

LA EQUIDAD DE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS EN ANDALUCÍA

ANÁLISIS DESDE UNA PERSPECTIVA INTERSECCIONAL

Rocío Garrido Muñoz de Arenillas
Sara Jiménez Bravo



AGENCIA ANDALUZA DE COOPERACIÓN INTERNACIONAL
PARA EL DESARROLLO
Consejería de Igualdad, Políticas Sociales
y Conciliación



Edición

MAD África
Movimiento por la Acción
y el Desarrollo de África
Calle Antonio Susillo, 30 local, 41002
Sevilla/España
+34 695 512 623
www.madafrica.es

Investigación y Redacción

Rocío Garrido Muñoz de Arenillas (CESPYD, Dpto.
Psicología Social, Universidad de Sevilla)
Sara Jiménez Bravo (Universidad de Sevilla)

Coordinación Proyecto Nder 2

Glenda Dimuro Peter (MAD África)

Maquetación y Diseño

Glenda Dimuro Peter

ISBN 978-84-09-3469-0

Referencia

Garrido, R. y Jiménez, S. (2021). *La equidad de las políticas educativas en Andalucía. Análisis desde una perspectiva interseccional*. Sevilla: MAD África.

Agradecimientos

Las autoras quieren expresar su más profundo agradecimiento a todas las personas que han contribuido de una manera u otra a hacer posible este trabajo. En primer lugar, a todas las personas que han colaborado en la mesa de trabajo comunitario, en las entrevistas y grupos focales, con el objetivo de contribuir a mejorar el sistema de salud y hacerlo más sensible a la diversidad cultural y de género. En segundo lugar, agradecer la asistencia técnica de Teodoro Fuentes, Belén García y Daniela E. Miranda.

Financiación

Esta publicación se inscribe en el proyecto “NDER 2: Alzando la voz desde la ciudadanía africana y afrodescendiente andaluza” (Expediente OED049/2019), subvencionado por la AACID (Agencia Andaluza de Cooperación Internacional para el Desarrollo). El contenido de la publicación es responsabilidad exclusiva de las autoras y no refleja necesariamente la opinión de la entidad financiadora.

Los contenidos están sujetos a una Licencia Creative Commons por la que, en cualquier explotación de la obra autorizada por la licencia hará falta reconocer la autoría, quedando la explotación a usos no comerciales, pudiendo crearse obras derivadas siempre que se mantengan la misma licencia al ser divulgadas.

ÍNDICE

Resumen	04
Introducción	05
Equidad e inclusión educativa del alumnado migrante y/o racializado	07
Cómo definir y analizar la equidad de las políticas educativas	09
Objetivos.....	13
Metodología	14
Diseño y objeto de análisis	14
Instrumento y procedimiento	17
.	
Resultados	19
(E1) Equidad en las políticas	20
Reconocimiento de la equidad como objetivo del sistema educativo y derecho de todo el alumnado	21
Reconocimiento de la diversidad cultural en el sistema educativo	23
Reconocimiento de la de la Igualdad/Equidad de género	27
(E2) Equidad en el acceso	30
Medidas para facilitar la accesibilidad y la permanencia del alumnado migrante en el sistema educativo	31
Necesidades y barreras del alumnado de origen migrado sus familias para acceder y permanecer en el sistema educativo	37
(E3) Equidad en la calidad/ sensibilidad cultural y de género	41
Formación al profesorado.....	43
Los centros educativos como ambientes seguros y sensibles a la diversidad cultural y de género	46
(E4) Equidad en la participación	52
Apoyo lingüístico al alumnado de origen migrante para su integración y participación en el aula ..	52
.....	
Participación de las familias migrantes en el centro educativo	55
(E5) Desarrollo de alianzas y nuevas oportunidades	59
Red de colaboración entre el centro escolar y la comunidad	59
Evaluación del rendimiento de los centros	62
Conclusiones y recomendaciones de mejora	63
Limitaciones y líneas de futuro	66
Recomendaciones de mejora	68
Referencias Bibliográficas	72
Apéndice 1	76
Apéndice 2	78
Apéndice 3	80
Apéndice 4	81

RESUMEN

Este estudio, enmarcado en el proyecto NDER2: Alzando la voz desde la ciudadanía africana y afrodescendiente andaluza, tiene como objetivo analizar la equidad de las políticas educativas vigentes en Andalucía, desde una perspectiva interseccional. Concretamente, se centra en el análisis de la incorporación de una perspectiva sensible a la diversidad cultural y al género en las políticas que regulan el sistema público de Educación Primaria. Para ello, se parte de un modelo de equidad educativa compuesto por cinco dimensiones: (E1) Equidad en las políticas (misión, valores y objetivos), (E2) Equidad en el acceso, (E3) Calidad/sensibilidad de los servicios, (E4) Equidad en la participación y (E5) Desarrollo de alianzas y nuevas oportunidades.

El diseño de investigación fue mixto y siguió el paradigma transformativo. Este combinó el análisis documental de 13 políticas con la realización de entrevistas a 15 profesionales de la educación de cinco centros educativos de una zona con alta proporción del alumnado migrante (Distrito Polígono Norte, Sevilla) y con un grupo focal llevado a cabo con cinco madres de niños/as afrodescendientes matriculados/as en Educación Primaria.

Los resultados muestran un nivel medio en equidad de las políticas educativas. Se aprecia cómo está presente como un valor y fin de las políticas educativas en un 100%, pero existen brechas en su desarrollo en medidas concretas y aplicación práctica en los centros. Se obtienen resultados positivos también en el desarrollo de alianzas y nuevas oportunidades (67%) y la equidad en el acceso (50%). Sin embargo, los estándares relativos a la equidad en la participación y a la calidad/sensibilidad presentan puntuaciones inferiores al grado de equidad medio, con 25% y 33% respectivamente. Estas puntuaciones son traducidas, a lo largo del documento, en medidas concretas y en realidades narradas por los/as profesionales y las madres de familias de origen africano. Finalmente, se proponen recomendaciones de mejora que loguen alcanzar la inclusión del alumnado de origen migrante y racializado en los centros y, finalmente, la equidad educativa en el sistema educativo andaluz.

