidad

⁽¹⁾ En algunos lugares, pues en otros la mencionada evolución no se ha dado o se ha dado en otras direcciones.

⁽²⁾ Respecto a estos enfoques ver, entre otros: N. Tarrow (1990), Ouellet (1991), entre otros.

cultural se dirigen especialmente a los gitanos. Para Fernández Enguita (1996) históricamente se pueden diferenciar tres etapas de lo desarrollado en relación a la atención a la diversidad. En una primera etapa fueron simplemente excluidos de la institución escolar al igual que en otras esferas institucionales y sociales; en un segundo momento se pasa de la exclusión a la segregación ya que las llamadas escuelas-puente se convirtieron, a pesar de su nombre, en una forma de escolarización segregada no transitoria; y el tercer momento señalado es la incorporación en el aula ordinaria con el apoyo de programas de educación compensatoria. Como veremos, a mediados de los noventa coinciden programas compensatorios con discursos interculturales.

Si nos remontamos tiempo atrás, desde la Real Pragmática de Medina del Campo (1499), a diferencia de otros países, se pretende que los gitanos abandonen toda particularidad y que pasen inadvertidos, y la exclusión sólo aparece como solución alternativa a los que no quieren fundirse con su entorno. Posteriormente se pasó a la reclusión de los resistentes. Como indica Liégeois (1987), en la mayor parte de los Estados la política de exclusión pierde vigor durante el siglo XIX, por lo general hasta 1950, cuando los asuntos gitanos pasan a ser contemplados dentro de las medidas generales de vigilancia y control. En estos años se va sustituyendo, por las consideraciones humanitarias a partir de 1945 y la gestión de la sociedad cada vez más tecnocrática, la reclusión por la inclusión.

Durante gran parte del periodo educativo franquista (1939-1975), podríamos decir que, más que una exclusión conscientemente buscada, los gitanos pasaron por un período de no obligatoriedad de la escolarización. En cierta medida se puede decir que acudían a la escuela en tanto que ellos y sus familias querían –y ello en función de los pasos realizados en el proceso de aculturación dentro del *mundo payo* renunciando total o parcialmente a su identidad y a su grupo (Fernández Enguita 1996)-. Esta idea la avala San Román (1984), que constata que la aparición y el relativo incremento de la instrucción y educación significa, entre el mencionado colectivo, una mayor aculturación e integración social, mientras que el analfabetismo es signo de aislamiento étnico.

La sociedad española de los años 60 y 70 se caracterizó por el desarrollo económico y por el cambio social. Consecuencia de ello fueron los grandes movimientos migratorios desde las zonas rurales a las ciudades, con efectos tanto para unas como para otras. A nivel educativo el panorama se podría definir como de importantes carencias, masificación y fracaso escolar elevado y desescolarización de sectores minoritarios marginados. Es en este contexto en el que aparece la política educativa compensatoria en el texto de la Ley General de Educación de 1970, con la que se aspira a conseguir que el sistema educativo

funcione sobre bases más justas (Grañeras et ál. 1997). Como afirman Calero y Bonal (1999), el legado del franquismo en educación dejó un sistema educativo profundamente desigualitario; dualizado entre una escuela privada que escolarizaba al alumnado de las clases acomodadas y una pública de ínfima calidad y cantidad; obsoleto en cuanto a contenidos de la enseñanza y formación del profesorado; autoritario en la toma de decisiones dentro de las instituciones y en la concepción de la interacción pedagógica, etc. Hallamos una práctica segregadora maquillada bajo un discurso de búsqueda de la inserción.

Así, en 1978 se firmó un convenio entre Secretariado Nacional de Apostolado Gitano y el Ministerio de Educación y Ciencia por el que se creaban las escuelas-puente. Este convenio duró hasta 1986, año en que se decidió finalmente escolarizar al alumnado gitano en centros ordinarios, si bien, dice Mariano Fernández Enguita (1996), todavía subsistían con carácter excepcional algunas escuelas-puente. En éstas se pretendía facilitar el acceso de los gitanos a la escuela mediante centros ubicados junto a sus zonas de residencia dedicados específicamente a ellos y adaptables a sus circunstancias³. En el trabajo realizado por el Secretariado Nacional Gitano en 1982, se pone de manifiesto que la problemática educativa de la población escolar gitana se encuentra relacionada con las consecuencias de su marginación (trabajo precoz, carencia de hábitos sociales, discriminación escolar, falta de puestos escolares, desfase pedagógico, desventaja en el sistema educativo y discordancias entre el hogar y la escuela) y se justifica una intervención como las escuelas-puente. De hecho, se afirma que:

La creación de escuelas especiales no es fruto de la discriminación, sino que la meta es incorporar a la infancia gitana a la escuela común, y aquellas escuelas reciben tal nombre, porque tratan de prepararlos, para que los niños gitanos puedan incorporarse a las generales; es una etapa transitoria (p. 16).

Así, el balance, a pesar de la segregación, la perpetuación de la situación y que no se conseguían los objetivos pretendidos, no siempre es negativo ya que también sirvieron para escolarizar a aquellos que de otra manera nunca lo habrían estado y dieron lugar al surgimiento de un pequeño sector de docentes preocupados por la cuestión (Fernández Enguita, 1996). Finalmente, el mismo Secretariado Nacional Gitano, a pesar

³ Por ejemplo, el curso 1981-1982 en el territorio español existían 182 escuelas puente, 11 de ellas en Barcelona y otras, sin concretar, en Hospitalet (Secretariado Nacional Gitano 1982).

de que hiciera un balance positivo de las mismas (aunque criticara su perpetuación), se sumó a la idea de suprimirlas e incorporar a los niños gitanos a escuelas ordinarias.

