



Atención y trabajo de la diversidad cultural: familias de origen extranjero y gitano en un centro de especial dificultad

Attention to and work with cultural diversity: families of foreign and Roma origin in a school of special difficulty

Sergio Andrés Cabello

Universidad de La Rioja

Resumen: La diversidad cultural es una realidad en nuestro sistema educativo. Durante casi un cuarto de siglo, la misma se ha abordado en las escuelas especialmente a través de la atención a la misma, vinculada a necesidades educativas o a variables de carácter socioeconómico. Sin embargo, avanzar hacia una educación intercultural se presenta como un reto más complejo. Dentro de todo el proceso, cobran especial importancia las familias. Su implicación y participación en la escuela es menor, por barreras culturales y lingüísticas, entre otras como las relacionadas con las situaciones de riesgo de exclusión social. El presente artículo analiza la atención y el trabajo de la diversidad cultural en un centro educativo de especial dificultad, en el que conviven estudiantes de etnia gitana y de origen extranjero. Son colectivos que, además, están mayoritariamente en una situación de exclusión socioeconómica. La metodología parte de una etnografía escolar, en la que se han llevado a cabo 33 entrevistas en profundidad a integrantes de la comunidad educativa. Los principales resultados muestran la valoración positiva de la diversidad cultural por parte de los agentes implicados, la dificultad de implicar a las familias gitanas y extranjeras, y el enorme peso de la variable socioeconómica en la relación con la escuela y la educación.

Palabras clave: Diversidad cultural, Interculturalidad, Etnografía escolar, Participación familia – escuela, Desigualdades educativas.

Abstract: Cultural diversity is a reality in our education system. For almost a quarter of a century, it has been addressed in schools especially through attention to it, linked to educational needs or socio-economic variables. However, moving towards intercultural education is a more complex challenge. Within the whole process, families take on special importance. Their involvement and participation in school is less, due to cultural and linguistic barriers, among others such as those related to situations of risk of social exclusion. This article analyses the attention and work on cultural diversity in an educational centre with special difficulties, where students of Roma ethnicity and foreign origin coexist. These are groups that, in addition, are mostly in a situation of socio-economic exclusion. The methodology is based on a school ethnography, in which 33 in-depth interviews were carried out with members of the educational community. The main results show the positive valuation of cultural diversity by the agents involved, the difficulty of involving Roma and foreign families, and the enormous weight of the socio-economic variable in the relationship with school and education.

Key Words: Cultural diversity, Interculturality, School ethnography, Family – school involvement, Educational inequalities.

Recibido: 16/06/2023 Revisado: 21/06/2023 Aceptado: 21/06/2023 Publicado: 17/07/2023

Referencia normalizada: Andrés Cabello, S. (2023). Atención y trabajo de la diversidad cultural: familias de origen extranjero y gitano en un centro de especial dificultad. *Ehquidad. International Welfare Policies and Social Work Journal*, 20, 247-280. <https://doi.org/10.15257/ehquidad.2023.0020>

Correspondencia: Sergio Andrés Cabello. Universidad de La Rioja (España). Correo electrónico: sergio.andres@unirioja.es

Financiación:

Los resultados del presente artículo proceden de dos proyectos de investigación nacionales: *La diversidad cultural en la escuela: discursos, políticas y prácticas* (CSO2017-84872-R). 2018-2021. Ministerio de Economía, Industria y Competitividad
Participación e implicación familiar en los centros de educación primaria. Las familias de origen extranjero: diagnóstico y diseño de propuestas de mejora (PID2021-124334NB-I00). 2023-2025. Ministerio de Ciencia e Innovación.

1. INTRODUCCIÓN

La diversidad cultural se ha institucionalizado en España desde hace más de dos décadas, con la llegada de la inmigración. En este periodo, el país ha pasado de contar con una población extranjera que no alcanzaba el millón de habitantes, representando en el año 2000 el 2,28% de los habitantes, a más de cinco millones y medio en 2023, el 11,68% de la población (INE, 2023).

La composición de este colectivo, heterogéneo, también ha cambiado porque, si hace casi un cuarto de siglo estaban más presentes nacionalidades procedentes de la antigua “Europa de los doce”, en la actualidad son Marruecos y Rumanía los países con mayor porcentaje de población extranjera, seguidos de los latinoamericanos, por los vínculos lingüísticos y culturales con España, entre los que destacan Colombia, Venezuela, Honduras o Ecuador. Siguen existiendo un importante contingente de población procedente de Reino Unido e Italia, pero su representatividad es menor que hace dos décadas y media.

Igualmente, no debe olvidarse que la diversidad cultural ya estaba presente en España con la etnia gitana. En la actualidad, se estima que son más de 750.000 personas las que pertenecen a este colectivo, arraigado en España desde hace siglos. Sin embargo, su situación de exclusión social y discriminación es secular, dando lugar a procesos de integración e inclusión que no han alcanzado a toda la población gitana.

Esta transformación de la sociedad española hacia una multiculturalidad ha tenido su reflejo, como no podía ser de otra manera, en el sistema educativo. Los cambios en el mismo como consecuencia de la llegada de alumnado de otras nacionalidades y culturas, lleva siendo analizado durante todo el periodo señalado. Si en un primer momento se abordaron cuestiones relacionadas con la integración de estos colectivos en un sistema educativo que no estaba preparado para ello, destacando las barreras lingüísticas, culturales y socioeconómicas, así como la incorporación durante el curso escolar, la concentración y segregación de alumnado de origen extranjero en determinados centros, con el paso de los años se han ido analizando cuestiones como la interculturalidad, la atención y el trabajo de la diversidad cultural y los recursos destinados a ello, o el papel de las familias. En todo caso, buena parte de estos estudios se han centrado en el colectivo inmigrante, quedando en un segundo plano el colectivo gitano.

En el caso del sistema educativo español, en las Enseñanzas del Régimen General, se ha producido el mismo proceso que en el conjunto de la población. En el curso 2021/22, más de 900.000 estudiantes en las mismas eran de origen extranjero, representando el 9,9% del alumnado (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2023). Hay que tener en consideración que esta cifra será más elevada porque se contabilizan los estudiantes que no cuentan con nacionalidad española, quedando fuera los alumnos que son de origen extranjero pero que cuentan con la nacionalidad española.

El presente artículo aborda un estudio de caso de un centro público de Educación Infantil y Primaria de difícil desempeño, o especial dificultad, ubicado en la ciudad de Logroño (La Rioja). El mismo destacaba tanto por su diversidad cultural, con un alumnado de origen gitano y extranjero, como por una caracterización socioeconómica baja, con la mayor parte de las familias en situación de riesgo de exclusión social. Aproximadamente, el 60% de los estudiantes eran de etnia gitana y el resto extranjeros, con especial preeminencia de las comunidades magrebí y pakistaní. Dicho centro contaba en el curso 2020/21 con 106 estudiantes en Educación Infantil y Primaria. La investigación se desarrolló en los cursos 2019/20 y 2020/21, basándose en una etnografía escolar centrada en entrevistas en profundidad con la comunidad educativa. Hay que tener en cuenta que, en el último tramo del curso 2019/20, el trabajo de campo se vio interrumpido por el confinamiento derivado de la pandemia del Covid-19. Esta investigación pertenece a un estudio más amplio, que se detallará en el capítulo metodológico.

El artículo se centra en la atención y el trabajo de la diversidad cultural con las familias, especialmente en un contexto tan complejo como el de un centro de especial dificultad o difícil desempeño, que son aquellos en los que, por la concatenación de variables socioeconómicas y de concentración de diversos colectivos, cuentan, en principio, con más barreras para un mejor aprovechamiento de las posibilidades que provee el sistema educativo (Educación Conectada. BBVA Fad, 2021).

