

# **A propósito de la acogida de alumnado extranjero. Paradojas de la educación inclusiva en Cataluña (España)**

## **With regard to the reception of foreign students. Paradoxes of inclusive education in Catalonia (Spain)**

Silvia Carrasco\*, Jordi Pamies\*\* y Laia Narciso\*\*\*

Recibido: 30-09-2011 - Aceptado: 13-12-2011

### **Resumen**

En los últimos años, se ha generalizado el interés por disponer de evaluaciones comparativas internacionales sobre la capacidad de los diferentes países receptores de inmigración y de sus sistemas educativos para responder con éxito a los retos creados por una composición del alumnado más compleja. Estas evaluaciones han puesto de relieve los inferiores resultados que obtienen los estudiantes inmigrantes, pero se han interesado poco por reconstruir las condiciones que las escuelas les ofrecen para acceder al aprendizaje, la participación y la sociabilidad, especialmente en los procesos de incorporación inicial a los nuevos entornos.

Este artículo presta atención precisamente a los procesos de incorporación inicial del alumnado inmigrante en Cataluña (España). En concreto, exponemos una parte de los resultados obtenidos en la investigación evaluativa desarrollada entre el 2008 y el 2010 en un dispositivo específico, creado de forma experimental en dos ciudades como unidad de apoyo y asesoramiento, previo a la escolarización del alumnado recién llegado y a sus familias, que ha generado una oposición importante por parte de los investigadores y algunos sectores políticos: los llamados Espacios de Bienvenida Educativa (EBE).

**Palabras clave:** educación inclusiva, alumnado extranjero, dispositivos de acogida.

### **Abstract**

In the last years there has been a growing interest in international comparative assessment about the capacity of different immigrant-receiving countries and their education systems with to better respond to the challenges created by a certainly more complex composition of the student-body.

\* Profesor de Antropología Social en la Universidad Autónoma de Barcelona, departamento de Social y Antropología Cultural. [Silvia.carrasco@uab.cat](mailto:Silvia.carrasco@uab.cat)

\*\* Doctor en Antropología (2006), Departamento de Pedagogía Sistemática y Social de la Universidad Autónoma de Barcelona. [Jordi.pamies@uab.cat](mailto:Jordi.pamies@uab.cat)

\*\*\* Máster en Migraciones Contemporáneas y postgraduada en migraciones e interculturalidad por la Universidad Autónoma de Barcelona. [laia.narciso@uab.cat](mailto:laia.narciso@uab.cat)

The existing evaluation reports have confirmed that immigrant students tend to perform less well in every country but have paid less attention to the conditions offered by schools to access learning, participation and social relations, especially in the processes of initial incorporation to new social contexts.

This chapter focuses on the processes of initial incorporation of immigrant students in Catalonia (Spain) by presenting part of the findings of an evaluative research carried out between 2008 and 2010 about a special provision that was created and implemented experimentally in two middle towns as a unit of support and advice, where newly arrived students and their families were sent, and which raised important opposition among researchers and certain political sectors: the so-called Spaces of Educational Welcoming (Espais de Benvinguda Educativa, or EBE).

**Key words:** inclusive education, immigrant students, welcoming structures.

## Introducción

Con la crisis económica se ha renovado el interés por disponer de evaluaciones comparativas internacionales sobre la capacidad de los diferentes países receptores y de sus sistemas educativos para responder con éxito a los nuevos retos creados por los cambios en la composición del alumnado. Las motivaciones que sustentan este interés por conocer las características de las trayectorias de los hijos e hijas de los inmigrantes en los sistemas educativos y los resultados que obtienen estos, cabe buscarlas tanto en los intereses relacionados con la creación de capital humano, como en las preocupaciones vinculadas con las inversiones públicas y las políticas educativas y sociales. Es decir, se plantean tanto en temas de eficiencia y eficacia, como en términos de equidad y de cohesión social. Este interés se ha plasmado en el aumento de la producción científica en estos ámbitos en forma de proyectos comparativos internacionales, encuentros científicos, y publicaciones académicas, al tiempo que las agencias, fundaciones y laboratorios de ideas internacionales han elaborado informes y buscado indicadores para evaluar también los dispositivos creados para la acogida e integración del alumnado inmigrante. Su llegada ha generado asimismo nuevos documentos y marcos normativos para regular y legislar no sólo sobre los procesos migratorios y su gestión, sino que han ofrecido toda una serie de recomendaciones sobre inmigración y educación.

Es en el marco de estas aportaciones que en este artículo discutimos sobre una parte de los resultados obtenidos en la investigación evaluativa desarrollada entre el 2008 y el 2010 en uno de los dispositivos creados en Cataluña (España) e implementado de forma experimental en dos ciudades para la acogida del alumnado inmigrante y sus familias: los Espacios de Bienvenida Educativa (EBE).

El trabajo desarrollado ha permitido la obtención de datos empíricos en cuatro niveles diferenciados: el sentido del dispositivo en el marco de las políticas públicas; las relaciones del dispositivo con la ciudad; el trabajo socioeducativo con niños y jóvenes y familias y el proceso de incorporación de los niños y jóvenes y familias a los centros. Estos cuatro niveles de análisis posibilitan acercarnos

a una visión compleja del dispositivo y conocer su relación en las propuestas de acogida de la población recién llegada a los municipios. En este artículo presentamos parte de los resultados de la evaluación obtenida en una de estas ciudades, Reus. Y contemplamos el proyecto del EBE en tanto que dispositivo de incorporación escolar y ciudadana en el marco de las políticas públicas, poniendo de relieve las paradojas entre el discurso político de la educación inclusiva, los dispositivos que impulsan las administraciones educativas y las recomendaciones que se derivan de las investigaciones sobre inmigración y educación.

## **1. La educación de los hijos e hijas de familias inmigradas: las aportaciones de la investigación**

Las investigaciones internacionales muestran que el alumnado extranjero tiene una actitud más positiva hacia la escuela que sus compañeros nativos (PISA, 2006), pero también constatan cómo en la mayor parte de los países estos estudiantes obtienen peores resultados académicos. Los informes de la OCDE sobre la educación de los hijos e hijas de inmigrantes, *Closing the Gap for Immigrant Students: Policies, Practice and Performance*, y *Closing the Gap for Immigrant Students: Policy Tools*, que se suman al que es ya ahora una colección (OECD Reviews of Migrant Education) insisten en que estos estudiantes tienen un acceso restringido a la educación de calidad, con niveles elevados de abandono escolar y unos resultados académicos inferiores a sus coetáneos nativos. Nusche (2009) recoge las aportaciones empíricas en este ámbito y examina las formas a través de las que se pueden ofrecer mejores oportunidades para el alumnado inmigrante a dos niveles: en primer lugar, el de las políticas educativas que incluyen medidas para desagregar las escuelas y redistribuir recursos económicos y humanos y que tienen impacto en todo el alumnado, aumentando la equidad de resultados; y en segundo lugar, el de las organizaciones y prácticas escolares mostrando el impacto positivo en las trayectorias escolares del alumnado inmigrante en entornos escolares y de relaciones escuela-familia más sensibles a sus necesidades. Los informes de *Open Society Institute* concluyen que entre los factores escolares que explicarían las desigualdades educativas que afectan de forma especial a este alumnado se encuentran aspectos de la propia estructura del sistema educativo, como la práctica de los itinerarios de nivel; factores como la segregación inter e intraescolar, u otros relativos a la experiencia de discriminación en las aulas y patios, y a menores expectativas por parte del profesorado, un aspecto que han puesto de relieve también trabajos como el de Gillborn (2004), entre otros.