Simultáneamente, como apuntamos, una de las primeras actuaciones que surgen al superar, en gran parte, las anteriores políticas de exclusión y segregación y, por tanto, apostar por la incorporación en el aula ordinaria es la creación del programa de educación compensatoria⁴. En España, aunque el marco legal se encuentre en la Ley General de Educación de 1970, la educación compensatoria se desarrolla en 1983 (Real Decreto 27 de abril de 1983, BOE 11 de mayo) con la creación de un programa específico para beneficiar a las zonas geográficas o grupos de población que por sus especiales características requerían una atención educativa preferente (Centro de Investigación Documentación y Evaluación 1992 y 2000). El programa no se plantea la desaparición de las desigualdades como objetivo inmediato, sino el desarrollo de una política de igualdad de oportunidades que lleve paulatinamente a que los resultados educativos no estén determinados por variables como vivir en medio rural o pertenecer a las clases sociales desfavorecidas⁵. Citando a Samper, Garreta y Llevot (2001), en líneas generales, el proyecto español estaba directamente inspirado en la experiencia laborista de las *Educational Priority Areas*. El Programa de Educación Compensatoria, que desarrollaba el derecho de los alumnos a recibir ayudas para compensar posibles carencias de tipo familiar (reconocido por la Ley Orgánica del Estatuto de los Centros Escolares, LOECE⁶, derogada por la Ley Orgánica reguladora del Derecho a la Educación, LODE⁷), no hacía referencia en sus fundamentos al origen étnico o a la diversidad cultural como factor de desigualdad ante el sistema educativo, pues hablaba de la proyección *compensatoria e integradora* de la política educativa en relación con los desfavorecidos por su *capacidad económica, nivel*

⁴ Para la comprensión de este programa y su desarrollo en España es necesario recurrir a la Sociología de la Educación y, concretamente, al estudio de las desigualdades sociales ante la educación que se inicia en los años 50 en Gran Bretaña y que fue durante más de dos décadas centro de atención. Surge la noción de igualdad de oportunidades al tiempo que la educación compensatoria es considerada una de las estrategias más importantes de política educativa. Eso sí, a lo largo del tiempo se fue modificando por la aparición de trabajos de investigación que repercutieron en ella, ejemplo de éstos son el informe Coleman (1966), el estudio de Jenks y sus colaboradores (1972), el surgimiento de teorías que cuestionaban la posibilidad de que la educación produjera cambios en la sociedad (la *nueva sociología de la educación*, la teoría de la reproducción de Bourdieu y Passeron, etc.), etc. Cada uno de estos momentos supuso un avance o un retroceso de estas políticas y, en cualquier caso, un cambio cualitativo en la forma de entender la compensación y su práctica (Grañeras et alii, 1997). En el caso español, como expondremos a continuación, el desarrollo de estos programas se realizó más tarde en el tiempo que en la citada Gran Bretaña y su evolución fue diversa.

⁵ Los objetivos y actuaciones que debería realizar dicho programa eran principalmente: creación de un servicio de refuerzo escolar, incentiación del profesorado destinado a zonas poco atractivas, organización de cursos de formación profesional para jóvenes no escolarizados de catorce a quince años, erradicación del analfabetismo, creación de becas o ayudas para el estudio...

⁶ Ley Orgánica de 19 de julio de 1980.

⁷ Ley Orgánica 8/1985 de 3 de julio.

social o lugar de residencia. Eso sí, el programa incluía a las *minorías culturales* como un área específica de actuación orientada a la escolarización de la población infantil, la regularización de la asistencia a clase y la evitación del abandono temprano (Terrén, 2001).

Posteriormente, la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo de 1990, LOGSE⁸, a diferencia de la LGE de 1970 que articulaba un sistema educativo con actuaciones compensatorias paralelas al mismo, pretende ser un sistema educativo compensador de las desigualdades educativas en sí mismo, sin actuaciones paralelas (Grañeras et ál. 1997). Para Terrén (2001) se trata de la primera ley educativa española -que afecta a todo el territorio nacional, como la Ley de Calidad a la que nos referiremos más adelante- que hace mención de la necesidad de luchar contra las discriminaciones etnoculturales y de género y, en línea con las directrices del Consejo de Europa⁹, abrió la puerta a la implantación de programas de educación intercultural. Las leyes siguientes, Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOECE)¹⁰ y la Ley Orgánica de Educación (LOE)¹¹, han ido y van permitiendo el desarrollo de programas de educación compensatoria para inmigrantes en diferentes Comunidades Autónomas que siguen aplicándolos, mientras que en otras se han abandonando tomando una perspectiva más global.

Cataluña ha seguido la evolución descrita pero también es cierto que en los últimos años ha ido tomando una perspectiva propia respecto a la integración de los inmigrados y su escolarización. A continuación nos detendremos primero en el marco general que situará la evolución de las políticas de acomodación de la inmigración y, posteriormente, en la evolución realizada en políticas educativas respecto a la diversidad cultural que se sitúa dentro del marco anterior.

⁽⁸⁾ Ley Orgánica 1/1990 de 3 de octubre.

⁽⁹⁾ Respecto al discurso inicial del Consejo de Europa se puede consultar: Conseil de l'Europe 1983 y 1989.

⁽¹⁰⁾ LOCE, Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. BOE núm 307 de 24/12/2002. El principio de equidad (que garantiza, según el documento, una igualdad de oportunidades de calidad) y el derecho del alumno a recibir ayudas precisas para compensar las carencias de tipo familiar, económico, social y cultural que impidan o dificulten el acceso y la permanencia en el sistema educativo. Además, dedica especial atención (capítulo VII, sección primera) al alumnado extranjero por tener necesidades educativas específicas. Para ellos se potenciará la creación de programas de aprendizaje y aulas específicas con la intención de favorecer su integración, así como se adoptarán las medidas necesarias para asesorar a los progenitores sobre sus derechos, deberes y oportunidades.

⁽¹¹⁾ Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE 106 de 04/05/2006. Sobre la compensatoria ver el Capítulo II.

Cataluña: políticas de integración de los inmigrantes versus políticas de escolarización¹²

De la observación de la inmigración a la intervención

La gestión de flujos, la definición de las políticas de integración y de intervención socioeducativa respecto a la inmigración son cuestiones que han preocupado a los gobiernos que han vivido o viven el fenómeno desde hace décadas. Si en cuanto a flujos, a menudo se ha contemplado la necesidad de control del volumen y, por tanto, tener la posibilidad y la forma de ejercer este control, respecto a la integración y a las estrategias de intervención, los debates se centran en qué modelo seguir y en definir la sociedad que se pretende construir. Evidentemente España no escapa a estos debates y dudas, principalmente desde inicios de los noventa, como evidencia la extensa bibliografía. Cataluña, como ejemplo del camino recorrido en España (aunque el ritmo no sea idéntico en todas las Comunidades Autónomas), ha realizado pasos importantes en la elaboración de Planes respecto a la inmigración y la implementación de los mismos pero aún es insuficiente si se pretende una correcta gestión del fenómeno migratorio. Esta afirmación no desmerece los esfuerzos realizados ya que es cierto que han topado con no pocas resistencias.