Los resultados del estudio muestran la importancia del trabajo con las familias para atender la diversidad cultural, que se centra inicialmente en su vinculación con las necesidades educativas, aunque también se trabajan cuestiones relacionadas con la puesta en valor de las diferentes culturas y su reconocimiento. En este sentido, se prestaba especial atención a la convivencia, especialmente en un contexto en el que se habían dado situaciones de conflicto entre grupos étnicos. De la misma forma, se observó la necesidad de profundizar en los recursos humanos para abordar estos escenarios, así como en el trabajo con las familias, casi la totalidad de las mismas en situaciones de vulnerabilidad y exclusión social. No faltaron tampoco las visiones críticas, entre los entrevistados, en relación a las políticas de escolarización, de concentración de estudiantes de estos grupos sociales en centros determinados, especialmente público, y a la ausencia de diversidad cultural para algunos informantes debido a la no presencia de alumnado no gitano o de origen extranjero, denominado por los entrevistados como estudiantes “normalizados” o “autóctonos”.

2. METODOLOGÍA

Los resultados del presente artículo parten de dos proyectos nacionales de investigación, ambos dirigidos por Jordi Garreta Bochaca (Universitat de Lleida). El primero de ellos, del que parte el grueso de la información de las siguientes páginas, procede de *La diversidad cultural en la escuela: discursos, políticas y prácticas* (CSO2017-84872-R), que de 2018 a 2022 analizó la atención y el trabajo de la diversidad cultural en la Educación Primaria (6-12 años) España y sus Comunidades Autónomas. Se produjo un análisis de las políticas para atender y trabajar la diversidad cultural, se llevó a cabo una encuesta a 1.730 equipos directivos de Primaria, y se culminó la investigación con veinte etnografías escolares en centros con elevada diversidad cultural, siendo uno de los seleccionados el que protagoniza este artículo.

Como continuación de este proyecto, y para profundizar en el papel de las familias extranjeras, su implicación y participación en la escuela, en 2023 comenzó la *Participación e implicación familiar en los centros de educación primaria. Las familias de origen extranjero: diagnóstico y diseño de propuestas de mejora* (PID2021-124334NB-I00). El mismo se está desarrollando en Cataluña, Islas Baleares, La Rioja y Cantabria y está analizando en la actualidad las políticas y programas acerca del objeto de estudio, llevándose a cabo entrevistas con informantes cualificados (Administraciones, federaciones de padres y madres, Consejos Escolares, Tercer Sector, etc.). Las siguientes fases consistirán en una encuesta a equipos directivos en estas regiones y nuevas etnografías escolares.

La etnografía escolar es la metodología elegida para abordar la realidad de los centros en las dos investigaciones, permitiendo a través del análisis de la documentación de los mismos, de la observación y de la realización de entrevistas en profundidad con representantes de la comunidad educativa contar con una visión global y sistematizada del objeto de estudio (Del Olmo y Osuna, 2014; Serra, 2004).

En el caso que ocupa el presente artículo, como se ha señalado anteriormente, es un centro de difícil desempeño en Logroño (La Rioja). Una escuela situada en la zona norte de la ciudad, donde se concentra más población de origen extranjero y gitano, y que contaba con procesos de segregación institucionalizados a través de políticas de escolarización, especialmente en el caso del alumnado gitano, que se habían desarrollado durante décadas. Igualmente, también debe tenerse en consideración la existencia de centros concertados en su entorno, así como otros públicos, hecho que también influía en la elección de colegio por parte de las familias.

El trabajo de campo se llevó a cabo en los cursos 2019/20 y 2020/21, teniendo en consideración el impacto de la pandemia del Covid-19, el confinamiento y cierre de los centros educativos desde marzo de 2020, así como las medidas para abordar la crisis sanitaria en el curso 2020/21, las cuales condicionaron las actividades de los colegios. De esta forma, la observación de las dinámicas del centro, especialmente en relación a las familias, solo pudo producirse hasta marzo de 2020. Se llevaron a cabo 33 entrevistas en profundidad, de las cuales 23 fueron a docentes y equipo directivo, así como otros profesionales de apoyo educativo, y 10 correspondieron a familias.

Hay que destacar, en este caso, aunque las familias gitanas eran mayoritarias, alrededor de un 60% del alumnado según el centro, solo 3 de las familias entrevistadas eran de dicha etnia. La causa de este hecho venía motivada por las consecuencias de la pandemia. Si las entrevistas al profesorado se desarrollaron antes de la misma, las familias fueron entrevistadas en el inicio del curso 2020/21. El temor al Covid-19, que tuvo una elevada incidencia en el colectivo gitano, motivó un alto absentismo escolar en ese periodo y una ausencia mayor de familias gitanas. Además, y como se observará en las siguientes páginas, también se daba una menor participación e implicación de este colectivo en la escuela y en la educación, con independencia de la pandemia.

Los testimonios textuales recogidos en las siguientes páginas se acompañan de acrónimos que cuentan con la siguiente información que se identifica en el Cuadro 1. Se añadirán números romanos para diferenciar los entrevistados que pertenezcan a la misma categoría.

Cuadro 1. Significado de acrónimos

Director/Equipo Directivo	D
Secretaria	S
Profesor Infantil	P0
Profesor Primaria 1° y 2°	P1
Profesor Primaria 3° y 4°	P2
Profesor Primaria 5° y 6°	P3
Profesor Interciclo	P4
AMPA Primaria	A
Madre Infantil	M0
Madre Primaria 1° y 2°	M1
Madre Primaria 3° y 4°	M2
Madre Primaria 5° y 6°	M3
Padre Infantil	P0
Padre Primaria 1° y 2°	P1
Padre Primaria 3° y 4°	P2
Padre Primaria 5° y 6°	P3
Profesional externo	PE
Hombre	H
Mujer	M

Fuente: Elaboración propia

Por lo tanto, nos encontramos ante una investigación de carácter cualitativo basada en una etnografía escolar y, específicamente, en entrevistas en profundidad a los integrantes de la comunidad educativa. En el caso del profesorado, otros profesionales y equipo directivo, prácticamente la totalidad del mismo, y en el de las familias a una representación de las mismas.

3. DIVERSIDAD CULTURAL EN LA ESCUELA, SU GESTIÓN Y LA INTERCULTURALIDAD

La atención y el trabajo de la diversidad cultural en la escuela ha ido pareja a la evolución de los procesos migratorios. Si en un primer momento, la diversidad cultural derivada de la llegada de población extranjera a España, en la primera década del siglo XXI, se abordó desde una perspectiva más vinculada a afrontar las necesidades de estos colectivos, así como a los retos derivados de la interrelación con otras variables socioeconómicas,

posteriormente se ha avanzado hacia visiones más basadas en la educación intercultural, como consecuencia de unas sociedades más diversas y heterogéneas (Rahona López y Morales Sequera, 2021). Sin duda alguna, la educación intercultural supone un enorme desafío, que no corresponde únicamente a la escuela, aunque este desempeña un papel central (Leiva Olivencia, 2012 y 2008). Una cuestión central corresponde a la formación del profesorado para atender y trabajar dicha diversidad cultural, observándose déficits y una falta de correlación entre la teoría que se aprende en las universidades y la realidad de una parte de los centros educativos, aquellos que cuentan con mayor diversidad cultural (Andrés Cabello, 2022a). Y, como contexto, la integración de estos colectivos en el sistema educativo español (Mahía y Medina, 2022; González Ferrer y Cebolla Boado, 2018).

El papel de los centros educativos, de sus equipos directivos y docentes, es clave en todo el proceso de gestión de la diversidad cultural. Un centro educativo con unos integrantes concienciados y motivados con respecto a la misma, contarán con puntos de partida en teoría más eficientes para abordar los retos de la diversidad cultural, así como de otros aspectos vinculados a desventajas sociales y educativas (Martínez Orbegozo, 2019).