En el caso de Cataluña (España), diversos estudios revelan también la situación educativa de estos niños y jóvenes. El Informe del Sindic de Greuges (2008) muestra el acceso diferenciado y la existente segregación interescolar en los municipios y barrios de la Comunidad Autónoma (CCAA), mientras que el trabajo de Ferrer, Valiente y Castel (2009) muestra las desigualdades educativas existentes entre estudiantes por estatus socioeconómico de las familias y por origen. Su trabajo constata que los estudiantes extranjeros obtienen peores resultados que los nativos en las pruebas que valoran sus competencias en matemáticas, ciencia y lengua (PISA, 2006) en tanto que otras investigaciones (Carrasco et al., 2005; Serra y Palaudàrias, 2007; Pàmies, 2008) señalan asimismo unos bajos niveles de acreditación académica y continuidad post-obligatoria y las menores oportunidades que tienen para construir trayectorias convencionales y de éxito, en especial algunos grupos.

En el marco del análisis de los procesos de incorporación a las escuelas del alumnado inmigrante recién llegado son numerosos los trabajos que señalan que la acogida es un elemento cualitativo de la incorporación (Palaudárias, 1997; Molina, 2002; entre otros). Mientras que contamos con estudios que centran su atención en el análisis de los espacios específicos creados para esta incorporación, entre los cuales destaca la publicación del CIDE (2005) que recoge las medidas de acogida adoptadas en las escuelas de las diversas CCAA. Estos espacios y aulas específicas, entre los que cabe citar los iniciales Talleres de Adaptación Escolar y Aprendizajes Instrumentales (TAE) y las actuales Aulas de Acogida en Cataluña; las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (ATAL) en Andalucía o las Aulas de Enlace en la Comunidad de Madrid se han concretado de diversa forma, pero han tenido como objetivo prioritario la adquisición de la lengua en el menor tiempo posible. Sin embargo, trabajos como los de Vila (2004) señalan el límite del aprendizaje de las lenguas en estos entornos y la relación entre éste y el contexto de uso para la automatización de las habilidades conversacionales. Por su parte, Cucalón y del Olmo (2010), al analizar las trayectorias de algunos de los alumnos que salieron de una aula de enlace en la Comunidad de Madrid, afirman que el programa fracasa para aquellos estudiantes extranjeros que llegan con una buena formación escolar y altas expectativas académicas ya que se les obliga a incorporarse en niveles inferiores a su escolarización previa, bajo los argumentos que relacionan su desfase lingüístico con el académico. En Cataluña, investigaciones como las de Alegre, Benito y González (2006) muestran los factores que intervienen en los procesos de acogida en los centros de secundaria y la importancia en ellos de la figura del profesorado. Mientras que investigaciones como las de Carrasco y Gibson (2010 [2009]) y Gibson, Carrasco, Pàmies, Ponferrada y Rios (2012) aportan evidencias comparativas internacionales a los planteamientos de Gitlin, Buendia et al. (2003) sobre cómo en los procesos de acogida del alumnado recién llegado coexisten fuerzas enfrentadas en una lógica acogedora y exclusora (wellcoming- unwellcoming) dentro de los centros. Su trabajo describe las contradicciones entre el discurso y la práctica, y entre las estructuras ordinarias y las específicas en las que se organiza la enseñanza, y su impacto en las experiencias de estos estudiantes recién llegados, que ven limitadas sus trayectorias académicas. Una situación que coexiste con los discursos oficiales sobre la función clave de la educación para su integración social (Carrasco, 2003).

A la luz de estas consideraciones analizaremos los resultados obtenidos en la investigación sobre este dispositivo específico, que se plantea en sí mismo como una paradoja, desde el retraso de la incorporación no ya a las aulas ordinarias, sino a las propias escuelas, manteniendo simultáneamente unos objetivos aparentemente facilitadores de tal incorporación.

## 2. Metodología

La evaluación de los EBE se ha realizado a lo largo de 2 cursos (2008-09 y 2009-10) a través de una metodología cualitativa. El trabajo de campo se ha desarrollado en 2 fases. Durante la primera fase (curso 2008-09) la recogida de datos se ha centrado en los 3 EBE que han participado en la experiencia piloto en la ciudad de Reus (España) y la relación con los diferentes agentes. A lo largo de la segunda fase (curso 2009-10) la recogida de datos se ha centrado en 3 escuelas: 2 centros públicos, 1 de primaria (6-12 años) y 1 de secundaria obligatoria (12-16 años), y 1 centro privado concertado donde se imparten las dos etapas educativas (6-16 años). Todas las escuelas

que han participado en la investigación contaban con los recursos del Aula de acogida y habían recibido chicos y chicas de diversas nacionalidades procedentes de los EBE de la ciudad.

A lo largo de la investigación se han realizado observaciones en los 3 EBE y participado en las dinámicas diarias del municipio. Se han hecho entrevistas en profundidad para abordar las experiencias y percepciones de los diferentes agentes, los propios niños y jóvenes, sus familias y los profesionales involucrados en estos procesos (profesorado de los EBE, tutores/as del aula de acogida y del aula ordinaria y equipos directivos de los centros, técnicos municipales de educación, asesores de educación, etc).