INTRODUCCIÓN

La movilidad humana es una de las principales causas del cambio poblacional, convirtiendo la gestión de la diversidad en un desafío clave para la gobernanza y el bienestar de las sociedades receptoras (Carr, 2010). Concretamente, en España residen 5.407.822 personas extranjeras, de las cuales 707.125 viven en Andalucía, lo cual supone alrededor del 8% de sus habitantes (Instituto Nacional de Estadística [INE] 2021). Si bien hay que tener en cuenta que su distribución es desigual por provincias (por ejemplo, representa el 20% en Almería) y que esta población es heterogénea en torno a su género, origen, edad, etc., así como en torno a sus necesidades (Asociación de la Comisión Católica Española de Migración [ACCEM], 2020). Las mujeres suponen el 49% de la población extranjera—dato que ha sufrido un aumento notable en los últimos años—y, según su origen, destaca que el 42% de personas proceden de países de la UE-28 y el 28,42% de África (Observatorio Permanente Andaluz de las Migraciones [OPAM], 2021). En relación con su edad, según el INE (2020), la gran mayoría de población migrante residente en Andalucía se clasifica como población activa y un 14% tiene entre 4 y 19 años—encontrándose mucha de ella en edad escolar. Asimismo, en el año 2020 se registró un total de 92.101 nacimientos en los que al menos uno de los padres es una persona extranjera (INE, 2020).

Dada esta diversidad, las sociedades receptoras como la española, deben tener la capacidad de gestionar las diferencias étnicas, culturales y sociales, así como de eliminar las desigualdades que puedan generar discriminación o exclusión de parte de su ciudadanía (Mesa, 2006). Por ello, se hace necesario analizar la capacidad de nuestra sociedad para garantizar la equidad y responder a las necesidades de todas las personas, así como para poner en valor las fortalezas que derivan de la multiculturalidad (Garrido et al., 2019). En esta dirección, la reelaboración de las políticas y la adaptación de los servicios - que fueron originalmente diseñados para poblaciones más homogéneas - son aspectos fundamentales para el bienestar social y el buen funcionamiento de las organizaciones comunitarias y servicios públicos ante los nuevos retos y oportunidades que plantea la diversidad (Cattacin et al., 2013).

En este entramado social, el sistema educativo ha sido señalado como un servicio esencial, no solo para la integración de la población migrante, si no para la formación de una sociedad inclusiva donde se valore la diversidad como una riqueza (Garreta, 2001). Supone uno de los principales activos comunitarios para el bienestar de la infancia de origen migrado y sus familias, pero para ello es necesario el desarrollo de políticas educativas que garanticen valores y medidas que avancen hacia la equidad, así como prácticas donde se traduzcan en acciones efectivas (Nusche, 2009).

En respuesta, este trabajo pretende arrojar luz a este desafío analizando la equidad de las políticas educativas en Andalucía (España), desde una perspectiva interseccional, sensible a la diversidad cultural y de género. A continuación, se define el concepto de equidad aplicado a la educación y se presentan datos sobre la inclusión educativa del alumnado de origen migrante y racializado, así como el modelo del que parte este estudio. Además, se exponen los objetivos específicos, así como la metodología desarrollada para alcanzarlos. Finalmente, se presentan y discuten los resultados, así como recomendaciones desarrolladas de forma participativa para mejorar la incorporación de una perspectiva sensible a la diversidad cultural y de género en las políticas y prácticas educativas en Andalucía.

Es de señalar que este estudio se enmarca en el proyecto *NDER 2: Alzando la voz desde la ciudadanía africana y afrodescendiente andaluza*, coordinado por la ONGD MAD África y financiado por la Agencia Andaluza de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AACID). El objetivo del proyecto es favorecer la participación comunitaria de las personas subsaharianas en Andalucía, especialmente mujeres y niños/as. Los resultados aquí presentados corresponden a la primera fase (diagnóstica) de dicho proyecto, la cual sigue de otras fases más enfocadas a la intervención y acción comunitaria. El proyecto NDER 2 continua la labor iniciada en años anteriores dentro del proyecto *NDER: Alzando la voz desde los feminismos africanos*¹.

¹ Más información en <http://www.madafrica.es/nder/>

Equidad e inclusión educativa del alumnado migrante y/o racializado

La equidad es entendida en este trabajo como la ausencia de desigualdades evitables entre grupos y personas que parten de diferentes situaciones sociales, demográficas, económicas, geográficas, etc., lo cual implica el tratamiento igualitario de personas en situación similar y el tratamiento diferencial de personas con diferente nivel de necesidad (Beauchamp, 2013). Aplicando este término a la educación, se vincula a la inclusión educativa y se contempla como un proceso basado en condiciones, experiencias y situaciones pedagógicas orientadas a identificar y responder a la diversidad de las necesidades de todo el alumnado, a través de la mayor participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades para lograr el éxito educativo de todo el alumnado (Sánchez-Santamaría, 2014; UNESCO, 2021).

Han sido numerosos los esfuerzos para alcanzar la equidad y la inclusión educativa del alumnado migrante y racializado en las sociedades receptoras (Ainscow, 2019). Sin embargo, la OCDE señala un retraso escolar de este con respecto a sus compañeros/as autóctonos/as de alrededor de un año y medio (Nusche, 2010). Asimismo, subraya algunos factores que pueden estar causando este retraso, entre ellos: (a) la segregación residencial de las familias migrantes, (b) las barreras de acceso de los servicios, como la lingüística, (c) la desigualdad y falta de adaptación de los recursos, (d) el abandono escolar temprano y (e) la escasa participación de estos y sus familias en las escuelas.

Estos resultados académicos factores también se han encontrado a nivel andaluz, donde el alumnado extranjero supuso el 5,8% del total (42.823 chicos y 41.072 chicas), encontrando el porcentaje más alto en Educación Primaria (un 39,8%) (Gómez-Domínguez y Alaminos, 2020). Según un estudio realizado en Andalucía en 2015, a raíz de los datos del informe PISA², se concluye que existe una desventaja académica del alumnado de origen migrante con respecto al autóctono. De igual forma, los factores señalados como barreras que encuentra el alumnado migrante en los centros educativos andaluces y las amenazas para la equidad educativa coinciden con los arriba señalados. Por ejemplo, el porcentaje de abandono escolar temprano del alumnado extranjero es significativamente superior al del alumnado autóctono (de 37,6% frente a 16,4% en 2017) (Carrasco et al., 2020). Igualmente, parece que existen “escuelas gueto” que concentra un alto número de alumnado

² El *Programme for International Student Assessment* (PISA) es un estudio llevado a cabo por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) a nivel mundial que contribuye a evaluar de forma sistemática al alumnado que finaliza su Educación Secundaria Obligatoria (ESO).

migrante (Carabaña, 2012). Esta concentración artificial ocurre principalmente por dos fenómenos (Aja et al., 2000): por un lado, porque las familias migrantes tienden a vivir en zonas donde la vivienda es más económica - a menudo, en exclusión - y ya hay personas de su cultura, por otro, por la “huida” de las familias autóctonas de centros con alto porcentaje de alumnado migrante.