En la actualidad, la atención y trabajo de la diversidad cultural en el sistema educativo está integrada en marcos más amplios como son la “Atención a la Diversidad” o la “Inclusión”. Es decir, tras todo el proceso migratorio de comienzos de siglo XXI, el momento actual ha llevado a la diversidad cultural a seguir centrada en necesidades educativas especiales, derivadas en ocasiones del origen socioeconómico, o también a integrarse en la “convivencia”, como marco desde el que tratar el trabajo a la diversidad cultural (Garreta-Bochaca et al., 2022; Torrelles Montauy, 2022; Torrelles Montauy et al., 2022; Garreta-Bochaca & Macià-Bordalba, 2020; Andrés Cabello & Giró Miranda, 2020b). No es menos cierto que, esta evolución también se enmarca en las dinámicas que se pueden observar a nivel europeo (European Commission, 2019).

Dentro de este contexto, también se encuentran los estudiantes gitanos y sus familias. Como se ha señalado anteriormente, es una diversidad cultural que ya estaba presente en las escuelas españolas antes de la inmigración, pero de forma excluida. En la actualidad, se presta atención a las dificultades de parte de este colectivo en relación a los resultados educativos (Márquez Vázquez, 2022; Martín-Cuadrado et al., 2017), así como la convivencia y el reconocimiento cultural (Garreta Bochaca & Llevot Calvet, 2021; Llevot Calvet y Bernard Caveró, 2016).

El centro educativo objeto de estudio se caracterizaba por una diversidad cultural que podía ser leída de dos maneras. Por un lado, una diversidad cultural “total”, ya que todo el alumnado era de origen gitano o extranjero, especialmente magrebí y pakistaní. Por otro lado, ausencia de dicha diversidad cultural ya que en el centro no había alumnado “autóctono”, tomando con reservas este calificativo porque el alumnado gitano, y parte del extranjero, había nacido en España. Esta visión era sostenida por una parte del profesorado que incidía en procesos de segregación y concentración de este alumnado en centros específicos.

Es un colegio que debería estar mucho más normalizado, siempre lo hemos dicho. Faltaría gente del barrio, gente paya. Yo ya no me considero ya ni yo payo, llevo tanto tiempo aquí. Yo no he visto aquí ningún payo (P4-H-I)

A mí me encanta la diversidad cultural pero el problema, aquí, es que no tenemos diversidad cultural. No existe, no existe. No hay una proporción real de diversidad cultural. La diversidad cultural es cuando están compensadas las culturas. Cuando una cultura sobrepasa un 60%, ya no está compensado, ya no está compensado (P1-M-I)

Sin embargo, desde la perspectiva de las familias había un reconocimiento explícito de la diversidad cultural, siendo conscientes del tipo de centro en el que se encontraban. En el mismo, se habían puesto en marcha diferentes actuaciones para atender la diversidad cultural en el sentido de las necesidades derivadas de la misma, como por ejemplo las barreras idiomáticas o culturales. En este sentido, caben destacar acciones como clases de español para madres de origen magrebí y pakistaní, o la presencia de programas que afrontaban dificultades socioeconómicas de las familias.

Me encanta que mi hijo sea parte de esta escuela porque aprende muchas cosas de otras culturas. Aquí tenemos una diversidad mayor de culturas, paquistanís, marroquíes, indios, gitanos, lo que sea, pues mi hijo está muy encantado. Él se encuentra en una zona de confort y siempre viene con algo nuevo en casa (M2-20-MI)

También se incidía en el papel de los profesionales vinculados al centro, desde la orientadora a la educadora social, aunque se manifestaba que era necesario una mayor dotación de horas de los mismos ya que se compartía con otros centros, lo que impedía un trabajo más cercano y directo. Por otro lado, al ser un centro con pocos alumnos, se contaba con profesorado de apoyo e incluso con dos docentes en algunas aulas. Pero, en todo caso, estas situaciones no estaban relacionadas con la diversidad cultural sino con las necesidades socioeconómicas y con la atención de las mismas, fundamentalmente en situaciones de elevada vulnerabilidad y complejidad.

La diversidad cultural, vista como un valor por parte del centro y de la comunidad educativa, se trabajaba desde el reconocimiento. Este hecho se daba tanto desde la puesta en marcha de programas y actuaciones, por ejemplo clases de Religión Evangélica, así como de cultura árabe para alumnado de ese origen, como en actuaciones vinculadas al conocimiento de las culturas y países. Especialmente se hacía hincapié en el caso de la etnia gitana, entendiéndose desde el centro que poner en valor su cultura podía servir como un factor de acercamiento al mismo y al sistema educativo. Se

partía de un diagnóstico de un colectivo que, en el caso del objeto de estudio, estaba muy desvinculado de la educación, con una distancia significativa con la cultura escolar, así como un alto absentismo, elevadas tasas de repetición de curso y con abandono y fracaso escolar al llegar a la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), no llegando a completarse en la mayor parte de los casos. La puesta en valor de la cultura gitana era una realidad en el centro, especialmente a nivel simbólico con una elevada presencia de iconografía (bandera, símbolos, etc.) en el centro.

Sin embargo, estas actuaciones también contaban con su parte crítica desde algunos integrantes del claustro de profesores, parte del cual valoraba que no se producía una diversidad cultural sino una preeminencia de la cultura gitana, quedando en un segundo plano las otras presentes en el centro educativo. Además, no se conseguían los resultados deseados, hecho que se señalaba desde el conjunto de los entrevistados, ya que no se conseguía reducir significativamente el absentismo ni se mejoraba el rendimiento escolar.

Quando hablamos de culturas, yo hablo de todas las culturas en clase. Sí que es verdad que aquí, es importante hacerles ver que, como estamos muy centrados en la cultura gitana, no hay que centrar todo en la cultura gitana. Yo lo que procuro es sacar temas en las que podamos estudiar las culturas que se viven en cualquier sitio (P1-M-I)

La convivencia era uno de los principios básicos para la atención y el trabajo de la diversidad cultural. A pesar de la valoración positiva de la misma, no se rehuía el hecho de que se habían dado situaciones de conflicto entre las comunidades mayoritarias presentes, la gitana y la musulmana. Las mismas se habían producido en los patios y recreos, lo que dio lugar a actuaciones por parte del centro de refuerzo de la convivencia y de las medidas para

prevenir las situaciones. Dentro de estas, se incidía en el trabajo con las familias, reconociéndose que era más complicado con las de etnia gitana.

La mayor parte del alumnado son gitanos, y la mayor parte entre ellos son primos, lo que a veces hace complicado lidiar con ello, por la relación entre ellos porque si hay algún conflicto en el patio, ese conflicto no solo involucra a los dos niños, sino que involucra a sus primos, a sus hermanos, entonces ahí ya pues se arma mucho jaleo. Además, los gitanos son muy familiares en ese sentido, 'mi familia es lo primero' (P4-M-II)

Existe en las familias un cierto rechazo de gitanos contra inmigrantes y de inmigrantes contra gitanos, y los inmigrantes, paquistanís y musulmanes, lo mismo. Existe un rechazo por parte de las familias y todo eso se lleva a la escuela (D-M)

Uno de los aspectos más relevantes a la hora de abordar la diversidad cultural era el de la diversidad religiosa. En el centro, se impartían clases de Religión Evangélica, centrada principalmente en la comunidad gitana. La diversidad religiosa no apareció en ningún momento como un elemento de conflicto. Al contrario, los entrevistados pertenecientes al centro educativo indicaron que se vivía con naturalidad, aunque también manifestaban cómo el seguimiento de los ritos religiosos condicionaba parte de la vida del alumnado, que acudía por las tardes, el centro contaba con jornada continua, a la mezquita (musulmanes) o al culto (evangélicos).