Cataluña inicia a partir de 1993 una política global de inmigración que se consolidará en el año 2000 con la creación de la *Secretaria per a la Immigració* (Solé Aubia, 2002). Este comienzo (también de debate sobre hacia dónde debe ir Cataluña en cuanto a la inmigración) fue acompañado por una creciente sensibilización de

⁽¹²⁾ Lo que a continuación se presenta es el resultado de un trabajo de investigación propio financiado por el Instituto de Estudios Autonómicos de la Generalitat de Cataluña (DOGC nº 4147 de 4 de junio de 2004) consistente en el análisis de la documentación editada por la Generalitat de Cataluña y la realización de entrevistas en profundidad a representantes de los diferentes niveles de la administración catalana, desde la autonómica hasta la local. Concretamente, la muestra obtenida, distribuida por toda la geografía catalana, diferenciaba entre consells comarcals y ayuntamientos con diferente presencia de inmigración y diferente momento de trabajo (es decir, pretendíamos representar a aquellos que acababan de emprender el camino en la gestión de la acomodación de la población inmigrada y los que ya llevaban años trabajando). La muestra incluyó a 12 representantes de consells comarcals y 10 representantes de ayuntamientos de diferente tamaño de población. Por otro lado, realizamos entrevistas a tres representantes políticos de la administración con implicación sobre inmigración (concretamente uno del Departament d'Educació, otro del de Política Lingüística y un tercero de la Secretaria per a la Immigració). En último lugar se entrevistó a representantes políticos (los que el propio partido indicó que eran los más adecuados para hablar de la posición de partido sobre la cuestión de la inmigración) de los partidos representados en el Parlament (CiU, PSC, ICV, PP y ERC). En este apartado sintetizaremos algunas conclusiones hallándose la transcripción de los documentos estudiados y las entrevistas en profundidad en el informe de la investigación (Garreta, 2009).

algunos sectores de población implicados en organizaciones no gubernamentales que ya veían las dificultades que tenían los inmigrantes¹³ y por los propios inmigrantes que lentamente fueron consolidando su, aún no definida y establecida actualmente, estructura asociativa (Garreta, 1999, 2003; Garreta et ál. 2008).

La llegada de inmigrantes cada vez más numerosa y de diferente perfil (aunque visto desde la actualidad fuera el inicio del fenómeno) comportó la creación de la *Comissió Interdepartamental pel seguiment i la coordinació de les actuacions en matèria d'immigració*, que elaboró en 1993 el primer *Plan Interdepartamental de Inmigración* con el objetivo de favorecer la consecución de las condiciones adecuadas para el desarrollo personal y social de las personas de origen inmigrado. Algunos años después, se elaboró un segundo Plan (2001-2004; *Secretaría per a la Immigració* 2001) que tendría como principal rasgo distintivo del anterior la voluntad del gobierno autonómico de articular una *vía catalana de integración*, que se podría definir, tal como expuso en su presentación el conseller en cap de aquel momento, Artur Mas, como un modelo que consiga el máximo equilibrio entre el respeto a la diversidad y el sentimiento de pertenecer a una sola comunidad. Este modelo tenía como objetivo lograr que los inmigrantes asumieran la importancia de respetar la convivencia democrática, la lengua y cultura catalanas, respetando y valorando, a su vez, el origen e identidad de éstos. Garantizándose los derechos de los inmigrantes, especialmente la sanidad, la enseñanza y los servicios sociales se reconoce que la inmigración no sólo es de paso y se destaca lo positivo de que sea así (desde el punto de vista económico, demográfico y social). Durante la vigencia del Plan se realizaron los *Debates para la Inmigración en Cataluña* (Secretaría para la Inmigración 2003) generadores de propuestas de actuación que se consideraron básicas para una buena gestión del fenómeno migratorio en Cataluña¹⁴.

El cambio más importante se da con la redacción, ya en el gobierno tripartito (Partit Socialista de Catalunya, Esquerra Republicana de Catalunya e Iniciativa-Verds), del *Plan de Ciudadanía e Inmigración 2005-2008* (Secretaría para la Inmigración 2005), que sigue considerando válida la perspectiva integradora de la cohesión social y la incorporación

⁽¹³⁾ El *Grup de Recerca sobre Immigració i Innovació Política* (2003, p. 33) afirma que a principios de los noventa, especialmente en Cataluña, el sector asociativo ya había comenzado a madurar y se encontraba en un momento idóneo para reivindicar la situación y el trato al que estaban sometidos los inmigrantes por parte de las diferentes administraciones. El documento más influyente de esta iniciativa fue el *Informe Girona: 50 propuestas sobre inmigración*. En este texto, publicado en julio de 1992, se recogían las reivindicaciones y propuestas elaboradas por la Comisión de Asociaciones y ONG de las comarcas de Girona.

⁽¹⁴⁾ Entre éstas destacaríamos las siguientes necesidades: más competencias; una acción política consensuada; liderazgo político; políticas integrales; dar relevancia a la sociedad civil (especialmente a las redes asociativas que trabajan en el campo de la inmigración, y la necesidad de cohesionar las actuaciones ya que la fragmentación no comporta más que ineficacia); y la regulación del mundo laboral.

de la población de origen inmigrante en los mecanismos de participación ciudadana, eso sí, afirmando la necesidad de elaborar instrumentos internos (variables e indicadores) para la evaluación de estos objetivos políticos y evidenciando la desconexión entre los programas de actuación. El documento evidencia la necesidad de definir las prioridades (generales, sectoriales y programas de actuación) de buscar coherencia entre los principios generales y su desarrollo práctico (necesidad de articulación; Garreta, 2004a y de la coordinación horizontal y vertical para actuar eficientemente).