Asimismo, el alumnado racializado es especialmente vulnerable, dado que frecuentemente sufre experiencias de racismo en la escuela, entre otros espacios. En la escuela este racismo se da a diferentes niveles, desde las relaciones con los iguales, dentro del aula, en sus relaciones con el personal docente y a nivel estructural de la institución y las políticas que la rigen (Alansari et al., 2020). Como muestran numerosos estudios, estas experiencias afectan negativamente no solo a su salud física y psicológica (p. ej., problemas de autoestima, estrés, depresión), sino también a su rendimiento en la escuela (Brondolo et al., 2009; Pachter y Coll, 2009; Priest et al., 2013).

La mayoría de estos estudios han sido desarrollados en Estados Unidos, tomando como objeto de estudio a alumnado afrodescendiente, el cual ha sido identificado como una de las minorías étnicas que más discriminación racial sufre (Daniel et al., 2021; Priest et al., 2013). Estas experiencias de discriminación racial, además, se complejizan y generan situaciones de mayor riesgo si incluimos la variable del género, situando a las chicas afrodescendientes en posiciones de vulnerabilidad (Wun, 2016), ante las cuales responden con una gran resiliencia (Joseph et al., 2016). En esta dirección, se requiere incorporar una perspectiva de género en este tipo de estudios (Wun, 2016) que valoren la intersección entre racismo y sexismo en que se encuentran las chicas negras a diferentes niveles (Ricks, 2014).

No obstante, es necesario explorar estas cuestiones en contextos diferente al estadounidense, como el español, enfocándolo especialmente a la prevención de esta discriminación y a la promoción del bienestar y éxito escolar del alumnado migrante. Por ejemplo, en el estudio desarrollado por Álvarez-Sotomayor y colaboradores (2015), encontraron que muchas de estas dificultades que tiene el alumnado migrante en los centros educativos desaparecen para aquellos/as de segunda generación (entendidos como hijo/as de personas extranjeras nacidas en España y a aquellos/as que llegaron al país con menos de 6 años) y para los/as descendientes de parejas mixtas. De igual forma, hallaron que contar con un nivel educativo y sociocultural medio/alto en su familia nuclear supone un importante factor de protección para el alumnado de origen migrante. Además, son muchos los elementos estructurales que deben ser tenidos en cuenta para garantizar una educación de calidad (Daniel et al., 2021; Gillborn, 2005).

En cualquier caso, tal y como señala la OCDE, más allá de estos factores de corte individual, familiar o comunitario, es fundamental identificar y promover las formas en que las políticas educativas fomentan una educación de calidad y ofrecen mejores oportunidades al alumnado de origen migrante (Nusche, 2009). Tal y como señalan Newman y colaboradores, el racismo impregna nuestras instituciones educativas, afectando a los resultados escolares del alumnado a corto/medio plazo, pero también a sus experiencias educativas y vitales a largo plazo (Newman et al., 2021). Por ello, este trabajo se centra en el análisis de las políticas educativas vigentes en Andalucía en la etapa de Educación Primaria, así como en su traducción práctica en centros educativos con alta proporción de alumnado migrante y racializado.

Cómo DEFINIR Y ANALIZAR LA EQUIDAD DE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS

Este trabajo toma como marco de referencia para definir y analizar la equidad de las políticas educativas el propuesto por el *Migrant Integration Policy Index*. Este es un estudio internacional que valora el grado de equidad de las políticas en relación con la población migrante, atendiendo a ocho áreas clave: educación, salud, mercado laboral, reunificación familiar, acceso a la nacionalidad, residencia permanente, antidiscriminación y participación política. El índice MIPEX es una herramienta útil para evaluar y comparar lo que los gobiernos están haciendo para promover la integración de las personas migrantes, tanto a nivel mundial como nacional, así como ofrecer recomendaciones de mejora.

En la última evaluación del proyecto MIPEX (2017-2019), España obtuvo una puntuación de 60 sobre 100, lo que indica que las personas migrantes disfrutaban de más oportunidades que obstáculos a la hora de integrarse. No obstante, el área de educación - junto con la de acceso a la nacionalidad - fueron las peor valoradas, indicando que aún existen numerosas barreras que deben ser superadas para lograr una equidad e inclusión educativa. La Figura 1 muestra un resumen de la evolución en el tiempo de la equidad en las políticas españolas según MIPEX. En verde oscuro puede apreciarse el área de educación, como una de las áreas más deficientes a lo largo del tiempo, la cual cuenta, desde 2013, con una puntuación de 43 - por debajo de 50.



Figura 1. Evolución de España en las evaluaciones de MIPEX, por área.

Fuente: MIPEX

Concretamente, en el área de educación, MIPEX emplea cuatro dimensiones para evaluar la equidad de las políticas:

- Acceso [access]: Facilitar el acceso a la educación en todos los niveles, desde preescolar hasta la educación superior o formación profesional, además de ir acompañada de la correspondiente orientación y asesoramiento a todo el alumnado. Debe encargarse de la eliminación de barreras que dificultan el acceso del alumnado de origen migrante a la enseñanza.
- Necesidades específicas [targeting needs]: Conocer y actuar en consecuencia a las necesidades que presenta el alumnado inmigrante. Para ello deben existir medidas como el apoyo en el idioma de enseñanza, la adaptación de los servicios o el seguimiento continuado de los alumno/as con estas características.
- Nuevas oportunidades [new opportunities]: Fomentar la integración del alumnado inmigrante, evitando de esta forma que se produzca su segregación. Además, promover el conocimiento de las culturas e idiomas existentes en el aula, debe disponer de estrategias de apoyo a los padres y a las comunidades dónde se encuentren los centros.
- Educación intercultural para todos [intercultural education for all]: Adoptar una perspectiva intercultural en el currículo escolar, que se traduce en una adaptación de la vida diaria en los centros escolares adoptando una postura sensible a la diversidad. Para

ello es necesaria la formación al profesorado, la contratación de profesorado diverso, así como la existencia de iniciativas de información sobre ayudas estatales.

En la Figura 2 aparecen los resultados que obtuvo España en la última evaluación disponible (Huddleston et al., 2015) sobre equidad en políticas educativas, por cada una de las dimensiones evaluadas.