### **3. Los Espacios de Bienvenida Educativa (EBE) en el marco de la incorporación escolar y ciudadana**

Los datos de organismos oficiales (Secretaria per a la Immigració de la Generalitat y Secretaria para la Inmigración y la Emigración del gobierno del Estado) sobre las tendencias de los flujos migratorios señalaban que en 2007 la *inmigración familiar* superaba en Cataluña por primera vez la *inmigración laboral*. Esta situación supuso, desde principios del curso 2007-08 el aumento considerable en la llegada de niños y jóvenes no previstos en el proceso de preinscripción y matrícula en algunas poblaciones. En realidad, en el último decenio la población escolar en el sistema educativo de Cataluña ha seguido un promedio anual de crecimiento del 3%, aunque con una intensidad variable desde el 1% (2001/02) al 4% (2007/08). Como hemos apuntado en otros trabajos (Carrasco, Pàmies, Beremenyi y Casalta, 2011), una parte de este crecimiento ha sido resultado del aumento del alumnado en periodo de matriculación ordinario, mientras que otra se ha debido a las incorporaciones a lo largo del curso escolar. Esta situación ha coincidido con la resistencia de diversos sectores sociales y educativos respecto a las fórmulas de escolarización equilibrada introducidas desde la administración educativa, mayoritariamente en relación con el alumnado de familias inmigradas. En este marco, y después de la inconcreción inicial de la propuesta política y la oposición de sectores académicos y profesionales especializados, así como de organizaciones sociales y políticas vinculadas a la inmigración, los EBE fueron regulados por el decreto EDU/3072/2008, de 17 de octubre. Se definieron con carácter experimental como *espacios de acogida educativa familiar*, y fueron definidos como unidades de apoyo y asesoramiento, previos a la escolarización. Sus objetivos eran:

- a) Mejorar, con un planteamiento integral, la atención y la acogida de los niños y jóvenes y sus familias que se incorporan al municipio y asegurar que cada familia recibe la información y el apoyo necesario por participar plenamente en el sistema educativo.
- b) Facilitar y apoyar a los centros educativos en los procesos de incorporación de matrícula a lo largo del curso.
- c) Promover actitudes inclusivas por parte de la población.
- d) Garantizar la escolarización equilibrada de acuerdo con las Oficinas Municipales de Escolarización (OME) de la localidad.

El municipio en el que se ha llevado a cabo la investigación, Reus, cuenta con 109.755 habitantes de los que un 20,4% son de nacionalidad extranjera. Marruecos (7.487 habitantes), Rumanía (3.560 h), Bolivia (1373 h), Colombia (1215 h) y China (643 h) son los 5 primeros países de procedencia de las personas extranjeras en el municipio.

El número de alumnos en la ciudad es de 15.476, de los cuales 3.489 (22,54%) son extranjeros. Desde julio de 2008 el municipio se convirtió en zona educativa única, iniciativa que se enmarcó en el proceso de corresponsabilidad entre el Ayuntamiento y el Departamento de Educación empezado el año 2004 con la implementación en la ciudad de la Oficina Municipal de Escolarización (OME).

En el momento en que se decidió poner en marcha el EBE en Reus, se optó por abrir 3 espacios adyacentes a 3 centros educativos de la ciudad: una escuela concertada, una escuela pública y un instituto de secundaria, los tres vinculados a los Planes Educativos de Entorno (PEE).

Los EBE han acogido a los niños y jóvenes recién llegados que la OME ha derivado antes de asignarles plaza escolar y que cumplen los requisitos previstos (tener entre 8-16 años y no tener el catalán como lengua materna). Entre octubre de 2008 y julio de 2009 esta cifra se elevó a 117. Procedían de 17 países y más de una tercera parte, 39, eran de nacionalidad marroquí. Las otras nacionalidades se han situado a distancia y por debajo de los 10 niños, adquiriendo los valores más altos China y Ecuador (8), República Dominicana y Perú (7) y Colombia (6). Esta tendencia se mantuvo entre septiembre de 2009 y abril de 2010 cuando el número de niños y jóvenes que asistieron a los EBE fue de 104. En este caso procedían de 19 países y seguía siendo la nacionalidad marroquí la más representada (30%).

En el curso 2008-09, el 62,39% de estos niños y jóvenes eran varones y el 47,61% eran niñas. El 47,4% de todos ellos se escolarizó en la etapa de secundaria, un 51,5 % en primaria y un 1% en educación especial. Fueron noviembre (16), enero (14), febrero (16) y junio (15) los meses de mayor número de entradas. El número de días lectivos que pasaron en los EBE fue por término medio de 44,1 (con una desviación típica de 21,55). La práctica totalidad de ellos llegó al municipio a través de la reagrupación familiar y tenía algún familiar que hacía tiempo que estaba instalado en Cataluña.

En el segundo curso de funcionamiento (2009 -10) se produjeron algunos cambios de tendencia, detectándose situaciones inexistentes en el curso anterior, como el retorno al país de origen o el desplazamiento a otros municipios de la CCAA de los niños y de sus familias. Estrategias de movilidad para hacer frente al avance de la crisis que se iba haciendo notar con especial saña entre la población de origen inmigrante.

Tanto en el curso 2008/09 como en el 2009/10, la mayoría de niños y jóvenes que asistieron a los EBE fueron después escolarizados en centros de titularidad pública (67% y 55,1%) frente a un menor número escolarizado en los de titularidad concertada (31% y 35,4%). Unas cifras que muestran la persistencia de la dualización del sistema y que siguen las tendencias existentes en los periodos de matriculación ordinaria y las detectadas en los procesos de incorporación del alumnado a lo largo del curso para el conjunto de Cataluña (Carrasco, Pàmies, Beremenyi, Casalta, 2011).

En cada EBE han trabajado tres profesionales: la directora, que es maestra de primaria o profesora de secundaria, una educadora social y una técnica de Integración Social. Las tres han participado tanto en la gestión de las entradas de los niños y jóvenes al dispositivo, como en la intervención escolar directa y la preparación de materiales, la gestión de las actividades orientadas a las familias y la coordinación con las escuelas.

### **3.1. El circuito de entrada y salida del EBE**

El circuito formal que han seguido las familias, niños y jóvenes que han asistido al EBE se inicia una vez realizado el empadronamiento en el municipio. En el primer contacto con el Ayuntamiento se ofrece a las familias la posibilidad de participar en una sesión de bienvenida a la ciudad a través del Plan Transversal de Inmigración. En este primer contacto la familia puede iniciar el proceso de escolarización, rellenando el formulario de solicitud de preinscripción a enseñanzas de segundo ciclo de educación infantil, primaria y secundaria obligatoria en centros educativos sufragados con fondos públicos. Este proceso se realiza en la OME (Oficina Municipal de Educación), punto de referencia de la escolarización en el municipio.

- **La Comisión de escolarización:** La solicitud de escolarización da paso a un proceso que se pone en marcha a través de la Comisión de escolarización. Esta se reúne semanalmente y está formada por el Director de zona educativa, que la preside, por miembros del Área de Educación y formación del Ayuntamiento, y por una representante de los equipos directivos de los EBE. En esta comisión se analizan todas las nuevas solicitudes de escolarización de niños y jóvenes llegados a la ciudad y se decide cuáles son susceptibles de incorporarse al dispositivo. A partir de este momento el EBE recibe al menor y a su familia.
- **Incorporación al EBE. La primera entrevista con la familia:** Las profesionales del EBE contactan con la familia y concretan una primera entrevista. Cada EBE realiza esta entrevista de diferente manera: o bien es una única entrevista que hace la educadora social, o bien es un primer contacto de presentación del dispositivo que hace la directora, a la que sigue una segunda entrevista con la educadora social.