Sintetizando, los Planes existentes y los Debates de 2005 han supuesto el inicio de la definición de la dirección tomada por Cataluña y nos indican la existencia de diferentes etapas en este desarrollo. Hasta la creación de la Secretaría per a la Immigració (Decret 293/2000, de 31 de agosto), la calificaríamos *de observación* del fenómeno y de las actuaciones que desde diferentes instituciones y niveles de la administración se venían realizando. A partir de la creación de la Secretaria se insistió en la definición, la acción más decidida y la mayor coordinación intra e interdepartamental y entre los diferentes niveles de la administración de Cataluña, lo que caracterizaríamos como *etapa de observación/organización*. La última etapa, recientemente iniciada, sería la de observación/organización/intervención, es decir, a partir *del Plan de Ciudadanía e Inmigración 2005-2008*¹⁵ que, poniendo en evidencia el aislamiento entre programas y objetivos políticos y la necesidad de intervenir en el territorio a través de planes y programas específicos, se apuesta por dotar económicamente (no sin evidentes limitaciones) el despliegue de estos objetivos.

El camino seguido ha sentado la base de la nueva situación, aparentemente tomando más conciencia de la necesidad de coordinar la intervención y con dotación económica para intervenir desde lo local, se pretende desarrollar una política de incorporación de la inmigración antes de que se convierta en un problema social mayor. Por su parte, la educación ha llevado un desarrollo paralelo, como veremos, y ha sido considerado la clave para la futura cohesión social.

La definición del modelo de escolarización del alumnado de origen inmigrante: un proceso en constante construcción

Si a finales de 1990 se firmó el convenio por el que el *Departament d'Ensenyament* de la Generalitat asumía el programa de Educación Compensatoria en Cataluña con el

¹⁵ Que ya se observaba en el Debate de inmigración en Cataluña del año 2003.

objetivo de prestar apoyo a la plena integración del alumnado con problemática de marginación social, poco a poco el programa fue derivando su atención hasta llegar a ser exclusiva, a la población escolar gitana y de origen inmigrado (Llevot, 2005; Garreta, 2006). Además, posteriormente fue apareciendo el discurso intercultural que iría impregnando levemente el programa. Así, en 1992 cuando el *Departament d'Ensenyament*, al definir el currículum de la educación primaria (*Departament d'Ensenyament* 1992) y secundaria obligatoria (*Departament d'Ensenyament* 1992a), ya hace referencia a «la interculturalidad». Para el *Departament* es necesario que las innumerables opciones que diariamente se toman sean coherentes con un proyecto educativo que tienda hacia una sociedad intercultural -sin definirla- y que fomente la capacidad de relación interpersonal y la de inserción y actuación social. Pero es en el año 1993 cuando se da un hecho que desembocará, años después, en la concreción de la apuesta intercultural: la aprobación del citado Plan Interdepartamental de Inmigración; documento que preveía actuaciones del *Departament d'Ensenyament*, además de otros departamentos, en el campo de la interculturalidad, concretamente en la formación de formadores. Por otro lado, uno de los motivos del desarrollo del discurso intercultural en Cataluña, y en España, se debe al notable incremento del alumnado de origen inmigrado en las aulas, especialmente en los centros públicos, y a la influencia de la Unión Europea, ya que a lo largo de los cursos 1993-94 y 1995-96 se harían públicas diversas orientaciones y resoluciones del Consejo de la Unión Europea sobre la respuesta de los problemas del racismo y la xenofobia¹⁶. Pero, en la práctica, la respuesta dada por la administración catalana a la diversidad cultural en la escuela fue mantener prácticamente intacto el currículum oficial y limitar la práctica pedagógica de los maestros a las líneas curriculares que impone la institución escolar, que es unicultural y uniforme, tanto si entre el alumnado hay presencia de minorías como si no (Pascual, 1992). Eso sí, debe tenerse en cuenta la aportación del Programa de Educación Compensatoria que trabajaba, aunque con limitaciones desde hace años; las diversas experiencias -fruto de la creciente sensibilidad hacia la toma en consideración de las diferencias culturales-; los cursos de formación en este tema y el apoyo de movimientos, asociaciones e instituciones diversas, los convenios y apoyos de carácter internacional, y los materiales y recursos que se van elaborando para ser utilizados por el profesorado (Bartolomé, 1997; Llevot, 2005).

Pero es en 1996, con la publicación del *Eix transversal sobre educació intercultural*, cuando se realiza una apuesta más clara para avanzar hacia este modelo. En este documento

¹⁶ Ver Peo Hansen (1998).

(*Departament d'Ensenyament*, 1996) se afirma que la educación ha de preparar a las nuevas generaciones para la vida en la sociedad catalana, finalidad que implica desarrollar en todos los alumnos un conjunto de actitudes y aptitudes respecto a la cultura propia y la diversidad cultural existente en la sociedad y en la escuela: arraigo en la propia comunidad y apertura, respeto y diálogo, tolerancia y sentido crítico, convivencia y superación constructiva de los conflictos, empatía y afirmación de la propia identidad, etc. En este marco se invita al profesorado a introducir en las escuelas estos planteamientos y que no lo vean como una sobrecarga añadida a la tarea docente que genera problemas y estrés. Éste dejar en manos de la *buena voluntad*, como veremos, ha sido una de las principales dificultades de desarrollo. Además, la educación intercultural está pensada para todo el alumnado para lograr la citada «competencia cultural» y para todo centro y aula¹⁷; en general, los docentes seguían creyendo que debían resolver la situación si tenían el *problema* en sus centros y aulas.