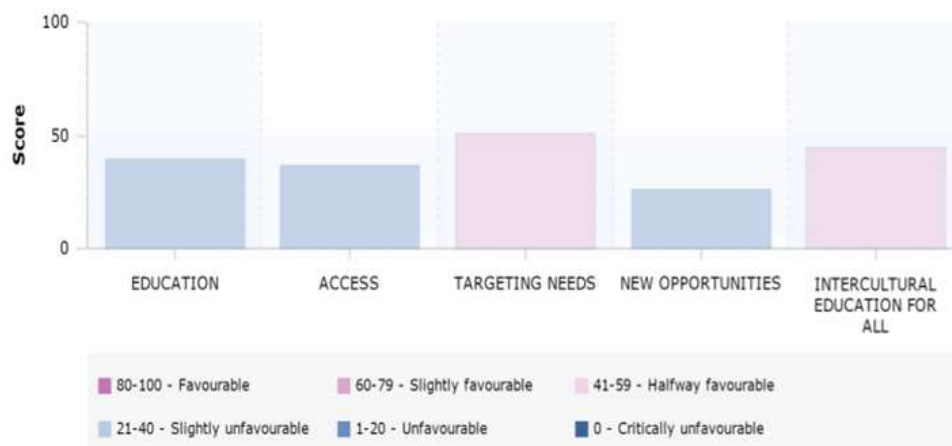


Figura 2. Resultados de equidad de las políticas educativas de España según MIPEX.

Fuente: Adaptación propia de MIPEX (Huddleston et al., 2015, p. 196).

En cómputo general, las principales áreas de mejora son el acceso y las nuevas oportunidades. Esto coincide con los datos anteriormente presentados sobre el absentismo y abandono escolar temprano, así como la segregación del alumnado migrante y racializado en los centros andaluces. No obstante, MIPEX ofrece un diagnóstico a nivel nacional, analizando las políticas desarrolladas por la Administración General del Estado—aunque las competencias en educación están compartidas con las comunidades autónomas.

Por ello, se requiere un análisis contextualizado en comunidades y centros concretos que permita profundizar en la equidad educativa y conocer cómo estas políticas se traducen en prácticas concretas. Con este objetivo surge este estudio, para ofrecer un diagnóstico de la equidad de las políticas educativas en Andalucía e identificar aquellos elementos de mejora que permitan lograr una equidad real y la inclusión educativa de nuestra infancia de origen migrado y/o racializada. Concretamente, se pone el foco en la etapa de Educación Primaria y se incorpora un análisis interseccional que incluye la perspectiva de género en el análisis de la equidad educativa. Es decir, asumimos que: las personas son complejas y comparten una serie de características por las que pueden ser motivo de discriminación, como

sexo, etnia, edad, discapacidad, orientación sexual—y cualquier combinación entre ellas. Por ello, cuando se les niega igualdad/equidad, se deberían tener en cuenta todas las facetas relevantes de su individualidad, entendiendo así la discriminación interseccional (European Union Agency for Fundamental Rights, 2013).

Así, entendemos que el sistema educativo debe promover acciones que hagan frente a las inequidades - que son injustas y evitables - y reconozcan/ atiendan las diferencias - que son legítimas y deben ser respetadas - centrándonos especialmente en aquellas derivadas del origen cultural y/o étnico y del género (Marmot y Commission on Social Determinants of Health, 2007). A continuación, en la Figura 3, se presenta el modelo de análisis diseñado para analizar la equidad educativa desde esta perspectiva, incluyéndola descripción de cada una de las dimensiones incluidas: (E1): Equidad en las políticas, (E2) Equidad en el acceso, (E3) Equidad en la calidad/sensibilidad, (E4) Equidad en la participación y (5) Desarrollo de alianzas y nuevas oportunidades.

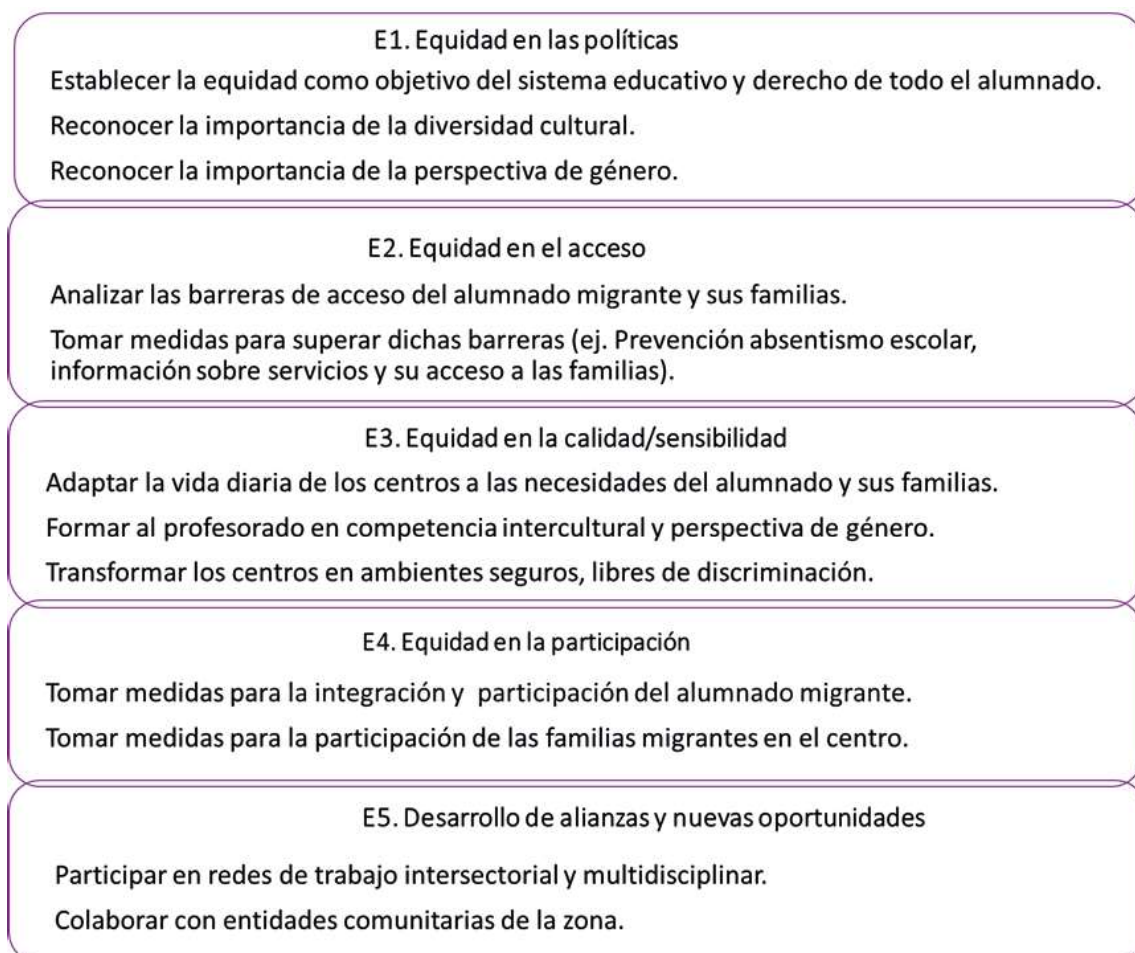


Figura 3. Modelo para la evaluación de Equidad Educativa desde una perspectiva interseccional en el proyecto NDER2. Fuente: Elaboración propia.