En relación al género, el choque entre las culturas de origen y la educación en la escuela, era mucho mayor. Teniendo en cuenta que parte de las etnias presentes en el centro cuentan con unos roles sexuales muy diferenciados, los docentes señalaron que, en no pocas ocasiones, el trabajo de coeducación que se realizaba en el centro se perdía a la salida del mismo.

El problema es con las excursiones, por ejemplo, pero no solo con las chicas, es que a los chicos tampoco les dejan salir a las excursiones, los gitanos. Cuesta muchísimo. Hay familias con mentalidad más abierta, pero... (P3-20-M-I)

Son culturas en el que el papel de la mujer sigue estando... Y eso se ve en los niños, se ve clarísimamente. Yo, mando recoger y las primeras que van son las niñas y ellos intentan escaquearse a la mínima que puede (...) Lo que trabajo yo aquí, de nueve a dos, de lunes a viernes, llega el sábado y hace todo así (hace un gesto con las manos de desaparición). Les resetean de cero (P0-M-I)

Este hecho ocurría en mayor medida cuando se alcanzaban los cursos más avanzados de Primaria, destacándose casos y situaciones en las que niñas de etnia gitana, especialmente, interiorizaban el papel en el que se habían socializado, a pesar de expresar deseos de seguir estudiando y formándose, pero siendo conscientes de la práctica imposibilidad de ruptura con ese destino.

Alumnos a los que proponemos cosas concretas sobre la igualdad, proponemos juegos, en primero y en segundo (de Primaria), todos están de acuerdo, todos están de acuerdo. Llegamos a tercero y empezamos a ver ciertas quiebras en esas frases que estamos utilizando. Empiezan a decirte que 'no es tan así como lo estás contando' (P1-M-I)

Hay algunas niñas que quieren estudiar, pero claramente juegan con la familia en su contra. Además, son niñas guapitas, muy listas, muy dicharacheras, y ellas mismas lo saben, que van a cumplir los dieciséis o los diecisiete y se van a pedir (P4-M-II)

Lo tienen peor las mujeres, tanto gitanas como inmigrantes, porque yo he visto aquí niñas con una cabeza brillante, y con mucha capacidad, y ves que... me da una pena tremenda (P0-M-II)

4. LA INCLUSIÓN, LA PARTICIPACIÓN E IMPLICACIÓN DE LAS FAMILIAS

El papel de las familias en la educación se ha abordado desde diferentes ámbitos. Desde la implicación en el seguimiento de la educación de los hijos a la participación, formal e informal, en la escuela, cabe un amplio abanico de aspectos a considerar que incluyen la colaboración, el voluntariado, etc., y sin olvidar una concepción holística de la participación desde la perspectiva de la comunidad educativa, la cual no se limita únicamente al centro educativo, abarcando entorno, barrio o localidad (Garreta Bochaca, 2017; Giró Miranda et al., 2014; Bolívar, 2006). Sin embargo, en todo lo relacionado con la participación queda todavía un importante camino por recorrer, especialmente por las diferentes concepciones acerca de la participación, las asimetrías en la comunidad educativa, o el impacto de los valores más individualistas en nuestras sociedades (Garreta Bochaca, 2014).

Uno de los aspectos centrales en la relación de las familias con las escuelas es el referido a los canales de comunicación. A lo largo de diversas investigaciones y estudios, se ha evidenciado la importancia de los mismos y que, unos canales de comunicación que funcionen, bidireccionales, son determinantes para el aumento de la participación y de la implicación, así como para la construcción de comunidad educativa y de sentimientos de pertenencia a los centros educativos (Andrés Cabello y Giró Miranda, 2020c; Macià, 2018). Canales de comunicación que van desde los más personales e individualizados, el contacto en las salidas y entradas o las llamadas telefónicas, por ejemplo, al uso de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC), a través de las plataformas de gestión escolar y comunicación con las familias, o de las propias Redes Sociales de los centros educativos.

En el caso de las familias extranjeras, la participación e implicación en la escuela, así como el uso de los canales de comunicación, se torna más compleja. En los dos casos, pueden encontrarse factores derivados de barreras lingüísticas, del desconocimiento del idioma, o culturales, en el sentido de un sistema educativo que no responde a los códigos culturales, e incluso religiosos, de parte de estos colectivos. Esta situación no se da de forma homogénea, al contrario. Existen diferentes estrategias y valoraciones de la educación dentro de la diversidad cultural, e incluso en grupos étnicamente homogéneos.

En relación a los canales de comunicación, y teniendo presentes diversos esfuerzos que se realizan para mejorar los mismos (traductores, carteles en los idiomas de las comunidades mayoritarias, etc.), se evidencian barreras en estos canales de comunicación derivadas de los factores señalados, lingüísticos y culturales, que se intensifican en el caso de las TIC e Internet (Garreta – Bochaca & Llevot Calvet, 2022). Si en el caso de que se produzcan estas acciones, en ocasiones vinculadas a programas de las Administraciones Públicas, en otras derivadas de los propios centros educativos, ya es complicado superar determinados obstáculos, si no se dan se produce un desapego de parte de este colectivo en relación a los centros educativos y a la escuela, siendo percibida como un mundo ajeno.

Como se ha señalado en páginas anteriores, el papel de las familias se encontraba interiorizado en el centro y se valoraba como un elemento central para la mejora del rendimiento escolar. Se reconocía la importancia de la variable socioeconómica, con unas familias mayoritariamente en situación de riesgo de exclusión social y vulnerabilidad, sin empleo o con trabajos informales y precarios, y en no pocos casos dependientes de subsidios y prestaciones. Estas barreras económicas y sociales serían las primeras que habría que atravesar para lograr una mayor implicación de las familias. Ante estos escenarios, muchas familias no veían como una prioridad la educación

de sus hijos, dándose una reproducción de las desigualdades y una cronificación de la exclusión social.

No les gusta dedicarle tiempo a la escuela. También es cierto que, cuando les llamamos de la escuela es para decirles cosas malas. Pero, ahora les estamos haciendo ver que se puede venir a la escuela a otras cosas, y que va en la línea de mejorar siempre la calidad de la educación de sus hijos y que es por el interés de ellos. Pero, realmente, hay mucho desapego (D-H)

Las familias gitanas mostraban una mayor distancia hacia el centro educativo y la cultura escolar, aunque se había conseguido implicar a parte de ellas. Sin embargo, y como se ha recogido anteriormente en relación al género, determinados valores y prácticas estaban muy presentes e interiorizados. En el caso de las familias de origen extranjero, aunque ocupaban una posición subordinada, había una mayor valoración de la educación y un reconocimiento al papel de la misma como mecanismo de movilidad social.

Yo me he jugado la vida para venir a este país y quiero que mi hijo se forme, mi hijo trabaje, y esta gente me está ayudando. Yo lo percibo. Y se percibe quién quiere que su hijo se forme y quién dice que se lo cuides de nueve a dos que yo tengo que trabajar y luego vengo a por él (P0-M-I)

Uno de los indicadores más relevantes de esta situación era la diferencia con respecto al absentismo escolar en las dos comunidades, o con el seguimiento de los horarios de entrada al centro, observándose un mayor cumplimiento de las normas por parte de las familias extranjeras. Como se ha observado en el capítulo metodológico, de las diez entrevistas con padres y madres, siete fueron extranjeros.