Para Paludàrias (1998) la comprensión del discurso intercultural era difícil ya que se debían articular las prácticas anteriores, esencialmente asimilacionistas, y los cambios que suponía la traducción a la praxis del discurso intercultural. Esto comportó, entre otras cosas: que el profesorado hubiese promovido pocas prácticas y orientaciones nuevas y realmente interculturales y que cuando se hacían se entraba en la dinamización de acciones escolares en torno a las *otras culturas* sin demasiada reflexión previa, cayendo a menudo en el folklorismo -lo que Banks (1986) denominaba adición-. Los docentes, en los que descansaba la materialización del discurso, estaban poco o mal formados, eran en gran parte resistentes al discurso intercultural y su desarrollo y creían que era una cuestión de los centros con este *problema* y representaba una sobrecarga de trabajo en una ya de por sí compleja realidad escolar (Garreta, 2003). Es decir, aquellos que tienen el *problema* y no huyen del mismo¹⁸ buscan soluciones que otros quieren copiar (lo que ahora llamamos *buenas prácticas*). Paludàrias (2002) también reconoce que algunos profesionales, más que los programas oficiales, han avanzado hacia actuaciones más próximas a la educación

⁽¹⁷⁾ Para F Ouellet (1991), la posición tomada en este documento por la Generalitat de Catalunya respondería en gran medida al modelo de «toma en consideración de las diferencias culturales», que postula que es necesario preparar al alumnado para vivir en una sociedad culturalmente diversa. De esta forma son coincidentes los principales objetivos de este modelo: buscar la participación e implicación de los padres en el proyecto educativo, sensibilizar respecto a la diversidad cultural, promover la implicación del profesorado y considerar importante la lengua materna.

⁽¹⁸⁾ De hecho, en dos trabajos (Garreta et ál., 2007; Garreta, 2008) hemos detectado que existe un proceso de reestructuración docente en los centros escolares a medida que viven el fenómeno de concentración de alumnado de origen inmigrado. En este proceso una parte de los docentes con posibilidades de trasladarse a otros centros o servicios «más tranquilos» opta por la «huida» (concepto que a menudo es aplicado a las familias y alumnado y no al profesorado que evita centros que exigen mayor esfuerzo y dedicación).

intercultural que meramente compensatorias pero existen docentes resistentes y muchos poco formados.

El año 2004, ya con un gobierno tripartito, dentro de la lógica de pensamiento de lo que sería poco después el *Pla de Ciutadania i Immigració 2005-08*, se creó el Plan de Lengua y Cohesión Social (Departamento de Educación 2004, 2004a y 2004b)¹⁹, que supuso la desaparición del programa de educación compensatoria e inició camino el curso 2004-05 con la creación de los equipos LIC (*Llengua i Cohesió Social*), que serían los máximos representantes del cambio en el ámbito educativo. El documento pivota sobre la idea de la cohesión social que articulará la dirección tomada por la Generalitat a partir de esta fecha y afirma que la cohesión social debe partir del reconocimiento de la pluralidad existente y de la voluntad de construir vínculos de solidaridad y el fomento de la convivencia entre la ciudadanía en los valores democráticos. En este marco, la educación intercultural se plantea como necesaria para todos los centros (insistiendo, como en documentos anteriores, en que no se trata de una educación para los que tienen diversidad cultural entendida como inmigración; situando a los gitanos y las lenguas minoritarias en el documento en un anexo otorgándoles poca relevancia) y debe impregnar el currículum para preparar a un alumnado que debe vivir en una sociedad culturalmente diversa. El documento sigue atribuyendo elevada responsabilidad a los docentes y aunque va más allá a nivel organizativo (designación de un coordinador/a lingüístico de interculturalidad y cohesión social en cada centro, así como un tutor/a de acogida en los centros con aula de acogida) deja excesivamente abierta la forma de actuar. Los docentes deberán formarse para adecuar sus competencias actuales a la nueva realidad y, aunque es cierto que se estructura la formación propuesta y las modalidades, actualmente aún están claramente necesitados para desarrollar su trabajo cotidiano.

Un trabajo aún inédito (Garreta et ál., 2007) nos indica que los docentes siguen valorando el cambio que supone la llegada de alumnado y familias de origen inmigrado como un incremento de trabajo y un esfuerzo, al que muchos se refieren como una angustia sobre todo en los momentos iniciales, cuando tuvieron que hacer frente a esta nueva situación sin recursos específicos y formación adecuada. A pesar de que los docentes hacen una valoración positiva de las aulas de acogida y de la función que realizan, respecto al alumnado recién llegado, facilitando su adaptación y acelerando el proceso de competencia lingüística, también es prácticamente unánime el reconocimiento de que

⁽¹⁹⁾ www.upf.edu/unesco/temes/legislacio/pla.pdf

son necesarios más recursos para resolver con eficiencia las situaciones planteadas. Se echan en falta recursos de todo tipo, pero especialmente humanos y formación específica para desarrollar la idea de la educación intercultural²⁰. En las escuelas con matrícula viva estas carencias son especialmente relevantes, el aula de acogida no puede realizar su función debido a la llegada continua de nuevo alumnado, deben ir *dando el alta* a los que llegaron algunos meses o días antes sin completar el proceso de adaptación ya que deben atender a otros más recientes. Al saturarse las aulas de acogida tienen graves dificultades para realizar su función ya que al masificarse no pueden prestar atención individualizada ni continuada durante el proceso de adaptación. Las necesidades existentes sobrepasan en mucho los recursos destinados.

Dada esta situación, se pusieron en marcha a partir del citado Plan de Lengua y Cohesión Social los llamados planes educativos de entorno²¹, la potenciación y difusión de buenas prácticas, la mejora de la formación de los docentes, la mejora de la acogida en los centros escolares (se habla del centro acogedor), etc.²². Además, el *Departament d'Educació* a inicios de 2008 realizó una polémica propuesta: la creación de un sistema de acogida inmediata en espacios transitorios para el alumnado que llega iniciado el curso escolar. Esta propuesta, que comenzó el curso 2008-09 en dos poblaciones catalanas con elevada presencia de población de origen extranjero (Reus y Vic), pretendió intensificar la atención global al citado alumnado y sus familias y complementar las aulas de acogida²³ creando centros en los que se ubicó al alumnado extranjero que fue llegando y que recibió clases de catalán y castellano, hábitos sociales, derechos y deberes, etc. La temporalidad de la estancia es la cuestión más importante pero la menos concretada, aunque en su conjunto pocas cuestiones respecto a esta nueva propuesta lo han sido y aunque se plantea como de breve estancia, diferentes voces (como SOS Racismo, una parte de los especialistas en educación de las universidades catalanas y los socios de gobierno²⁴) afirman que se trata de una medida segregadora y que puede alargarse en el tiempo dada la situación existente en determinados centros y aulas.