OBJETIVOS

Los objetivos específicos de este trabajo son los siguientes:

- 1.** Analizar la equidad de las políticas educativas en Andalucía, con relación a la diversidad étnica y cultural y al género, desde una perspectiva interseccional.
- 2.** Analizar en qué medida estas políticas educativas son llevadas a la práctica, escuchando la voz de los y las profesionales educativos/as y madres de alumnado afrodescendiente de varios centros educativos de Sevilla.
- 3.** Elaborar colaborativamente recomendaciones para mejorar la equidad de las políticas y prácticas educativas en Andalucía.

METODOLOGÍA

Diseño Y OBJETO DE ANÁLISIS

Este estudio empleó un paradigma transformativo (Mertens, 2007) para realizar una primera aproximación al diagnóstico de la sensibilidad cultural y de género de las políticas educativas en Andalucía. Este paradigma se caracteriza, por un lado, por integrar a los agentes protagonistas e implicados en ámbito de estudio en las diferentes fases del estudio. Por otro lado, por utilizar diseños mixtos de investigación, es decir, combinar diferentes métodos o técnicas para poder recoger información desde ángulos distintos y obtener una representación compleja del escenario estudiado.

En este caso, este estudio es un encargo comunitario de parte de MAD África, quien estuvo presente durante toda la investigación, desde su diseño hasta su difusión. Además, se conformó una mesa comunitaria de trabajo formada por nueve profesionales del área de la educación social, la sociología y la psicología, expertos/as en temas de género. Esta mesa ha colaborado en el diseño del diagnóstico y en la toma de decisiones durante este trabajo, si bien es cierto que dadas las restricciones provocadas por el COVID-19 fue fundamentalmente consultiva.

En relación con los métodos de investigación empleados para la recogida de información, el análisis documental de las políticas públicas y planes educativos se acompañó de entrevistas a profesionales de la educación que trabajaban en centros con una alta proporción de alumnado migrante y/o racializado y de un grupo focal con madres migrantes de origen africano.

Para el análisis documental de las políticas educativas, se seleccionaron las leyes reguladoras del Sistema Educativo Público de Andalucía más importantes, además de los principales planes educativos y planes para la inmigración. Se analizaron un total de 13 documentos, todos ellos reflejados en la Tabla 1. Estas se seleccionaron atendiendo a su vigencia en el momento del estudio (2021) y su relevancia para la regulación y gestión de la Educación Primaria en Andalucía. Asimismo, se prestó especial atención a aquellas normativas y planes que incluían medidas

dirigidas específicamente al alumnado migrante y sus familias. Las investigadoras hicieron una primera selección de dichas políticas, las cuales fueron revisadas y completadas por la mesa comunitaria de trabajo, así como los y las profesionales de la educación que participaron en las entrevistas.

Tabla 1. Políticas educativas vigentes en Andalucía objeto de análisis

Identificador	Nombre	Ámbito
L2006-LOE	Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación	Estatal
L2007-LEA	Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía	Regional
D2007-PAZ	Decreto 19/2007, de 23 de enero, por el que se adoptan “Medidas para la promoción de la Cultura de Paz y la Mejora de la Convivencia en los Centros Educativos sostenidos con fondos públicos”	Regional
D2003-NNEE	Decreto 167/2003, de 17 de junio, por el que se establece la ordenación de la atención educativa a los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones sociales desfavorecidas.	Regional
O2011-FAM	Orden de 20 de junio de 2011, por la que se adoptan “Medidas para la promoción de la convivencia en los centros docentes sostenidos con fondos públicos y se regula el derecho de las familias a participar en el proceso educativo de sus hijos e hijas”	Regional
O2015-FAM	Orden de 28 de abril de 2015, por la que se modifica la Orden de 20 de junio de 2011, por la que se adoptan “Medidas para la promoción de la convivencia en los centros docentes sostenidos con fondos públicos y se regula el derecho de las familias a participar en el proceso educativo de sus hijos e hijas”	Regional
O2007-INMIG	Orden del 15 de enero de 2007, por la que se regulan las medidas y actuaciones a desarrollar para la atención del alumnado inmigrante y, especialmente, la Aulas Temporales de Adaptación Lingüística	Regional
O2005-AB-SENT	Orden de 19 de septiembre de 2005, por la que se desarrollan determinados aspectos del Plan Integral para la Prevención, Seguimiento y Control del Absentismo Escolar	Regional
I2012-APOYO-LIN	Instrucciones de 9 de octubre de 2012, de la Dirección General de Participación y Equidad, por la que se regulan, de forma conjunta, determinados aspectos relacionados con la organización y el funcionamiento del programa de acompañamiento escolar y del programa de apoyo lingüístico para inmigrantes	Regional
IIPIGUALDAD-GEN	II Plan Estratégico de Igualdad de Género en Educación (aprobado el 2 de mayo de 2016 y vigente hasta 2021)	Regional
IIPIPIA	III Plan Integral para la Inmigración en Andalucía Horizonte 2016 (PIPIA III). Área de intervención socioeducativa	Regional
IIIPFORMACION	III Plan Andaluz de Formación Permanente del profesorado	Regional
IIIPFORMACION	Resolución de 31 de agosto de 2020, de la Dirección General de Formación del Profesorado e Innovación Educativa, por la que se determina el desarrollo de las líneas estratégicas de formación del profesorado establecidas en el III Plan Andaluz de Formación Permanente del Profesorado y la elaboración de los proyectos de formación para el curso 2020/2021	Regional

De forma paralela al análisis de las políticas, se llevaron a cabo técnicas de corte cualitativo con el objetivo de analizar su aplicación práctica y escuchar conocer las voces de los/as profesionales de educación primaria y las familias migrantes. La selección de estas personas se realizó de forma intencional.

En relación con los profesionales, el principal criterio de inclusión fue que tuvieran experiencia con alumnado de origen migrante o racializado y estuvieran en activo en algún centro de Educación Primaria público del distrito Polígono Norte (Sevilla). Este distrito fue recomendado por la mesa de trabajo comunitario, dada su alta proporción de alumnado migrante. Los centros que quisieron colaborar en el estudio fueron los siguientes: CEIP. Pedro Garfias, CEIP. San José Obrero, CEIP. Pino Flores, CEIP. Blas Infante, CEIP. Altos Macarena. En estos centros, se pidió colaboración a sus profesionales, indicando el objetivo del estudio, obteniendo un total de 15 entrevistas a profesionales educativos.