Son los que menos valoran, los de la cultura gitana. Todo el esfuerzo que tú puedas hacer, le dan cero valor (...) Las familias inmigrantes, cualquier cosa que tú hagas con sus niños, le dan más valor que las familias gitanas, bajo mi experiencia (P0-M-I)

(Las familias gitanas) No valoran la institución escolar por miedo, por miedo a la institución escolar y por miedo a perder sus raíces. Miedo a perder su cultura. Después de mucho tiempo, lo intento analizar desde muchos puntos de vista y siempre llego a la misma conclusión, yo creo que es una especie de miedo a que mis hijos se puedan llegar a integrar en la sociedad que nos rodea que tiene muchas pautas diferentes a lo que nosotros vivimos ahora (P4-M-I)

El equipo directivo, y los docentes así como el resto de los profesionales del centro, hicieron especial hincapié en el trabajo con las familias como un elemento central del proceso de mejora de la escuela. Sus acciones se encaminaron a acercar el colegio a las familias, abriéndoles las puertas a través de acciones como cafés y meriendas, encuentros, festivales, o la implicación en actividades como el diseño del patio, entre otras. No era la primera vez que se intentaban estos acercamientos en el centro, no habiéndose obtenido el resultado deseado en otros periodos, lo cual también incidía en que se produjesen discursos en los que se reflejaba la frustración, el cansancio, etc., por parte de los docentes. Sin embargo, uno de los éxitos en ese momento fue la constitución de la Asociación de Madres y Padres de Alumnos (AMPA), de la que se careció durante un amplio periodo de tiempo, aunque también se señalaba que su actividad era muy inconsistente y que se daba un amplio trabajo del centro para mantenerla activa.

Encuentros con las familias, en los que sí proponemos que traigan productos típicos, si son inmigrantes. O, por ejemplo que entren a la escuela a contar su realidad de su país o de sus costumbres. Pero, como siempre vivimos en la diversidad (D-H)

Se ha intentado todo para implicar a las familias, conjuntamente, pero ves que, poquito a poco, va bajando y al final... La motivación es bajita, tampoco le ven igual utilidad... al final, es difícil engancharlas y mantenerlas, las puedes enganchar con algo puntual pero mantenerlas... (PE-M-I)

Esos encuentros, de las meriendas y los patios, van saliendo bastante bien. Bastante bien entre comillas porque son seis u ocho familias. Pero, como esas seis u ocho familias son seis u ocho críos, en la foto salen muchos. Entonces, lo magnifican. Está bien, pero, hasta qué punto es efectivo (P1-H)

Para implicar a las familias y mejorar su participación era necesario acertar con los canales de comunicación, así como romper barreras culturales y lingüísticas, estas últimas en el caso de familias extranjeras, que estaban presentes. En general, se ponía en valor la importancia de las vías más informales que las formales, insistiéndose en que era una forma de ganarse la confianza de estas familias ya que, generalmente, solían ser llamadas al centro por motivos negativos, bien por los resultados académicos de sus hijos, bien por comportamientos disruptivos o problemas de convivencia, lo cual contribuía a generar un mayor distanciamiento con la escuela.

Los que quieren implicarse, que son los inmigrantes, es que no pueden porque no tienen herramientas. Tienen voluntad pero no tienen herramientas (P4-M-I)

Se observó el no funcionamiento de los canales de comunicación vinculados a las TIC, por ejemplo la plataforma de gestión educativa y de relación con las familias, que no era empleada por casi ninguna de las familias del centro, a pesar de los esfuerzos del equipo directivo y de los docentes. Tampoco funcionaban de forma eficaz las notas entregadas a los estudiantes, por lo

que se optaba por la llamada telefónica o tratar las cuestiones pertinentes en las entradas y salidas del centro.

El uso de canales de comunicación ricos contaba, en el caso de las familias extranjeras de origen magrebí y pakistani, con barreras lingüísticas. Con la presencia prácticamente generalizada de las madres, se daban circunstancias de desconocimiento del idioma español a pesar de llevar años en el país. Se contaba con avisos y carteles traducidos al árabe y al urdu, así como los hermanos mayores hacían de traductores para las madres en no pocas ocasiones.

Las familias entrevistadas valoraban muy positivamente la implicación del equipo directivo, docentes y otros profesionales, sintiéndose en todo momento acompañadas en las trayectorias educativas de sus hijos en el centro escolar. Sin duda alguna, es un aspecto que destacaban las familias, esa cercanía en la comunicación y en las relaciones, muy directas y personales, un conocimiento de las situaciones y de los contextos en los que se encontraban. Pero, también los docentes eran conscientes de que, cuando se produce el salto al Instituto, la situación cambia.

Son pocos alumnos, y los profesores conocen a todos (...) aquí, al ser pocos, los profesores conocen a todos los alumnos y a todos los padres. Y, después, los profesores son magníficos (M2-M-II)

Yo estoy cómoda en el colegio, yo con los profesores me llevo muy bien. Yo tengo cualquier duda y me atienden muy bien. Se saben poner en mi piel muchas veces. En ese sentido, conmigo y con mis hijos, yo estoy contenta (M1-M)

Lo bueno que tiene este cole, para ellos, es que son poquitos y yo puedo adaptarme a ellos. Entonces, si por lo general el grupo va más lento, adapto los materiales a ellos. Pero, cuando salgan de

esta burbuja, van a ver que ya no va a estar el profe encima de ellos
(P4-M-VI)

5. EL PESO DE LAS DESIGUALDADES SOCIALES Y EDUCATIVAS

La variable socioeconómica es una de las claves para analizar la integración e inclusión del alumnado de origen extranjero y gitano en el sistema educativo. A lo largo de las últimas dos décadas y media, el análisis de esta cuestión ha sido central tanto en la Sociología de la Educación como en el conjunto de la Sociología, así como en la Educación. Son factores interrelacionados ya que buena parte de los colectivos que pertenecen a la diversidad cultural también se encuentran en situaciones de riesgo de exclusión social y de vulnerabilidad. En primer lugar, hay que destacar la concentración espacial de estos grupos en barrios de bajos niveles de renta, lo que también da lugar a una concentración en los centros educativos de los mismos. De esta forma, se han producido situaciones de concentración de alumnado de bajo nivel socioeconómico y de origen extranjero y gitano especialmente en determinados centros públicos, como consecuencia de las opciones de elección de centro. Este es uno de los aspectos más analizados en el caso español, señalándose por diversas investigaciones como una de las situaciones que generan más desigualdad e incluso segregación (Lubián y Langa Rosado, 2022; Ferrer y Gortazar, 2021; Choi et al., 2018; Murillo et al., 2017; Martínez y Ferrer, 2018; Moreno Mínguez, 2011). El impacto de la pandemia del Covid-19 fue negativo para los colectivos en situación de desventaja educativa, lo que aumentó las desigualdades (Serrano-Díaz et al., 2022).

En otras ocasiones, también se alude a un factor señalado anteriormente, como es el caso de la distancia entre la cultura escolar, que estaría caracterizada por ser la etnia mayoritaria en nuestra sociedad, y de clase media y aspiracional, y la cultura de determinados colectivos, especialmente los de otras culturas y de clases sociales desfavorecidas. De esta forma, se produciría una desconexión con la escuela, sus valores y expectativas, lo que contribuiría a explicar los resultados académicos de parte de estos

colectivos (Tarabini, 2018). En el caso de los extranjeros y gitanos, esta distancia cultural se convertiría en ocasiones en una barrera insuperable, generándose el “efecto Pigmalión” por parte del profesorado, que también contribuiría de esta forma a reproducir y generar nuevas desigualdades educativas y sociales (Ballestín, 2015).