²⁰ Para ampliar respecto a la dificultad de armonizar discurso intercultural y práctica en los centros y aulas en otras sociedades se puede recurrir a: Leeman y Reid, 2000; Leeman y Ledoux., 2003; Luciak, 2006; Coulby 2006..

²¹ Un análisis de los planes educativos de entorno se puede hallar en Alegre y Collet (2008).

²² Esta información se encuentra actualizada en: www.xtec.es/lic/documents1.htm

²³ Un análisis de las aulas de acogida se puede hallar en: Garreta, Palaudàrias et ál. (2007) y Alegre, Benito, González (2009).

²⁴ De hecho, Esquerra Republicana de Catalunya e *Iniciativa per Catalunya-Verds*, socios de gobierno del *Partit Socialista de Catalunya*, se mostraron en contra de la iniciativa por segregadora (*El Periódico*, 19 enero de 2008), mientras que el principal partido de la oposición (*Convergència i Unió*) lo valora positivamente (*El Punt*, 17 de enero de 2008) siempre que no exceda la estancia de tres meses y se apliquen otras medidas complementarias.

Esta presión, más la que sufren las aulas de acogida, es visible entre el profesorado que recibe un número importante de alumnado de origen inmigrado y ha comportado el retorno a la segregación temporal del alumnado recién llegado (actuación que nos recuerda los ya citados centros y aulas segregadas para gitanos en los que el tiempo de estancia fue polémico ya que de transitorios pasaron a permanentes). Sin afirmar que esto será así, lo cierto es que ni la segregación de corta duración parece ser lo adecuado para incorporar a este alumnado ya que dilata en el tiempo la inserción normalizada (eso sí, descongiona temporalmente la situación) y siempre existe el temor de que se alargue este proceso en aras de beneficios futuros. Parece que el péndulo regresa hacia prácticas segregacionistas temporales ante las resistencias y dificultades de trabajar con un número importante de alumnado de origen inmigrado de múltiples orígenes y que llegan a los centros y aulas en diferentes momentos del curso y de su escolarización. Los trabajos recientes que hemos realizado y citado anteriormente indican que hay otras formas de gestionar el fenómeno, existen equipos de docentes que superan los escollos y convierten situaciones difíciles en éxitos notables. Así, centros en los que se podría prever, por la elevada presencia de alumnado de origen inmigrado, dificultades, las dinámicas generadas a partir del incremento de recursos humanos, de buenas relaciones entre equipo directivo, docentes, asociaciones de madres y padres de alumnos, etc. han convertido, no sin esfuerzo, una situación que invitaba al abandono (*buida* de parte del alumnado, de sus familias y de docentes) en un referente para otros centros con similar *problemática*.

Conclusiones

Como hemos presentado, España, y en particular Cataluña, ha ido realizando pasos hacia la presencia y valoración de la diversidad cultural en sus aulas. Si inicialmente, respecto a los gitanos, lo común era la despreocupación por su escolarización, se fue evolucionando hasta llegar a la inclusión de este alumnado en el aula ordinaria, si bien pasando por experiencias segregadoras. Los años 80 y 90 serían años de escolarización, con el apoyo de programas compensatorios, con el objetivo de mejorar las oportunidades y facilitar el proceso de integración -asimilación para la mayoría de los autores citados-. A mediados de los noventa, el incremento de alumnado de origen inmigrante y las orientaciones del Consejo de Europa, así como la dinámica interna

seguida por la Administración catalana (Planes Interdepartamentales) ha comportado la apuesta por la educación intercultural. Pero aunque es cierto que algunas actuaciones se han llevado a cabo, parece (como invitaba el documento de 1996) que se deja en exceso la responsabilidad del desarrollo a la iniciativa de los docentes. Unos docentes que ya creen estar sobrecargados de responsabilidades –en línea con el conocido texto de Hargreaves (1996)– y entre los que a pesar de haber cuajado el discurso, mayoritariamente, no saben cómo traducirlo a la práctica y aquellos que toman iniciativas, innovan, se convierten en referentes (buenas prácticas) que el resto intenta copiar, sobre todo aquellos que tienen el *problema* en su centro o aula, ya que sigue predominando la idea de que no es un tema que deban trabajar todos los centros a pesar de que el enfoque tomado así lo afirme. En esta situación parece del todo necesario desarrollar un discurso que vincule la educación intercultural con la preparación para convivir en una sociedad culturalmente diversa, de forma que todos los centros escolares perciban la importancia de formar a su alumnado para la convivencia cotidiana y el respeto a la diversidad cultural dentro y fuera de la escuela.

En un contexto de presión (por el incremento de la diversidad cultural en las aulas, llegada en diferentes momentos del curso y de escolarización del alumnado, formación docente insuficiente, etc.), los equipos que apoyan el trabajo de los docentes no consiguen aliviar esta sensación de carga. A pesar de los esfuerzos realizados en las aulas de acogida, por los equipos psicopedagógicos o por los de cohesión social la tensión existente ha conducido a que, como válvula de escape, se recuperasen anteriores estrategias de segregación temporal (que nos evocan a los centros o aulas para gitanos y sus problemas). Es decir, la presión quedaría contenida en otros centros y aulas durante un cierto tiempo a la espera de que, cuando se incorpore este alumnado, lo haga con un cierto conocimiento de la lengua y aportando menores dificultades al aula ordinaria. Ahora bien, no se piensa en si la incorporación a una de estas aulas perjudica la acomodación de este alumnado al sistema educativo, y sin el debate necesario se ha optado por una descongestión de urgencia.