Estos/as participantes reflejaron diferentes perfiles: 12 maestros/as, de los cuales cinco pertenecían a equipos directivos, más dos orientadores/as y una trabajadora social adjunta. El intervalo de edad de los/as participantes variaba desde los 25 hasta los 63 años, aunque la mayoría de las personas entrevistadas fueron mujeres de mediana edad. Asimismo, la experiencia educativa también fue variable (entre 3 y 30 años, con una media de 12 años), así como los años trabajando en el centro (entre 1 año y 24 años, estando la gran mayoría más de 7 años).

En cuanto al grupo focal, este se conformó con cinco mujeres de origen subsahariano residentes en Sevilla, madres de familia de hijos/as matriculados/as en Educación Primaria en centros públicos. Estas llevaban en Sevilla entre 3 y 12 años, todas con fluidez en castellano hablado. Su perfil sociodemográfico era diverso, encontrando mujeres procedentes de Burkina Faso, Nigeria y Senegal. Estas mujeres fueron invitadas por MAD África, con quien tenían algún tipo de vínculo previo (eran usuarias o habían participado en alguna de sus actividades). Dado que el foco de la entrevista eran sus experiencias como madre en los centros educativos, no se les solicitó más información personal. Asimismo, la mediadora cultural y una técnica de la asociación también asistieron al grupo.

INSTRUMENTO Y PROCEDIMIENTO

Para realizar la evaluación se diseñó un instrumento *ad hoc* para valorar en qué medida los planes y políticas educativas recogían cada uno de los indicadores de equidad educativa, así como en qué medida esto se traducía en las prácticas reales de los centros educativos. Este estuvo basado en el instrumento empleado en el proyecto MIPEX, pero adaptado a nuestro contexto y a los objetivos del estudio NDER2 - en consonancia con NDER1. La mesa de trabajo comunitaria participó en el diseño del instrumento, garantizando su sensibilidad cultural y una perspectiva de género.

En el Apéndice 1 se presenta el instrumento completo, el cual contaba con 18 ítems, distribuidos en los siguientes indicadores/dimensiones - recogidos en la Figura 3: (1) Equidad en las políticas (cuatro ítems); (2) Equidad en el acceso (cuatro ítems); (3) Equidad en la calidad/ sensibilidad cultural y de género (tres ítems); (4) Equidad en la participación (cuatro ítems) y (5) Desarrollo de alianzas y nuevas oportunidades (tres ítems). Cabe destacar que ocho de esos 24 ítems estaban diseñados para ser contestados por los centros, es decir, por los/as profesionales de los mismos en la fase de entrevistas. En cuanto al resto de indicadores, lo/as evaluadores/as debían determinar si la política analizada incorporaba ese indicador o no. En el caso de responder afirmativamente, debían copiar el fragmento de texto en el que apareciese y añadirlo como evidencia en el instrumento. De esta forma, se sacaron porcentajes con la proporción total de ítems en cada estándar que estaban recogidos en la normativa vigente analizada, de modo que estos indicaban de forma general la equidad por cada variable y en total.

El análisis de las políticas fue realizado entre noviembre de 2020 y mayo de 2021 por dos evaluadoras independientes, siguiendo la fórmula del doble ciego para evitar sesgos. De este modo, cada persona de la pareja evaluadora realizaba el análisis de las políticas de forma individual para, posteriormente, poner en común las respuestas con su pareja. En caso de no existir consenso en la respuesta a algún indicador, se argumentaban las decisiones y se acordaba la respuesta adecuada con una tercera persona. Es de señalar que sólo en dos indicadores sobre promoción de la equidad no hubo consenso a priori, obteniéndolo tras la argumentación.

Por otro lado, las entrevistas se llevaron a cabo entre febrero y junio 2021, una vez habiendo confirmado la colaboración de los centros educativos - con los

cuales se contactó entre octubre y diciembre de 2020. En todos los casos, antes de la entrevista, se envió a los/as participantes un correo electrónico con las características del proyecto y el guion de preguntas (Apéndice 2). Se les pedía que evaluaran su idoneidad con el perfil propuesto para participar y que preparasen las respuestas. Las entrevistas se realizaron presencialmente en los centros y fueron grabadas, tras recoger el consentimiento informado (Apéndice 3), y duraron entre 50 y 80 minutos.

Igualmente, el grupo focal se llevó a cabo en julio de 2021, con la intención de contrastar la información recogida previamente con un grupo de madres de alumnado afrodescendiente de Educación Primaria. El consentimiento informado se obtuvo verbalmente durante la sesión, que garantizaba su anonimato y confidencialidad de las respuestas. El encuentro duró aproximadamente dos horas y tuvo lugar en una sala de la universidad de Sevilla, donde también se facilitó una ludoteca para aquellas mujeres que trajeron sus hijos. El guion de las preguntas se recoge en el Apéndice 4.

La información recogida en las entrevistas y grupos focales fueron transcritas para facilitar su análisis mediante un análisis de contenido, examinando las opiniones convergentes y divergentes para cada ítem. En su presentación en resultados se han respetado las palabras textuales de los y las participantes. Asimismo, se reservan los datos personales identificativos de estas personas participantes durante todo el documento para cuidar su anonimato y confidencialidad.

RESULTADOS

En esta sección se presentan los principales resultados de este estudio, divididos por dimensión de evaluación de la equidad educativa. En cada dimensión se presentan los resultados encontrados en el análisis documental de las políticas (ofreciendo una tabla resumen con los resultados por indicador y la política donde sí se contempla). Además, esto se acompaña de los discursos de los y las profesionales de Educación Primaria del Distrito Polígono Norte de Sevilla (cajas amarillas), así como de las madres de familias migrantes de origen africano con niños/as en edad escolar (cajas color salmón). De esta forma, se espera que el lector o la lectora pueda conocer las políticas vigentes en el sistema de Educación Primaria de Andalucía, sino también cómo estas se traducen en prácticas en centros educativos con alta proporción de alumnado de origen migrante y racializado.

A modo de síntesis, la Figura 4 ofrece los resultados globales del análisis de las políticas que regulan la Educación Primaria en Andalucía. Las puntuaciones están calculadas sobre porcentajes, siendo 100 el máximo y 0 el mínimo de equidad presente en el conjunto de todas las leyes, normativas y planes analizados, obtenido según el número de indicadores que se contemplan en dichas políticas por cada estándar analizado.