Durante la entrevista, se informa a la familia de las características del sistema educativo en Cataluña, y el funcionamiento del EBE. Se recogen datos sociodemográficos del alumno y la familia (datos personales del alumno, datos respecto al proceso migratorio), médicos, familiares (miembros con quienes convive, persona de referencia, L1 del alumno), y escolares (competencia lingüística, escolarización en origen u otros países). También se orienta y se proponen actividades de PEE para el niño/joven y la familia, y se recoge la voluntad de la familia respecto al centro solicitado para la escolarización posterior de su hijo/a.

Cada EBE dispone de un técnico municipal de educación y de un asesor lingüístico (LIC) referente según zona. También, a través del Plan Transversal de Inmigración se pueden solicitar los servicios de traducción en varios idiomas, para poder realizar las entrevistas con las familias.

- **La evaluación inicial del niño/joven:** La directora es la encargada de realizar una evaluación inicial a los chicos y chicas sobre lengua propia y conocimiento del alfabeto latino, y

matemáticas. Para ello se siguen los mismos modelos que se utilizan en el aula de acogida de las escuelas creados por los asesores lingüísticos del Departamento de Educación.

- **La estancia en el EBE:** Durante su estancia los niños/jóvenes siguen una serie de módulos formativos y se realiza seguimiento y orientación familiar. Se incide en dos ámbitos: la acogida escolar-educativa y la acogida ciudadana, que contemplaremos en el siguiente apartado.
- **Asignación de escuela:** Esta se realiza a través de la Comisión de escolarización, en la que una de las directoras de los EBE que actúa como coordinadora, traslada la información del niño/a. La asignación del alumno al centro escolar se hace teniendo en cuenta la disponibilidad de plazas, la elección de la familia, y aspectos susceptibles de ser baremados y considerados habituales para la escolarización en Cataluña (proximidad, hermanos en el centro, etc), así como otros, como el criterio de reparto equilibrado del alumnado inmigrante.
- **La evaluación final del chico/a:** Las profesionales de los EBE hacen la evaluación final de los chicos/as, equivalente a la evaluación inicial que se hace en las aulas de acogida de las escuelas y que incluye conocimiento de catalán (oral y escrito), actitudes y otras observaciones. Estas pruebas tienen una finalidad informativa para el aula de acogida y no de diagnóstico como instrumento de propuesta de escolarización.
- **Llegada al centro:** El traspaso de información EBE-escuela se realiza siguiendo el siguiente procedimiento: la directora se pone en contacto con el tutor/a del aula de acogida o responsable de acogida del centro y se concierta una fecha para poder hacer el acompañamiento del niño/joven y la familia a la escuela. Estos se incorporan al aula de acogida del centro asignado (si el centro organiza los recursos de acogida en un dispositivo separado) y el EBE ofrece un dossier de traspaso donde figuran tanto los resultados de la evaluación final y un informe de la directora, como datos sobre la situación sociofamiliar y escolarización previa, así como la recopilación de las intervenciones con las familias.

### **3.2. Las dimensiones de la acogida escolar**

Los niños y jóvenes asisten al EBE por la mañana (4 horas) y durante este tiempo el eje vertebrador de las actividades es la adquisición de vocabulario que se considera básico en la lengua escolar (catalán). Se incide también en la transmisión de la cultura escolar (organización, prácticas, vocabulario en las escuelas catalanas) y el cumplimiento de las normas de comportamiento esperado en aulas y centros educativos.

La metodología de trabajo en el aula es dirigida por una de las profesionales y se realizan actividades orales y escritas pautadas (a través de fichas) y a veces otras de carácter más abierto. De forma muy puntual, se apoyan en algunas palabras en la lengua materna del alumnado, ya sea porque la docente la conoce o porque a tal efecto se hace uso de material de apoyo. Generalmente se promueve la participación de los niños y jóvenes, creando un clima participativo y cercano, hecho constatado ampliamente durante el trabajo de campo.



Los contenidos se organizan temáticamente según el vocabulario específico que se desea trabajar. Se abordan de forma cíclica según la entrada de nuevo alumnado (siguiendo los materiales propuestos por los asesores lingüísticos y de uso en el aula de acogida de las escuelas) y un día a la semana se realiza una salida para conocer la ciudad y los recursos que ofrece. La agrupación de los niños y jóvenes dentro de los espacios se hace a partir del tiempo de estancia en el dispositivo y no según la edad de los usuarios, lo que hace que los contenidos y materiales no siempre sean adecuados para la edad de sus destinatarios, niños o jóvenes.

### **3.3. Las dimensiones de la acogida ciudadana**

Inicialmente el EBE se diseñó para que se convirtiera en un recurso más de la red de acogida existente en los municipios. En la práctica, realizan esta tarea de forma independiente aunque en colaboración con otros servicios y recursos de la ciudad. Dentro de este ámbito, se trabaja en dos líneas, una dirigida a los niños y jóvenes y la otra dirigida a sus familias. Desde la primera línea, el trabajo de acogida ciudadana con niños y jóvenes, además de las salidas semanales para conocer la ciudad y sus recursos, y la incorporación al currículo del conocimiento de aspectos considerados esenciales de la cultura catalana (aunque lamentable y fundamentalmente en sentido folclórico: festividades, tradiciones populares, etc.), pretende vincularlos a actividades de ocio o formativas ya existentes en la ciudad, que en el caso de Reus están relacionadas con los PEE. Así, de septiembre de 2009 a abril de 2010, de los 94 niños/as que pasaron por los 3 EBEs, 68 realizaron alguna actividad incluida en el PEE, de carácter deportivo, de dinamización lingüística, o centradas en el conocimiento del entorno. Estas actividades serían oportunidades para que los niños y jóvenes tuvieran relación directa con sus iguales autóctonos e iniciar el conocimiento de la lengua en contextos reales de comunicación, óptimos para el aprendizaje. Ahora bien, a pesar de que algunas de las actividades en las que han participado son pensadas para reforzar el aprendizaje de la lengua catalana, los participantes suelen ser únicamente niños y jóvenes de familias extranjeras (recién llegados) asistentes al EBE o ya escolarizados en centros educativos pero todavía atendidos en aulas de acogida (con menos de 2 años en el sistema educativo en Cataluña).

Desde la segunda línea, la educadora social y la directora trabajan en el apoyo administrativo a las familias y a los centros educativos en el proceso de matrícula escolar. Más allá de esta tarea concreta, el apoyo y atención individual a la familia consiste en recoger datos considerados relevantes y en la búsqueda de recursos para atender las necesidades detectadas en relación con su integración social. Por otra parte, se realiza una programación de charlas informativas sobre el sistema educativo catalán y de otras temáticas consideradas de utilidad para la primera acogida familiar, como las características del sistema sanitario. Ahora bien, del total de familias con hijos/as en los EBE, sólo 32 participaron en alguna de las actividades incluidas en el PEE. Y de forma preferencial en el aprendizaje de la lengua catalana. Hay que tener en cuenta que la llegada de los niños o jóvenes no significa que la familia sea también recién llegada, sino que, en una proporción elevada de casos, todos o algunos de los familiares directos (padres y/o madres) ya hacía tiempo que vivían en la ciudad o en Cataluña.