Además, observamos que, cuando relacionamos el abanico de actitudes existentes entre los docentes con las intervenciones que establece para la educación intercultural la Generalitat de Cataluña, el futuro no parece muy esperanzador. Si realmente el discurso quiere llevarse a la práctica, parece del todo necesaria una apuesta más clara por el desarrollo del modelo propuesto, que no es más que el reflejo lógico del discurso que se debe realizar, al mismo tiempo que se reivindica una valoración de la propia diferencia en un contexto más amplio. Convencidos de la necesidad de una educación inclusiva y, por tanto, de la necesaria decidida apuesta

por la incorporación del alumnado de origen inmigrado, creemos que más allá de las medidas que pueden ser vistas y convertirse en segregadoras hay que priorizar la formación del profesorado para atender la diversidad, mejorar las ratios y el apoyo de profesionales en el aula para atender la diversidad, potenciar aún más aquellos equipos de docentes que están innovando y definir con mayor claridad el modelo de intervención educativa (también política y social) en el que debe basarse el trabajo en los centros escolares.

Referencias bibliográficas

- BANKS, J.A. (1986). Race, Ethnicity and Shoolding in the United States: Past, Present and Future. En J.A. BANKS & J. LYNCH (Ed.). *Multicultural Education in Western Societies* (pp. 30-50). New York: Praeger.
- BARTOLOMÉ, M. (1997). Minorías étnicas, inmigración y educación multicultural. El estado de la cuestión en Cataluña. En M. BARTOLOMÉ (Coords.). *Diagnóstico a la escuela multicultural* (pp. 27-81). Barcelona: Cedecs.
- CALERO, J. Y BONAL, X. (1999). *Política educativa y gasto público en educación: aspectos teóricos y una aplicación al caso español*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- CARABAÑA, J. (1993). A favor del individualismo y contra las ideologías multiculturalistas. *Revista de Educación (Madrid)*, 302, 61-82.
- CARBONELL, F. (2000). L'educació obligatòria i els infants immigrants extracomunitaris. En F. CARBONELL (Coord.). *Educació i immigració. Els reptes educatius de la diversitat cultural i l'exclusió social* (pp. 85-155). Barcelona: Editorial Mediterrània.
- CARRASCO, S. (1999). Formación de formadores y formadoras en el campo de la interculturalidad. Una experiencia desde la Administración Educativa de Cataluña. *Boletín del Centro de Documentación de la Asociación de Enseñantes con Gitanos*, 16-17, 47-58.
- CARRASCO, S., SOTO, P. Y TOVÍAS, S. (1997). Un programa interdisciplinar. *Cuadernos de Pedagogía (Barcelona)*, 264, 44-47.
- CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y DOCUMENTACIÓN EDUCATIVA (1992). *El sistema educativo español*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- (2000). *El sistema educativo español*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

- COLECTIVO IOÉ (1996). *La educación intercultural a prueba. Hijos de inmigrantes marroquíes en la escuela*. Granada: Laboratorio de Estudios Interculturales.
- COLEMAN, J. S. (1966). *Equality of Educational Opportunity*. Washington DC: U.S. Office of Education.
- CONSEIL DE L'EUROPE (1983). *L'éducation des enfants migrants. Recueil d'informations sur les opérations d'éducation interculturelle en Europe*. Strasbourg: Conseil de la Coopération Culturelle.
- (1989). *L'éducation interculturelle. Concept, contexte et programme*. Strasbourg: Conseil de la Coopération Culturelle.
- COULBY, D. (2006). Intercultural education: Theory and practice. *Intercultural Education*, 17, 3, 245-257.
- CRESPO, R. 1997. Inmigración y escuela. En DIPUTACIÓ DE BARCELONA, *II Informe sobre inmigración y trabajo social* (pp. 625-663). Barcelona: Diputación de Barcelona.
- DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT (1992). *Currículum. Educació primària*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- (1992). *Educació secundària obligatòria. Ordenació Curricular*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- (1996). *Orientacions per al desplegament del currículum. Educació intercultural*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- (2002). *Dades de l'inici del curs 2002-2003. Dossier de Premsa*. Barcelona: Generalitat de Catalunya [no publicado]
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1996). *Escuela y etnicidad. El caso del pueblo gitano*. Granada: Laboratorio de Estudios Interculturales.
- GARCÍA, F. J., BARRAGÁN, C., GRANADOS, A. Y GARCÍA-CANO, M. (2002). Lo intercultural en las teorías y acciones interculturales. Una década de interculturalidad en los discursos pedagógicos y prácticas educativas en el Estado español. En F. CHECA (Ed.), *Las migraciones a debate. De las teorías a las prácticas sociales* (pp. 209-256). Barcelona: Icaria.
- GARRETA, J. (2003). *La integración sociocultural de las minorías étnicas (inmigrantes y gitanos)*. Barcelona: Anthropos.
- (2006). Ethnic minorities in the Spanish and Catalan educational systems: From exclusion to intercultural education. *International Journal of Intercultural Relations*, 30, 2, 261-279.
- (2007). Escuela, familia de origen inmigrante y participación. *Revista de Educación*, 354, 133-145.