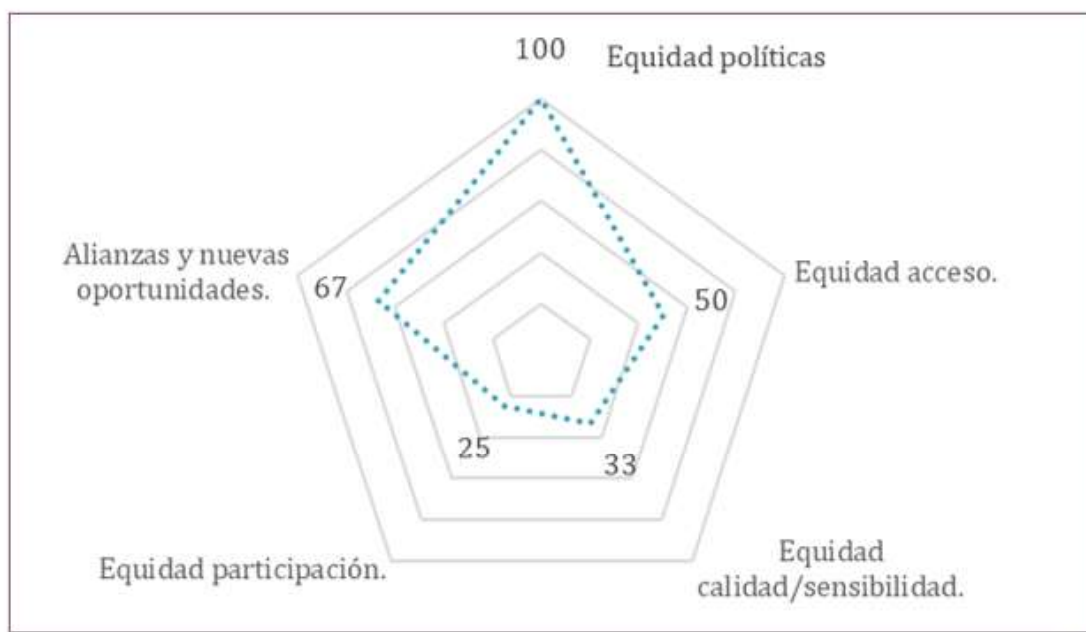


Figura 4. Resultados globales del análisis de las políticas educativas en Andalucía.

Fuente: Elaboración propia.

En estos resultados se puede afirmar que, en su conjunto, existe equidad en las políticas que regulan el sistema de Educación Primaria de Andalucía, dado que entre todas las políticas analizadas se da respuesta al 55% de los indicadores evaluados. Realizando un análisis por dimensión, se aprecia cómo la equidad está presente como un valor y fin de las políticas educativas en un 100%, seguido del desarrollo de alianzas y nuevas oportunidades (67%) y la equidad en el acceso (50%). Sin embargo, los estándares relativos a la equidad en la participación y a la calidad/sensibilidad presentan puntuaciones inferiores al grado de equidad medio, con 25% y 33% respectivamente.

(E1) Equidad en Las POLÍTICAS

La dimensión 1 sobre la presencia de la equidad en las políticas obtuvo una puntuación del 100%, dado que los cuatro indicadores estuvieron presentes en alguna o varias de las leyes y planes analizados (ver detalles en la Tabla 2). Por ley, el alumnado de origen migrante tiene el mismo derecho/titularidad de acceso al sistema público de Educación Primaria que el alumnado autóctono. Además, en las políticas/normas que regulan la misión del sistema educativo se recoge la equidad/igualdad como un objetivo. Igualmente, tanto el reconocimiento de la diversidad cultural como la perspectiva de género se encuentran entre la misión/valores del sistema educativo de forma explícita.

Tabla 2. Resumen general de indicadores encontrados en el análisis de la Dimensión E1: Equidad en las políticas

Indicadores de la Dimensión 1: Equidad en las políticas	Sí se contempla	No se contempla	Política donde se contempla
1.1.- El alumnado migrante tiene el mismo derecho/titularidad de acceso a la educación primaria que el alumnado autóctono.	X		L2006-LOE, L2007-LEA, IIIPIPIA
1.2.- En las políticas/normas que regulan la misión del sistema educativo se recoge la equidad/igualdad como un objetivo.	X		L2006-LOE, L2007-LEA, IIIPIPIA
1.3.- En la misión/valores del sistema educativo se recoge explícitamente el reconocimiento de la diversidad cultural como un elemento que debe guiar su acción.	X		L2006-LOE, L2007-LEA, IIIPIPIA, IIIIFORMACIÓN
1.4.- En la misión valores del sistema educativo se recoge explícitamente el reconocimiento de la perspectiva de género como un elemento que debe guiar su acción.	X		L2006-LOE, L2007-LEA, IIIPIPIA, IPIGUALDADGEN
Equidad total			4/4=100%

Reconocimiento de la equidad como OBJETIVO DEL SISTEMA EDUCATIVO Y DERECHO DE TODO EL ALUMNADO

En primer lugar, en muchas de las políticas analizadas se recoge explícitamente la equidad como un principio y valor a seguir en el sistema educativo. Además, se asegura el acceso y la calidad de la educación para todo el alumnado, independientemente de su origen, etnia, sexo, edad, enfermedad, discapacidad, religión orientación sexual o cualquier otra condición individual o psicosocial. Por ejemplo, el artículo 1 de la Ley Orgánica de Educación [LOE] (2006), se establece que el sistema educativo español tiene como principio:

“La equidad, que garantice la igualdad de oportunidades para el pleno desarrollo de la personalidad a través de la educación, la inclusión educativa, la igualdad de derechos y oportunidades, también entre mujeres y hombres, que ayuden a superar cualquier discriminación y la accesibilidad universal a la educación, y que actúe como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que se deriven de cualquier tipo de discapacidad, de acuerdo con lo establecido en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, ratificada en 2008, por España” (LOE, 2006, pp. 14-15).

A nivel regional, la Ley de Educación de Andalucía [LEA] (2007), además de regirse por los principios de la ley de educación a nivel estatal, constata, en su artículo 6, la igualdad de derechos y deberes de todo el alumnado. Así, como ratifica que la educación primaria y secundaria serán obligatorias y gratuitas para todas las personas. Se establecen como derechos del alumnado que todos los/as alumnos/as tiene derecho a una educación de calidad para el pleno desarrollo de su personalidad y sus capacidades, y la igualdad de oportunidades y de trato, entre otros. Por último, esta política también incluye, en su artículo 39, que el currículo de los centros educativos debe incorporar actividades y contenidos para la promoción de la igualdad.