En el ámbito de los jóvenes de 16 a 18 años, a pesar del apoyo y la orientación que se ha dado desde el dispositivo específico de los EBE, se pone de manifiesto la vulnerabilidad en la que

se encuentran estos jóvenes y la falta de recursos existentes que pueden favorecer sus procesos de integración social. Las profesionales del EBE han intentado orientar al joven y a la familia y encontrar una salida formativa ajustada a sus necesidades. En algunos casos se ha ayudado a tramitar los documentos para realizar las homologaciones de estudios realizados en el país de origen, se han efectuado acompañamientos a centros donde se realiza orientación laboral, o se ha informado sobre las posibilidades de seguir estudios postobligatorios o cursos de formación ocupacional y se ha gestionado la incorporación de estos menores en actividades del PEE y, específicamente, en cursos de catalán. Pero las dificultades para poder seguir alguno de estos itinerarios han sido muy elevadas.

#### **4. De los EBE a la escuela**

El curso 2004-05 el Departamento de Educación de la Generalidad de Cataluña puso en marcha el Plan para la Lengua y la Cohesión Social (Plan LIC) ante la realidad compleja que planteaba la incorporación escolar del alumnado procedente de la inmigración, la aparición de nuevas formas de exclusión social y la insuficiente normalización de la lengua catalana. Según el Plan LIC, las aulas de acogida en cada escuela se convertirían en espacios de tránsito hacia el aula ordinaria y debían de ser entendidas desde una perspectiva global, no necesariamente circunscrita a un espacio separado:

“La existencia de un aula de acogida no debe ir en contra del principio según el cual el centro educativo es el responsable de la acogida, de la planificación del itinerario educativo y del seguimiento del proceso de aprendizaje del alumnado recién llegado. Por lo tanto, deben activarse todos los recursos personales, didácticos, metodológicos y organizativos del centro para garantizar el éxito escolar y la igualdad de oportunidades” (Plan LIC, 7; 2004).

A partir de este marco, nuestra perspectiva contempla el EBE como un recurso relacionado los demás recursos disponibles para llevar a cabo la acogida, el aula de acogida y los propios centros. Por eso llevamos a cabo, en una segunda fase, en las situaciones de acogida desarrolladas en 3 de las escuelas que han recibido alumnado de los EBE y que presentan características diversas.

El Centro 1 es un centro público de Educación Infantil y Primaria. Tal y como se detalla en su Proyecto educativo de Centro (PEC), pretende promover la participación de toda la comunidad educativa (familiares, profesorado, voluntarios, etc.) con el objetivo de potenciar el aprendizaje de todos los niños/as. Algunos aspectos relevantes de las estrategias con las que desean alcanzar este objetivo son: el trabajo con grupos interactivos y un enfoque del currículo por proyectos. La llegada de alumnado extranjero de nueva incorporación se ha vivido en el centro como un reto.

La primera acogida en el centro la realiza la tutora del aula de acogida, que ofrece al nuevo alumno/a y a su familia la información que se considera necesaria: sobre espacios y servicios (comedor, actividades extraescolares para alumnado y familias), horarios, material, etc. La información se complementa con documentación traducida en diferentes idiomas. El mismo día se encarga de presentar a los nuevos profesores del alumno/a, entre ellos a su tutor/a del aula

ordinaria de referencia. Esta acogida ya se realizaba antes de la existencia del EBE y se sigue haciendo de forma independiente a que el niño haya asistido o no al dispositivo.

La tutora de aula de acogida se coordina con los tutores/as de aula ordinaria y con el resto de profesorado del grupo-clase. Se entiende que el grupo al que pertenece el alumno es el grupo ordinario, y el responsable es el tutor/a de esta aula. En este centro, el aula de acogida se entiende como un recurso más, un apoyo que siempre que es posible se articula y coordina con el aula ordinaria. La misma tutora del aula de acogida intenta hacer un seguimiento de la situación emocional y relacional del alumnado, que considera especialmente importante debido a los cambios que vive en su cotidianidad y en sus relaciones personales.

El profesorado considera que estos niños están integrados en las dinámicas cotidianas de la escuela, y también sus familias, quienes participan ampliamente de los talleres y las actividades que ofrece el centro.

El Centro 2 es también público e imparte Educación Secundaria Obligatoria y Postobligatoria (Bachillerato y Ciclos Formativos de Grado Medio y Superior). Cuando se produce la incorporación de un nuevo alumno/a, se hace una reunión en la que participan la tutora de aula de acogida, la coordinadora lingüística (LIC) del centro y la directora del EBE, que traslada la información recopilada en el mismo.

La escuela dispone de dos tutoras de aula de acogida. Estas consensúan con el tutor del aula ordinaria la presencia del alumnado de nueva incorporación en cada espacio. Cuando está en el grupo-clase, este alumnado sigue el currículum ordinario, aunque en ciertas ocasiones los contenidos se anticipen en el aula de acogida.

En el centro se entiende el aula de acogida como un recurso flexible para potenciar el rendimiento escolar del alumnado. Sin embargo y aunque se defina como un recurso temporal, se considera que la estancia de 2 años en ella no es suficiente para permitir a algunos alumnos alcanzar lo que identifican como una situación contingente para incorporarse al aula ordinaria: “ser autónomo y que la lengua no sea un impedimento”.

La relación de las tutoras del aula de acogida con el alumnado es similar a la que pueden establecer con el resto de profesorado. Esta tiene sentido en el contexto educativo, y se circunscribe al marco del aprendizaje escolar.

El Centro 3 es un centro de titularidad concertada donde se imparte Educación Infantil, Primaria y Secundaria Obligatoria. Cuando se incorpora un alumno/a procedente del EBE, el equipo directivo, la tutora de aula de acogida y la directora del EBE tienen una primera reunión, donde se traspa la información de cada caso. A partir de aquí, el Equipo directivo junto con la tutora de aula de acogida elabora el plan de trabajo del nuevo alumno/a.

La asistencia al aula de acogida se hace según la normativa establecida, intentando que el alumnado se mantenga en el aula ordinaria cuando se considera que la lengua no es fundamental para seguir el aprendizaje de la materia. Se considera prioritario desarrollar en el aula de acogida

la adquisición de hábitos escolares y el aprendizaje de la lengua catalana y de las matemáticas y, en menor medida, el refuerzo en el resto de asignaturas. Las actividades que se realizan en esta aula, la mayoría de ellas individuales y dirigidas, se completan con las que hacen los alumnos en el aula ordinaria, que se centran en el trabajo autónomo de seguimiento de un dossier de ejercicios durante las materias en las que se considera que no pueden seguir los contenidos curriculares ordinarios. Una vez se valora que han mejorado las competencias lingüísticas, se incorporan al currículo ordinario.