En consecuencia, el alumnado de origen extranjero y gitano se encuentra en un escenario de desventaja educativa que tiene sus consecuencias en los resultados académicos y escolares. Aunque, en el caso de los estudiantes extranjeros, las “segundas generaciones” mejoran sus niveles de rendimiento, acercándose a alumnado autóctono, no es menos cierto que siguen reproduciéndose estos escenarios (Elosua, 2019). Sin embargo, también debe tenerse en cuenta la heterogeneidad de los colectivos implicados, las diferentes visiones y estrategias educativas de las familias, y el valor otorgado a la educación por cada una de ellas, hechos que dan lugar a que, en ocasiones, se superen estas barreras y dificultades (Cebolla Boado, 2022; Andrés Cabello & Giró Miranda, 2020a).

En el caso objeto de estudio, y a pesar de que La Rioja es una región donde se produce un menor impacto de las variables socioeconómicas en los resultados escolares (Andrés Cabello, 2022), nos encontramos ante un centro en el que el rendimiento académico es bajo, con un alumnado condicionado por el origen socioeconómico familiar y la situación de las mismas, en no pocas ocasiones también desestructuradas. Como se ha venido señalando, este escenario es el que condiciona el devenir del centro educativo.

Es un gueto, es un gueto pobre. No tenemos ningún niño español, no hay ningún niño español. No hay niños y son muy pobres. Sin trabajos, en general, con ayudas para libros, ayudas para comer, ayudas para la casa, ayudas por estar en el Culto, ayuda por el mercadillo... (P3-M-II)

Equipo directivo, docentes y el resto de profesionales que trabajan en el colegio analizado son plenamente conscientes de las dificultades de las familias y de los estudiantes, señalando que, en no pocas ocasiones, el centro educativo es el entorno en el que estos últimos encuentran un espacio más confortable.

A este alumnado, la escuela les reconforta, siempre. Por qué, pues porque somos sociales y están con grupos. Es verdad que tienen amenazas pero desarrollan sus habilidades para buscarse su grupito o saber por dónde moverse y huir del conflicto donde lo ven (P4-M-I)

Me siento como en una familia, en esta escuela. A mi hijo le gusta levantarse y venir a la escuela (M2-M-I)

En este sentido, también existía una percepción en parte de los entrevistados, fundamentalmente los que llevaban más tiempo el mismo, de que familias veían a la escuela como un servicio “asistencialista”, de cubrir unas necesidades.

No les interesa la escuela como a nosotros. Para ellos, la escuela tiene un labor de cuidado, asistencial, de recogida de los niños pero no tienen las expectativas que igual tienen otras familias (P0-M-II)

Se demandaba una mayor coordinación con Servicios Sociales, incidiéndose en que había situaciones, por ejemplo el absentismo o las situaciones de desestructuración de algunas familias, con las que no tenían mucho margen de maniobra desde la escuela.

Cuando un niño tiene un problema familiar, al final grave, si quieres mover a las instituciones públicas para solucionar ese problema, te topas con un muro, con un muro infranqueable. Y ves que, al final no, al final no (P2-H)

A pesar de encontrarse en un centro con una baja ratio de alumnos, con numerosos profesionales disponibles entre profesorado y apoyos, los resultados académicos estaban condicionados por el origen socioeconómico y las situaciones de las familias. Las expectativas de las familias, en palabras de los docentes, no eran altas, siendo conscientes en no pocos casos que, con la llegada al Instituto, se produciría el abandono escolar.

(El paso al Instituto) El problema también es el nivel curricular, que van con una desventaja grande. Entonces, es muy complicado engancharlos (...). Es muy complicado cuando un muchacho, en 1º de la ESO, no te lee un texto con comprensión. El sistema no está preparado (S-M)

Unas hojas de ruta trazadas y que se reproducen, especialmente en el caso de la etnia gitana, en situación de desventaja con respecto a los extranjeros en cuestiones como la importancia dada a la educación, según los testimonios de los integrantes del centro educativo.

En general, nos encontramos con unos alumnos y unas familias para las que la parte académica no tiene mucho sentido, porque tienen otras ideas de lo que van a hacer en su proyecto vital (gitanos) (P4-M-III)

Con respecto a los recursos y medios complementarios, se daban intervenciones comunitarias, presencia de entidades del Tercer Sector, así como de actuaciones de la Administración, por ejemplo el PROA (Programa de Refuerzo, Orientación y Apoyo), que son clases extraescolares y ayuda para la realización de los deberes. Sin embargo, la situación de buena parte de las familias, su no seguimiento de los estudios de los hijos, etc., también suponía una barrera para el aprovechamiento de estas acciones. En este sentido, entre los entrevistados se podían observar dos visiones: una, que

culpabilizaba al sistema de la situación de estas familias, así como a los procesos de escolarización, de concentración de alumnado de estas características, lo que impedía el contacto con otra clase de estudiantes y familias que pudiese servir de referencia; la segunda, siendo consciente de las desigualdades estructurales, era más crítica con unas familias que, para estos entrevistados, hacían dejación de responsabilidades y que, pese a los esfuerzos del centro, no se implicaban en la educación de sus hijos. Esta circunstancia se achacaba más a las familias de etnia gitana que a las extranjeras.

En definitiva, unas desigualdades educativas y sociales que son transversales en todo el proceso educativo, también en la atención y trabajo de la diversidad cultural, que se ve determinada por las mismas. Unas desigualdades ante la que se ofrecen diferentes soluciones. Para una parte del profesorado y del equipo directivo, una distribución del alumnado del barrio entre los centros del entorno, lo que implicaría una transformación del colegio objeto de estudio. Todos los entrevistados coincidían en la necesidad de más actuaciones con las familias, con el objetivo de poner en valor la educación y de romper con ciertas barreras culturales, especialmente en el caso de la etnia gitana, pero también para niñas de origen magrebí y pakistaní, que permitiese abrir ventanas de oportunidad a estos estudiantes. Y, en el caso de las familias extranjeras, romper también con barreras de comunicación y lingüísticas, ya que entre ellas se da un valor a la educación más elevado.

Implicar más a las familias, como un apoyo a los maestros. Se veía que, los padres, es importante, y los niños veían que 'mi padre está aquí y es importante', que también participan (P4-M-V)

6. CONCLUSIONES

La diversidad cultural supone un reto para las sociedades y los sistemas educativos. Para atender y trabajar la diversidad cultural no basta con un posicionamiento determinado, o unas premisas basadas en buenas intenciones, como se evidencia en la disonancia entre la formación del profesorado y la realidad que se encuentran en no pocos centros educativos y aulas. Son necesarios recursos, medios, personal y programas que trabajen de forma holística y global con la comunidad educativa, prestando especial atención a las familias ya que estas son fundamentales para poner en valor la educación y construir comunidad educativa y sentimiento de pertenencia.

El estudio llevado a cabo en un centro de difícil desempeño como el analizado puso de manifiesto las barreras y dificultades para atender y trabajar la diversidad cultural, especialmente en el caso de las familias. Los docentes y profesionales del centro, parte de ellos con una elevada experiencia de años en el centro, señalaban cómo parte de los avances que se conseguían con los alumnos se perdían en los hogares ya que no se producía un seguimiento y una implicación de las familias en la educación. Además, en ocasiones, barreras culturales, especialmente en cuestiones como el género, eran difíciles de romper, intensificándose a medida que niños y niñas avanzaban en el sistema educativo. Este fue un factor que se identificó en mayor medida en las familias de etnia gitana.

En todo caso, se puso en valor el papel y peso de la variable socioeconómica, siendo el aspecto fundamental para explicar la situación de desventaja de estos colectivos. Un escenario que se reproducía y retroalimentaba en un entorno que, debido a los procesos de concentración de este alumnado, impedía salir de un “círculo vicioso”. Aunque se contaba con la presencia de profesionales de apoyo educativo, así como de programas de refuerzo escolar, o gratuidad del comedor, se observaba cómo costaba superar estas barreras y dificultades, hasta el punto de convertirse en no pocas ocasiones en una misión imposible.