- (2008). *La relació de la família immigrant i l'escola primària a Catalunya*. Lleida: Universitat de Lleida y Fundació Jaume Bofill [no publicado].
- (2009). *Sociedad multicultural e integración de los inmigrantes en Cataluña: discursos y prácticas*. Lleida: Universitat de Lleida.
- GARRETA, J. Y LLEVOT, N. (2003). *El espejismo intercultural. La escuela de Cataluña ante la diversidad cultural*. Madrid: Centro de Investigación y Documentación Educativa.
- GARRETA, J., SAMPER, L., MAYORAL, D., LLEVOT, N., MOLINA, F., LAPRESTA, C., SERRA, C., PALAUDÀRIAS, J.M. NOTARIO, G., SALINAS, E., MONCLÚS, X. Y CREIXELL, N. (2007). *La relació família d'origen immigrant i escola: l'Islam en els centres educatius de Catalunya*. Lleida: Universitat de Lleida (Proyecto ARIE2005) [no publicado].
- GARRETA, J., SAMPER, L., LLEVOT, N., DOMINGO, J., MATA, A., LÓPEZ, M.P., BERNAD, O., PALAUDÀRIAS, J.M., SERRA, C. Y ESPINAL, N. (2008). Asociacionisme i acomodació dels immigrants d'origen africà a Catalunya. En SECRETARIA PER A LA IMMIGRACIÓ, *Recerca i immigració* (pp. 103-118). Barcelona: Secretaria per a la Immigració.
- GRAÑERAS, M., LLAMELAS, R., SEGALERVA, A., VÁZQUEZ, E., GORDO, J. L. Y MOLINUEVO J. (1997). *Catorce años de investigación sobre desigualdades en la educación*. Madrid: Centro de Investigación y Documentación Educativa.
- GRAÑERAS, M., GORDO, J. L., LAMELAS, R., VILLA, N. Y DEREJIL, M. (1999). *Las desigualdades de la educación en España, II*. Madrid: Centro de Investigación y Documentación Educativa.
- HALSEY A. H. (1977). Towards Meritocracy? The Case of Britain. EN J. KARABEL Y A. H. HALSEY (Ed.), *Power and Ideology in Education* (pp. 173-186). New York: Oxford University Press.
- HANSEN, P. (1998). Educación intercultural e inmigración en la Unión Europea: visiones, paradojas, exclusiones. En X. BESALÚ Y J.M. PALAUDÀRIAS (Comp.), *La educación intercultural en Europa* (pp. 67-92). Barcelona: Pomares-Corredor.
- HARGREAVES, D. H. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad: cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Morata.
- JENKS, C. S., SMITH, M., ACLAND, H., BANE, M.J., COHEN, D., GINTIS, H., HEYNS, B. & MICHELSON, S. (1972). *Inequality: A Reassessment of the Effect of Family and Schooling in America*. New York: Basic Books.
- LEEMAN, Y. & REID, C. (2006). Multi/intercultural education in Australia and the Netherland. *Compare*, 36, 1, 57-72.
- LEEMAN, Y. & LEDOUX, G. (2003). Preparing teachers for intercultural education. *Teaching Education*, 14, 3, 279-291.

- LIÉGEOIS, J. P. (1987). *Gitanos e itinerantes*. Madrid: Asociación Nacional Presencia Gitana.
- (1994). *Roma, tsiganes, voyageurs*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- LUCIAK, M. (2006). Minority schooling and intercultural education: a comparison of recent developments in the old and new EU member states. *Intercultural Education*, 17, 1, 73-80.
- LLEVOT, N. (2005). Del programa d'Educació Compensatòria al nou Pla per a la Llengua i la Cohesió Social. *Papers. Revista de Sociología*, 78, 197-214.
- OUELLET, F. (1991). *L'éducation interculturelle*. Paris: L'Harmattan.
- PALAUDÀRIAS, J. M. (1998). Análisis de la política educativa en la escolarización de las minorías culturales en Catalunya. En X. BESALÚ, G. CAMPANI Y J.M. PALAUDÀRIAS (Comp.), *La educación intercultural en Europa* (pp. 171-180). Barcelona, Pomares-Corredor.
- (2002). Escola i immigració estrangera a Catalunya: la integració escolar. *Papers. Revista de Sociología*, 66, 199-213.
- PASCUAL, J. (1992). La socialització dels fills de magrebins a Osona. En J. L. ALEGRET, J. BOTEY ET ÀL., *Sobre interculturalitat* (pp. 139-146). Girona: Sergi.
- SAMPER, L., GARRETA, J. Y LLEVOT, N. (2001). Les enjeux de la diversité culturelle dans l'école catalane (Espagne). *Revue des Sciences de l'Éducation de la Université de Montreal*, 3, 543-568.
- SAN ROMÁN, T. (1984). *Gitanos de Madrid y Barcelona*. Barcelona. Universidad Autónoma de Barcelona.
- SECRETARIA PER A LA IMMIGRACIÓ (2001). *Pla interdepartamental d'immigració 2001-2004. Vol 1*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- (2001a). *Pla interdepartamental d'immigració 2001-2004. Vol. 2*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- (2003). *Debats d'immigració a Catalunya. Aportacions de la societat civil*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- SECRETARIADO NACIONAL GITANO (1982). *La escuela «puente» para niños gitanos*. Madrid: Secretariado Nacional Gitano.
- TARROW, N. (1990). *A Tri-level Model of Intercultural Education in Two Regions of Spain*. Frankfurt: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung.
- TERRÉN, E. (2001). *El contacto intercultural en la escuela*. A Coruña: Servicio de Publicaciones da Universidade da Coruña.

Fuentes electrónicas

- ALEGRE, M. A., BENITO, R. Y GONZÁLEZ, S. (2009). *De l'aula d'acollida a l'aula ordinària: processos d'escolarització de l'alumnat estranger*. Barcelona, IGOP. Recuperado el 30 de abril de 2009, de: www.migracat.cat/categoria/recerques/reerca_a_fons
- ALEGRE, M. A. Y COLLET, J. (2009). *Els plans educatius d'entorn: debats, balanç i reptes*. Barcelona, Fundació Jaume Bofill. Recuperado el 30 de abril de 2009, de: www.fbofill.cat/index.php?codmenu=11.03&colleccio=12012007040643
- AGUADO, T., ÁLVAREZ, B., BALLESTEROS, B., GIL, I., HERNÁNDEZ, C., MALIK, B., MATA, P., DEL OLMO, M., SÁNCHEZ Y MF, TELLEZ, J.A. (2003). *Proyecto Inter. Análisis de necesidades. Programa Comenius, Comisión Europea*. Recuperado el 24 de julio de 2008, de: www.uned.es/interproject
- AGUADO, T. (2004). *Educación intercultural. La ilusión necesaria*. Recuperado el 24 de julio de 2008, de: http://www.aulaintercultural.org/article.php3?id_article=646
- GARRETA, J., PALAUDÀRIAS, J. M, SERRA, C., SAMPER, LL., LLEVOT, N., LÓPEZ, M. P., NOTARIO, G., CEREZA, J.M., SALINAS, E., CREIXELL, N., LAPRESTA, C. Y MONCLÚS, X. (2007). *La relació família d'origen immigrant i l'escola: l'acollida. Lleida, Universitat de Lleida* [no publicado]. Recuperado de: www.geosoc.udl.es/recerca/grid.htm

Dirección de contacto: Jordi Garreta Bochaca. Universitat de Lleida. Departamento de Geografía y Sociología. Plaça de Víctor Siurana, 1. 25003 Lleida, España. E-mail: jgarreta@geosoc.udl.cat