## 5. Discusión: a propósito de los EBE de Reus y la inclusión educativa

El **trabajo socioeducativo de los EBE** con niños, jóvenes y familias parece un aspecto bien valorado por parte de sus destinatarios. La seguridad y el sentimiento de acogida que se proporciona en estos espacios es opuesta a ciertas experiencias posteriores, vividas con distancia por parte los niños, jóvenes y sus familias en algunos de los centros escolares observados. Por otra parte, en relación con su dimensión escolar se constata que las intervenciones en el EBE son similares a las propuestas ya implementadas con anterioridad en otros dispositivos específicos, como el aula de acogida de las escuelas. En esta situación cabe plantearse si este dispositivo puede asumir funciones propias de la escolarización obligatoria ya previamente contempladas. Respecto a la **dimensión comunitaria** se han evidenciado las dificultades para realizar desde el EBE un trabajo en red con el resto de servicios socioeducativos de la ciudad. Este trabajo depende más del carácter de los profesionales y de las relaciones que mantienen que de un proyecto global para potenciar la cohesión social. El EBE resulta ser un dispositivo que se añade a otras iniciativas o proyectos, sin que las funciones de cada uno sean articuladas y se consiga establecer sinergias y reforzar objetivos. Esta situación ha dificultado en algunos casos la vinculación de los niños y jóvenes en espacios que permitieran situaciones de comunicación real y positiva con sus iguales autóctonos y no sólo con otros niños y jóvenes recién llegados, y menos aún lograr una vinculación con ellos y con los recursos que ofrece la ciudad.

Además, aunque en el trabajo con familias su participación en las actividades de los PEE ha sido limitada, la vinculación emocional entre profesionales del EBE y familias puede considerarse relevante, aspecto que resulta importante para percibir el apoyo respecto a los procesos educativos de sus hijos e hijas. Ahora bien, por una parte, las posibilidades del recurso han sido limitadas y a menudo las respuestas que han ofrecido a las familias, más allá de la gestión en la realización de trámites o la información, no han sido medidas generadoras “de altas expectativas” sino recursos que no se pueden traducir en oportunidades reales de inclusión social o educativa. Por otra, esta realidad debería permitir reflexionar sobre los centros educativos y otros recursos socioeducativos ya existentes respecto a las barreras que en términos de inclusión educativa crean las propias instituciones (Ainscow, 2000).

Finalmente, respecto al proceso de **incorporación de los niños, los jóvenes y las familias a los centros educativos** podemos realizar un análisis a dos niveles.

En un primer nivel, y como hemos puesto de relieve en otros trabajos (Carrasco, Pàmies, Beremenyi, Casalta, 2011), se constata también en este trabajo a nivel local que el volumen de

incorporaciones del alumnado en los centros públicos es superior al de los centros concertados y que, a pesar de la percepción generalizada de que es el alumnado de nacionalidad extranjera el que llega de forma exclusiva a lo largo del curso académico, una parte de este alumnado (alrededor del 40% en el conjunto de Cataluña) es de nacionalidad española.

En un segundo nivel, desde la perspectiva de la experiencia escolar, la investigación muestra que la existencia de los EBE no modifica las trayectorias de los niños y jóvenes vividas entre el aula de acogida y el aula ordinaria de las escuelas. Tras los primeros meses en el aula de acogida las experiencias de incorporación, acogedoras o no y los aprendizajes de niños y jóvenes que han pasado por el EBE no difieren de los que no han asistido nunca. Y tampoco se ve reducido el tiempo de permanencia en el aula de acogida. Se reproducen las mismas experiencias, positivas o negativas, no en función de su paso previo o no por el EBE, sino sobre todo según la aproximación de cada centro a uno de los diferentes modelos de recepción: un modelo más cercano a una recepción que pretende dar respuesta a las necesidades globales del nuevo alumnado (centro 1), un modelo de recepción escolar que pretende incorporar los nuevos alumnos a la dinámica general del centro (centro 2), o un modelo que atiende a los supuestos déficits del alumnado desde los recursos normativos. Desde cada una de estas posiciones, los centros educativos valoran también de diferente manera los EBE: como recurso innecesario, porque sus funciones ya las asume el centro escolar, o bien de forma positiva, porque se considera central para las funciones de recepción escolar y social, que antes no se contemplaban. Estos modelos emergen de las prácticas y las ideologías educativas de los docentes, es decir, desde cómo entienden la escuela y la experiencia y la formación que tienen sobre la diversidad, pero también están estrechamente vinculados con la forma en que se organiza la recepción, desde la estructura y el proyecto de centro.

En resumen, los EBE son un dispositivo más para la acogida específica, de dimensión e impacto limitado, cuando no directamente contradictorio. La propuesta se puede explicar desde la lógica de intentar sumar unas demandas sociales no corroboradas y las de algunos centros educativos refractarios a la recepción de alumnado extranjero con los discursos públicamente aceptados sobre personas inmigradas, que han llenado el EBE de funciones que realmente no representaban las problemáticas a resolver. Pero la situación pone de relieve las dificultades de algunos centros para dar una respuesta precisa a la realidad de la inmigración y a la acogida del alumnado de nueva incorporación y de sus familias, asumiendo el reto de que ésta sea inclusiva y dirigida a todos en el marco amplio de la recepción comunitaria.

## Conclusiones

Los objetivos que el sistema educativo en Cataluña contempla para los niños y jóvenes autóctonos y extranjeros deben de ser similares en cuanto parte de un estado firmante de la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño (1989), y habiendo aprobado el proyecto de Ley de Derechos y Oportunidades de la Infancia y la Adolescencia en el Parlamento de Cataluña. En el marco de la Legislación internacional, los acuerdos del Parlamento Europeo el 2 de abril de 2009 sobre la educación de los hijos de los trabajadores migrantes en Europa, señalan (punto 14) que la integración debe basarse en los principios de igualdad de oportunidades educativas y que debe garantizar el acceso igualitario a una educación de calidad, rechazando las soluciones temporales

o permanentes que favorezcan la segregación. En este sentido, hay que valorar que recursos específicos como el EBE añaden una experiencia de itinerarios diferenciados, que a menudo sigue en el momento de acceso a las escuelas y dentro de éstas, tal como nos muestra la literatura ya producida en Cataluña sobre la segregación escolar interna (ver, por ejemplo, Carrasco, Pàmies, Ponferrada, Ballestin, Bertran, 2009).