El centro educativo, con el equipo directivo al frente, había intentado avanzar en la implicación de las familias en la escuela, a través de la generación de puntos de encuentro y de mejora de los canales de comunicación. Como se ha señalado anteriormente, las estrategias para la participación de las familias se habían basado en una mayor apertura del centro, una atención más individualizada y en el intento de que las familias gitanas y extranjeras conviviesen en actividades comunes. Sin embargo, el Covid-19 y sus consecuencias, por el confinamiento y el cierre de los centros educativos, así como por la reducción de actividades no estrictamente escolares en el curso 2020/21, supuso la pérdida de una buena parte del camino que se había andado en periodos anteriores.

La diversidad cultural, teniendo en cuenta que para algunos de los informantes no se podría hablar de diversidad cultural en sentido estricto porque no había alumnado “autóctono”, era valorada de forma positiva, presentándose como un aspecto positivo del centro. Sin embargo, el trabajo con las familias era más complicado que con los alumnos que, especialmente los más pequeños, convivían en mayor medida. El trabajo de campo recogió testimonios de docentes que señalaron que se habían producido conflictos entre colectivo gitano y magrebí, especialmente, señalándose que el trabajo de la convivencia era un objetivo central para el centro, desarrollándose estrategias para este fin. De esta forma, también se evidenció que queda camino por recorrer en la formación de los docentes y profesionales.

La implicación de las familias de origen extranjero y gitanas en la escuela estaba lejos de ser la deseada por los docentes y equipo directivo. Se recogió un anhelo de los entrevistados en el sentido de demandar una mayor presencia, pero se “justificaba” la ausencia por desestructuración familiar, factores socioeconómicos y barreras lingüísticas y culturales, por este orden. Superar estas barreras precisa de un trabajo conjunto del sistema educativo con otros ámbitos de las Administraciones Públicas, por ejemplo Servicios Sociales, así como con las entidades del Tercer Sector, que están

presentes en estos centros. Igualmente, y desde la perspectiva de la diversidad cultural, las familias, y sus hijos, tienen que verse reconocidas dentro del sistema educativo para que el mismo sea puesto en valor para ellas. La atención y el trabajo de la diversidad cultural no deben centrarse únicamente en las necesidades derivadas de la misma, o vinculadas a la relación con el origen socioeconómico, sino que tiene que partir del reconocimiento de las culturas. Y no solamente, aunque es determinante, desde la perspectiva de la convivencia, o de las acciones destinadas a la misma, con una base común de respeto de los Derechos Humanos y de los valores democráticos, sino con la formación del profesorado y de los profesionales de los centros educativos.

En todo caso, se incidía en el papel de los canales de comunicación y de la generación de escenarios y situaciones de confianza. Las familias se mostraban muy satisfechas de la relación con el equipo directivo, docentes y otros profesionales del centro educativo. Esta confianza se generaba a través de una interacción personal y de un conocimiento por parte de los integrantes del centro educativo de las situaciones que vivían las familias. Profundizar en estos canales de comunicación más directos, incluso informales, es clave para una mayor implicación y participación de estas familias, así como para una mejor atención y trabajo de la diversidad cultural. También contribuye la dimensión del centro, recordemos que apenas superaba los cien estudiantes, hecho que se ponía en valor en comparación con el paso al Instituto de Educación Secundaria (IES), que se observa como un salto cuantitativo y cualitativo, al ser más grande y más impersonal, y con unas relaciones con los docentes más frías y menos cercanas.

La atención y el trabajo de la diversidad cultural a través de las familias, y especialmente en centros de especial dificultad, muestra la fragilidad de estos procesos y la interrelación con variables socioeconómicas. Si no se abordan estas últimas, será más complicado atender esa diversidad cultural y trabajar hacia la interculturalidad. En no pocas ocasiones, este trabajo de la

diversidad cultural puede quedar en un segundo plano, o ser realizado de forma banal y superficial. Ejemplos como el analizado también reflejan las complejidades y la heterogeneidad de situaciones que se dan en los centros educativos. No debe caerse en la homogenización ni en visiones paternalistas sobre estas comunidades. Al contrario, es preciso darles voz, que sea escuchada y tenida en cuenta con el objetivo de avanzar hacia una inclusión más plena.

Finalmente, los resultados de las acciones y programas llevadas a cabo no deben basarse en el cortoplacismo. Las mismas precisan de una implementación sostenida en el tiempo, de un seguimiento y de una evaluación. No fueron pocas las actividades que se habían puesto en marcha, como por ejemplo desayunos y cafés de las familias, tertulias, etc., pero que no habían dado el resultado deseado y se habían abandonado. Sin embargo, otras sí que siguieron su curso, por ejemplo festivales de Carnaval, actividades de ocio en el patio, etc., aunque fueron interrumpidas por el Covid-19. La implicación de las familias en estas actividades, así como de la comunidad educativa y su entorno, el barrio en este caso, es fundamental para ir construyendo ese sentimiento de pertenencia que se convierta en un valor añadido para mejorar la participación e implicación de las familias.

7. BIBLIOGRAFÍA

- Alegre, M.A. (2017). *Políticas de elección y asignación de colegio: ¿qué efectos tienen sobre la segregación escolar?* Fundació Jaume Bofill. Disponible en <https://fundaciobofill.cat/es/publicaciones/politicas-de-eleccion-y-asignacion-de-colegio-que-efectos-tienen-sobre-la-segregacion>
- Andrés Cabello, S. (2022a). Estrategias y prácticas de los centros educativos y del profesorado en la inclusión de la diversidad cultural en la escuela. El caso de España. En Serrao, J. (Coord.), *II Congreso Internacional Humanismo, Derechos Humanos e Ciudadanía* (pp. 116-132). Edições Universitárias Lusófonas.
- Andrés Cabello, S. (2022b). La visión de los equipos directivos de La Rioja en las desigualdades en educación. En O. Bernad Caverro, L. Rodrigo Martín y
- Eqhuidad International Welfare Policies and Social Work Journal N° 20 /July 2023 e- ISSN 2386-4915

- A.O. Rivero Guerra (Coords.). *Investigaciones y proyectos académicos de futuro* (pp. 51-62). Tirant Lo Blanch.
- Andrés Cabello, S. & Giró Miranda, J. (2020a). Educational Attainment and Integration of Foreign Students in Spain. In P. Groves Price (Ed.), *Oxford Encyclopedia of Race and Education*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.805>
- Andrés Cabello, S. & Giró Miranda, J. (2020b). Religious and Cultural Diversity in Spanish Education. In P. Groves Price (Ed.), *Oxford Encyclopedia of Race and Education*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.804>
- Andrés Cabello, S. y Giró Miranda, J. (2020c). Canales y estrategias de comunicación de la comunidad educativa. *EHQUIDAD. Revista Internacional De Políticas De Bienestar y Trabajo Social*, 13, 79-98. <https://doi.org/10.15257/ehquidad.2020.0004>
- Ballestín, B. (2015). De “su cultura es muy fuerte” a “no se adapta a la escuela”: alumnado de origen inmigrante, evaluación y efecto Pigmalión en Primaria. *RASE. Revista de Sociología de la Educación*, 8(3), 361-379.
- Bolívar, A. (2006). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de Educación*, 339, 119-146.
- Cebolla Boado, H. (2022). ¿Qué hay detrás de la desventaja educativa de los inmigrantes? Tres ideas poco conocidas sobre su experiencia escolar. *Mediterráneo Económico*, 36, 189-205.
- Choi, A.; Gil, M.; Mediavilla, M. & Valbuena, J. (2018). The Evolution of Educational Inequalities in Spain: Dynamic Evidence from Repeated Cross-Sections. *Social Indicators Research: An International and Interdisciplinary Journal for Quality-of-Life Measurement*. 138, 853-872. <https://doi.org/10.1007/s11205-017-1701-6>
- Del Olmo, M. y Osuna, C. (Eds.) (2014). *¿Qué tiene que decir la Etnografía sobre el abandono escolar?* Traficante de Sueños.
- Educación Conectada. BBVA FAD (2021). *Diagnóstico para la acción. Mapeo de centros de difícil desempeño y análisis de las competencias digitales de las familias en situación de vulnerabilidad. Informe de resultados.*

Disponible en <https://www.adolescenciayjuventud.org/publicacion/centros-competencias-digitales-vulnerabilidad/>

Elosua, P. (2019). Performance factors and immigration. Impact of individual and school variables. *Cultura y Educación*, 31(1), 1-30. <https://doi.org/10.1080/11356405.2018.1551653>

European Commission (2019). *Integrating Students from Migrant Backgrounds into Schools in Europe. National Policies and Measures*. Eurydice Report.