El mismo acuerdo del Parlamento Europeo recomienda (punto 21) que hay que integrar lo antes posible y en las mejores condiciones a los niños y jóvenes de origen inmigrante en las escuelas porque ésta es la manera más efectiva de mejorar su rendimiento en los estudios obligatorios y post-obligatorios, así como su acceso al mercado de trabajo y (punto 22) que los Estados deben prescindir de la creación de clases especiales para niños y jóvenes de origen inmigrante. Una recomendación en la línea del dictamen del Comité Económico y Social Europeo sobre el *Libro Verde - inmigración movilidad: retos y oportunidades de los sistemas educativos de la UE (2009)*, donde se ponen de manifiesto los efectos negativos que la segregación física y social del alumnado inmigrante tiene en escuelas o en espacios escolares específicos. En estas consideraciones y como establece el punto 36 de los acuerdos del Parlamento Europeo, hay que tener en cuenta que todo el alumnado –inmigrante y no inmigrante– debe recibir un trato igualitario y el profesorado y las escuelas deben considerar la diversidad como una situación crecientemente habitual, no extraordinaria.

Estas recomendaciones sitúan el análisis de los dispositivos especiales y, en este caso, del EBE, en el marco de las políticas públicas, y ponen en evidencia que las contradicciones entre discursos, prácticas y expectativas pueden originarse en el hecho de que las funciones atribuidas a estos dispositivos distan de los motivos y demandas que los originan, a la vez contradictorios con la política educativa y de acogida iniciada por el Departamento de Educación en el Plan LIC (Lengua, Interculturalidad y Cohesión Social) y por la Secretaría para la Inmigración del propio gobierno que los diseñó.

Como se recoge en el Informe final de investigación (Simó et al. 2010), por un lado, los EBE han tenido un efecto “espejismo” en relación a su posible función de regulación de la denominada “matrícula viva” que genera tensiones y problemas al sistema educativo. Se esperaba que actuaran como una especie de “dique de contención” y en realidad esta función no le era atribuida ni le correspondía, sino que simplemente se ha sumado a un entramado ya existente de organismos de gestión de la matrícula escolar. Por otra parte, le podemos atribuir un efecto “espejo”, ya que de alguna manera desde las escuelas se esperaba que los EBE fueran un espacio donde todo los niños y jóvenes recién llegados aprendieran “el oficio de alumno”, proyectando así sus problemáticas para cumplir sus propias funciones y evidenciando las construcciones deficitarias que las escuelas a menudo tienen respecto a los niños y jóvenes extranjeros. No hace falta ir más allá de lo que señala un organismo como la OCDE (2009), cuando sostiene que la apuesta por una educación de calidad e inclusiva en los procesos de acogida escolar y comunitaria supondría:

- Proporcionar a los niños un apoyo lingüístico continuado y coherente desde preescolar hasta los niveles educativos más altos, valorar y validar la competencia en las lenguas maternas / familiares del alumnado, incluir aspectos de desarrollo lingüístico en la formación de todo el profesorado y asegurar su cooperación.

- Proporcionar servicios de apoyo y asesoramiento para el personal docente, identificar las fortalezas presentes y compartir buenas prácticas, reforzar la capacidad de la escuela en temas de evaluación y valoración, e impulsar indicadores de calidad y equidad en la escolarización.
- Reducir los impactos negativos de las agrupaciones de nivel y mejorar la calidad y la inversión en las escuelas con altas concentraciones de alumnado extranjero.
- Formar al profesorado para la diversidad, y apoyar las relaciones de las escuelas con sus entornos y proporcionar oportunidades de aprendizaje adicionales donde el alumnado pueda obtener ayuda en las tareas escolares.

Más allá de las intenciones recogidas en las propuestas y del trabajo realizado por las profesionales del EBE, este dispositivo queda lejos de proporcionar en la práctica una acogida global y no específica. Los responsables políticos, los técnicos, los profesionales, las familias, e incluso los niños y jóvenes pueden estar convencidos a corto plazo de los beneficios que conlleva un dispositivo como el EBE, pero esta satisfacción precisamente señala las carencias sociales y educativas donde deberían darse las respuestas y donde las familias y el alumnado debería poder encontrar sus referentes: en las escuelas y en los servicios de acogida municipal.

En la valoración de los dispositivos de atención al alumnado inmigrante, como los EBE, probablemente se está reproduciendo un problema a menudo detectado en el diseño y la implementación de estrategias y dispositivos específicos para hacer frente a situaciones de desigualdad educativa, con más frecuencia cuando se dirigen a sectores sociales alterizados: resulta complejo reconocer las contradicciones entre los discursos y los valores declarados, la realidad de las estructuras de atención, y las desiguales experiencias del alumnado de diversos orígenes sociales, culturales y étnico-nacionales que son los destinatarios (Tort y Simó, 2007; Carrasco y Gibson, 2010).

Es fundamental seguir interrogando y analizando los efectos a medio y largo plazo de los procesos iniciados a través de estos dispositivos porque revelan desajustes sociales más profundos que habrá que afrontar. Una verdadera política inclusiva a nivel educativo y social no puede permanecer inalterable ante las que pueden acabar siendo menores oportunidades escolares y sociales para algunos niños y jóvenes. Es por ello que nos referimos a los EBE como una paradoja, un ejemplo inequívoco de los límites de la retórica de la inclusión (Pero, 2007).

## Bibliografía

- Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: What are the levers for change?, en *Journal of Educational Change*, vol. 6. 109-124.
- Alegre, M.A; Benito, R; González, S (2006). *Immigrants als instituts: l'acollida vista pels seus protagonistes*. Barcelona: Editorial Mediterrània – Fundació Jaume Bofill, Col·lecció Polítiques, 55
- Brind, T., Harper, C., Moore, K. (2008). *Education for Migrant, Minority and Marginalised Children in Europe*, a report commissioned by the Open Society Institute's Education Support Programme [en línia: [http://www.soros.org/initiatives/esp/articles\\_publications/publications/children\\_20080131/review\\_20080131.pdf](http://www.soros.org/initiatives/esp/articles_publications/publications/children_20080131/review_20080131.pdf)].
- Carbonell, J.; Tort, A. (2008). L'educació catalana a la premsa. Barcelona: Fundació Bofill. Col·lecció Informes Breus, núm. 13. [en línia: <http://www.fbofill.cat/index.php?codmenu=11&publicacio=479&submenu=false&colleccio=12012007040643>].
- Carrasco, S (2003). La escolarización de hijos e hijas de inmigrantes y de minorías étnico-culturales en España. *Revista de Educación*, nº 330, 99 – 136. Ministerio de Educación.
- \_\_\_\_\_ (2005). Interculturalidad e inclusión: principios para evaluar la acogida al alumnado de origen extranjero, en *Aula de Innovación Educativa*, 147, 64-68
- \_\_\_\_\_ (2008). *Segregació escolar i immigració: repensant plantejaments i alternatives*, a *Revista Nous Horitzons*, 190, 31-41 [en línia: <http://noushoritzons.cat/sections/revista>].
- Carrasco, S; Ballestín, B; Borison, A (2005). *Infància i immigració: tendències, relacions, polítiques*, Vol. II AADD, *Informe Infància, Famílies i Canvis Socials*. Barcelona: CIIMU.
- Carrasco, S.; Pàmies, J.; Ponferrada, M.; Ballestín, B.; Bertran, M. (2009). Segregació escolar i immigració a Catalunya : aproximacions etnogràfiques, *EMIGRA Working Papers*, 126 [en línia : <http://grupsderecerca.uab.cat/emigra/content/emigra-working-papers-4>].
- Carrasco, S.; Narciso, L. (2010). Espais de Benvinguda Educativa a Vic i Reus. Tres interrogants crítics des d'una recerca avaluativa en curs, en *L'estat del racisme a Catalunya 2009*, Barcelona: SOS Racisme, 43-47.
- Carrasco, S; Pàmies, J; Beremenyi, À; Casalta, V (2011) Más allá de la “matrícula viva”. La movilidad del alumnado y la gestión local de la escolarización en Cataluña. *Papers. Revista de Sociologia* Vol. 96 (3).
- Carrasco, S.; Gibson, M. (2010). La educación de los jóvenes de origen inmigrante en secundaria: algunas lecciones comparativas desde Cataluña y California, en *Revista del Ministerio de Trabajo e Inmigración*, 90, 59-76.
- CIDE (2005). *La atención al alumnado inmigrante en el sistema educativo en España*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Subdirección General de Información y Publicaciones.
- Collet, J.; Narciso, L; Solà, G. (2011). Espais de Benvinguda Educativa (EBE) i escola: quin valor afegit? a *Guix Elements d'Acció Educativa*, núm. 373, març de 2011.
- Cucalón, P; del Olmo, M (2010). Redefiniendo trayectorias escolares. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*. vol. 3, núm. 2: 224-233.
- [Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya. (2005). Llengua, Interculturalitat i Cohesió Social. [en línia: <http://www.xtec.cat/lic/> ].



- Ferrer, F. (dir); Castell, J.L.; Valiente, O. (2009). Equitat, excel·lència i eficiència educativa a Catalunya. Una anàlisi comparada. Barcelona: Fundació Jaume Bofill. Col Politiques nº 68 [en línea: <http://www.fbofill.cat/intra/fbofill/documents/>].
- Gibson, M.; Carrasco, S.; Pàmies, J.; Ponferrada, M.; Rios, A. (2012). Different systems, similar results: immigrant youth in schools in Catalonia and California. R. Alba & J. Holdaway (eds.) *The Integration Imperative*. New York University Press (en prensa).
- Gitlin, A., Buendía, E., Crosland, K., & Doumbia, F. (2003). The Production of Margin and Center: Welcoming-Unwelcoming of Immigrant Students. *American Educational Research Journal*, 40(1), 91-122.
- Gillborn, D. (2004). Racism, Policy and Contemporary Schooling: current inequities and future possibilities, *Sage Race Relations Abstracts*, 29(2): 5-33.
- Molina, E. (2002). La educación escolar como elemento de incorporación social. *Revista Educación Social*, 20, 36-49.
- Narciso, L. (2010). Immigració i acollida: infants, joves i famílies entre els Espais de Benvinguda Educativa i l'escola. Tesis de Master no publicada [Master interdisciplinari en migracions contemporànies, UAB].
- Nusche, D. (2009). *What Works in Migrant Education? A Review of Evidence and Policy Options*, OECD Education Working Papers, 22 [en línea: <http://www.oalis.oecd.org/oalis/2009doc.nsf/linkto/edu-wkp%282009%291>].
- Parlamento Europeo (2009) *Resolución del 2 de abril del Parlamento Europeo sobre la educación de los hijos de los migrantes (2008/2328(INI))*. Bruselas: Comité de Cultura y Educación [en línea: [www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do](http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do)].
- Palaudarias, J.M. (1997). La acogida del alumnado extranjero en las escuelas públicas. Una reflexión necesaria para favorecer la integración plural en F.J. García Castaño, A. Granados (ed) *Educación. ¿Integración o exclusión de la diversidad cultural?*, Laboratorio de Estudios Interculturales, Universidad de Granada, pp. 35-48.
- Pàmies, J. (2008). Identitat, integració i escola Joves d'origen marroquí a la perifèria de Barcelona, Col·lecció Aportacions núm.32. Observatori Català de la Joventut. Generalitat de Catalunya [en línea: [http://www20.gencat.cat/docs/Joventut/Documents/Arxiu/Publicacions/Col\\_Aportacions/aportacions32.pdf](http://www20.gencat.cat/docs/Joventut/Documents/Arxiu/Publicacions/Col_Aportacions/aportacions32.pdf)].
- Pero D. (2007). *Inclusionary rhetoric, exclusionary practices: left-wing politics and migrants in Italy*. Oxford: Berghahn Books.
- PISA Report (2006), *Science Competencies for Tomorrow's World*. OCDE.
- Roca, E. (2009). Comprensivitat, agrupaments homogenis i fracàs escolar a l'ESO, a Ferrer, F. (dir) *L'estat de l'educació a Catalunya*. Barcelona: Mediterrània i Fundació Bofill, 291-326 [en línea: <http://www.fbofill.cat/intra/fbofill/documents/>].
- Serra, C; Palaudàrias, J.M (2007). L'alumnat de nacionalitat estrangera en els estudis postobligatoris en M.J. Larios y M. Nadal (dir.), *L'estat de la immigració a Catalunya. Anuari 2006*. Barcelona: Mediterrània, pp. 301-334.
- Síndic de Greuges (2008). *La segregació escolar a Catalunya. Informe extraordinari* [En línia: [http://www.sindic.cat/site/unitFiles/2266/segregacio\\_escolar\\_web.pdf](http://www.sindic.cat/site/unitFiles/2266/segregacio_escolar_web.pdf)].
- Simó, N. (coord.) (2010). *Els espais de Benvinguda Educativa de Vic i Reus. Informe d'avaluació*. GREUV-Universitat de Vic i EMIGRA-Universitat Autònoma de Barcelona. [en línea: [http://radio.el9fm.cat/complements/16090\\_4719.pdf](http://radio.el9fm.cat/complements/16090_4719.pdf)].

- Simó, N.; Tort, A.; Collet, J. (2010). Reception and schooling of children of immigrant families: Devices, networks and institutions in the local context. Analysis of a case. (14 SES 07 A) ECER – Helsinki.
- Tort, A.; Simó, N. ([2007] 2009). Percepciones, análisis y propuestas acerca de la puesta en práctica de actuaciones para la atención a la diversidad en algunos centros educativos, a *EMIGRA Working Papers*, 86 [en línea: <http://grupsderecerca.uab.cat/emigra/content/emigra-working-papers-4>].
- Vila, I. (2006[2004]). Lengua, escuela e inmigración. *Cultura y educación*, Vol. 18 (2), 127-142.