Ferrer, A. y Gortazar, L. (2021). *Diversidad y libertad. Reducir la segregación escolar respetando la capacidad de elección de centro*. ESADE. Center for Economic Policy. Save the Children. Disponible en <https://www.esade.edu/ecpol/es/publicaciones/segregacion-escolar-esadeecpol/>

Garreta Bochaca, J. (2014). La participación de las familias en la escuela: una cuestión pendiente. *Documentación Social. Revista de Estudios Sociales y Sociología Aplicada*, 171, 101-124.

Garreta Bochaca, J. (Coord.) (2017), *Familias y escuelas. Discursos y prácticas sobre la participación en la escuela*. Madrid, Pirámide.

Garreta-Bochaca, J., & Llevot-Calvet, N. (2022). Escuela y familias de origen extranjero. Canales y barreras a la comunicación en la Educación Primaria. *Educación XX1*, 25(2), 315-335. <https://doi.org/10.5944/educxx1.31840>

Garreta Bochaca, J., & Llevot Calvet, N. (2021). Gypsy students in Catalonia (Spain): compensation with improvable cultural recognition. *Educazione*, 19(1), 18-34. <https://doi.org/10.6092/issn.2420-8175/12961>

Garreta-Bochaca, J.; Torrelles-Montauny, A. y Cárcamo-Vásquez, H. (2022). La educación primaria en España y la diversidad cultural. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 21 (1). <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol21-issue1-fulltext-2323>

Garreta-Bochaca, J., Macià-Bordalba, M. y Llevot-Calvet, N. (2020). Intercultural Education in Catalonia (Spain): Evolution of Discourses and Practices (2000-2016). *Estudios sobre Educación*, 38, 191-215. <https://doi.org/10.15581/004.38.191-215>

- Giró Miranda, J., Mata Romeu, A., Vallespir Soler, J., & Vigo Arrazola, B. (2014). Familias y escuelas: los diferentes discursos sobre la participación. *EHQUIDAD. Revista Internacional De Políticas De Bienestar Y Trabajo Social*, 2, 65–89. <https://doi.org/10.15257/ehquidad.2014.0009>
- González Ferrer, A. y Cebolla Boado, H. (2018). Los hijos de la inmigración en España: valores, aspiraciones y resultados. En Blanco, A.; Chueca, A.; López-Ruiz, J.A. y Mora, S. (Coord. y Ed.). *Informe España 2018*. Universidad Pontificia Comillas.
- Instituto Nacional de Estadística (INE) (2023). *Estadística del Padrón Continuo*. Disponible en https://www.ine.es/dyngs/INEbase/es/operacion.htm?c=Estadistica_C&cid=1254736177012&menu=resultados&idp=1254734710990
- Leiva Olivencia, J.J. (2012). Aportaciones y reflexiones pedagógicas sobre educación intercultural: de la diversidad cultural a la cultura de la diversidad. *Revista Qurrriculum*, 25, 57-75.
- Leiva Olivencia, J.J. (2008). Interculturalidad, gestión de la convivencia y diversidad cultural en la escuela: un estudio de las actitudes del profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46(2), 1-14.
- Lubián, C. y Langa Rosado, D. (2022). La segregación escolar en familias inmigradas: clase social y estatus migratorio. *Revista Española de Sociología*, 31(3). <https://doi.org/10.22325/fes/res.2022.122>
- Llevot Calvet, N. y Bernard Caveró, O. (2016). La mediación gitana: herramienta performativa de las relaciones entre escuela y familia. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19 (1), 99-110. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.19.1.245581>
- Macià. M. (2018). Aproximación teórica a la comunicación familia-escuela: Estrategias de mejora. *Ehquidad. International Welfare Policies and Social Work Journal*, 10, 89-112. <https://doi.org/10.15257/ehquidad.2018.0010>

- Mahía, R. y Medina, E. (2022). *Informe sobre la Integración de los Estudiantes Extranjeros en el Sistema Educativo Español*. Observatorio Español del Racismo y la Xenofobia (OBERAXE) Disponible en https://inclusion.seg-social.es/oberaxe/es/publicaciones/documentos/documento_0153.htm
- Márquez Vázquez, C. (2022). *Educación superior y alumnado gitano. Redes de apoyos y claves para una inclusión real*. Dykinson.
- Martín-Cuadrado, A.M.; Corral Carrillo, M.J. y Catalán Márquez, M.J. (2017). Diagnóstico de los estilos de aprendizaje de estudiantes de etnia gitana en centros de difícil desempeño. Propuestas de evaluación y actuación. *Tendencias Pedagógicas*, 30, 153-174.
- Martínez, L. y Ferrer, A. (2018). *Mézclate conmigo. De la segregación socioeconómica a la educación inclusiva*. Save the Children.
- Martínez Orbegozo, E.F. (2019). El centro y las prácticas de colaboración docente como medios para la mejora educativa. *Estudios sobre la Economía Española*, 2019/26. FEDEA.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2023). *Estadísticas de la Educación. Enseñanzas no universitarias*. Disponible en <https://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano/estadisticas/no-universitaria.html>
- Moreno Mínguez, A. (2011). La reproducción intergeneracional de las desigualdades educativas. Límites y oportunidades de la democracia. *Revista de Educación*. Número Extraordinario 2011, 183-206.
- Murillo, F.J., Martínez-Garrido, C. y Belavi, G. (2017). Segregación escolar por origen en España. *OBETS. Revista de Ciencias Sociales*, 12(2), 395-423. <https://doi.org/10.14198/OBETS2017.12.2.04>
- Rahona López, M. y Morales Sequera, S. (2021). *Educación e inmigración en España: desafíos y oportunidades*. Fundación Alternativas. Organización de Estados Iberoamericanos (OEI).
- Serra, C. (2004). Etnografía escolar, etnografía de la educación. *Revista de Educación*, 334, 165-176.
- Serrano-Díaz, N.; Aragón-Mendizábal, E. y Mérida-Serrano, R. (2022). Percepción de las familias sobre el desempeño escolar durante el

confinamiento por COVID-19. *Comunicar*, 70, 59-68. <https://doi.org/10.3916/C70-2022-05>

Tarabini, A. (2018). *La escuela no es para ti. El rol de los centros educativos en el abandono escolar*. Octaedro.

Torrelles Montauny, A. (2022). Interculturalidad en las políticas educativas españolas en el siglo XXI. *RASE. Revista de Sociología de la Educación*, 15(3), 315-316. <https://doi.org/10.7203/RASE.15.3.19045>

Torrelles Montauny, A.; Cerviño Abeledo, I. y Lasheras Lalana, P. (2022). Educación intercultural en España: enfoques de los discursos y prácticas en Educación Primaria. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 26(2). <https://doi.org/10.30827/profesorado.v26i2.21293>