Por su parte, en el III Plan Integral Para la Inmigración en Andalucía Horizonte 2016 [PIPIA III] (Consejería de Justicia e Interior de la Junta de Andalucía, 2014) se expone que el Sistema Educativo Andaluz tienen como ejes de actuación los principios de igualdad, equidad y solidaridad, con la obligación de garantizar el acceso gratuito a la educación a todas las personas residentes en la Comunidad. Este plan hace mayor hincapié en el alumnado migrante, estableciendo como su primer objetivo específico la facilitación de la escolarización de los niños y niñas pertenecientes a familias de origen extranjero, asegurando su permanencia en el sistema educativo y, por supuesto, ofreciendo las mismas condiciones que al resto. Para el cumplimiento del objetivo, en el PIPIA III se desarrollan una serie de medidas planteadas para la gestión de la diversidad a través de tres ejes: la edad, el género y el territorio. El PIPIA entiende diversidad la interacción de múltiples factores, como la cultura o el género, entre otros, por lo que al menos en su planteamiento, adopta una aproximación interseccional.

Por otro lado, en las entrevistas, el profesorado asumía también la equidad como misión y valor primordial que guiaba el funcionamiento de su centro y su trabajo dentro y fuera del aula. Si bien, indicaban las múltiples dificultades que encontraban en el camino diariamente para hacerlo efectivo, como falta de recursos y de personal.

De esta forma, la Educación Primaria se presenta no solo como un espacio en el que la equidad se debe hacer efectiva, si no como herramienta para la lucha contra las desigualdades producidas por diferentes factores, bien sean sociales, culturales, étnicos o de otra índole.

“La escuela en un principio debería de paliar, debería, en la medida de sus posibilidades, debería de paliar estos aspectos, de desventajas sociocultural, que, por ejemplo, nosotros metimos en nuestra zona... Educando en la igualdad, y en la, en la equitatividad. Es decir, dar a todos las mismas posibilidades y las mismas oportunidades, y las mismas posibilidades, dentro de la diversidad, dentro de la diversidad (...) Necesitaríamos muchísimas más cosas, por supuesto. Claro, más recursos, más profesores”.

“Otra cosa es que ese colegio no esté equipado suficientemente bien para darle respuesta a esas necesidades que demandan estos niños: Más profesorado, menos horas de clases, una ratio más baja, son cosas muy necesarias para atender a este alumnado, eso sí se tiene que debatir, eso se tiene que trabajar (desde la política)”.

Reconocimiento de la DIVERSIDAD CULTURAL en el SISTEMA EDUCATIVO

El sistema educativo andaluz reconoce la diversidad cultural como un elemento existente en la sociedad y como un principio que debe guiar la acción educativa. Esto se recoge en el Artículo 4 de la LEA, donde aparecen los principios de esta. Además, se añade que este reconocimiento es un factor de cohesión que contribuye al crecimiento personal, intelectual y emocional, así como a la inclusión social. En el artículo 39 de este documento aparece lo siguiente: *“el currículo incluirá aspectos de educación vial, de educación para el consumo, de salud laboral, de respeto a la interculturalidad, a la diversidad, al medio ambiente y para la utilización responsable del tiempo libre y del ocio”* (LEA, 2007, p.15).

Estos valores, entre otros, se trabajarán de forma transversal dentro de las aulas, pero deberán ir reflejados en el currículo del centro. Con relación al mismo, en el Decreto 167/2003, de 17 de junio, por el que se establece la ordenación de la atención educativa a los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones sociales desfavorecidas, indica, en su artículo 27, que es un deber facilitar la elaboración y difusión de materiales curriculares interculturales en las convocatorias de proyectos de innovación. Por otro lado, la LOE contempla que en ningún caso el currículo podrá suponer una barrera al alumno/a independientemente de las características personales o sociales del mismo. En su artículo 17 establece los objetivos de la educación primaria, entre los que se encuentra:

“Conocer, comprender y respetar las diferentes culturas y las diferencias entre las personas, la igualdad de derechos y oportunidades de hombres y mujeres y la no discriminación de personas por motivos de etnia, orientación o identidad sexual, religión o creencias, discapacidad u otras condiciones” (LOE, 2006, p. 23).

Igualmente, el PIPIA III reconoce la interculturalidad como principio rector que guía su acción. Con este plan, se pretende, entre otras muchas cosas, la puesta en marcha de programas que faciliten y promuevan la interculturalidad y el fomento de dicha perspectiva en los centros educativos mediante planes de acogida (*Ejes de actuación: Acogida e Integración, Enseñanza del Español y Mantenimiento de las Culturas de Origen*) añadidos a sus Proyectos de Centro. El reconocimiento de la diversidad cultural se ve claramente en los objetivos específicos que se plantean en el PIPIA III para actuar en el ámbito socioeducativo.

En cuanto a la capacidad del equipo docente para implementar estas propuestas, esta se vincula al III Plan Andaluz de Formación Permanente del profesorado. Este asume la pluralidad de las aulas y establece la atención a la diversidad como uno de los ejes principales de actuación de este plan.

Con relación a esto, los/as profesionales de los centros educativos entrevistados/as coincidieron en el análisis de que el reconocimiento de la diversidad cultural y la educación intercultural está presente en muchas leyes y planes, pero que esto no se traduce directamente a la práctica, ni si quiera en el currículo. Indican que la multiculturalidad aparece como un valor transversal, pero que realmente se trabaja en aquellos colegios con alta presencia de alumnado de origen migrante o racializado, por una cuestión de “vida del centro” más que por una cuestión de currículo. De hecho, muchos/as participantes cuestionan que se trabajen estos temas en zonas y centros donde la gran mayoría de alumnado es autóctono.

“Si pienso en la teoría, en el currículo teórico, en lo que nos marca la legislación y tal es bastante completo y ambicioso. Sí que tiene muchos aspectos que abordan la temática, pero que luego en la práctica... Como que hay un marco teórico que considero que sí engloba el tema de la interculturalidad y las temáticas de género, pero luego en la práctica, en la realidad en las aulas es muy difícil llevarlo a cabo”.

“A ver, yo te diría que el currículo como tal no, lo que pasa es que es verdad que este centro y los profesores y el equipo directivo que hay aquí hacen mucho esfuerzo para modificar el currículo y adaptarlo a las necesidades, en sí, que hay en el centro. Me consta que tanto en educación Infantil, como en Educación Primaria es el mismo profesorado el que se involucra en hacer como un plan alternativo en el que quepamos todos y que se haga mucho más fácil el acceso y el mantenerse en el cole a este tipo de colectivo”.

“Bueno la educación intercultural pues no (está presente en los currículos), nosotros lo que pasa es que en nuestro centro trabajamos, vivimos la interculturalidad, porque es un centro con más de 30 nacionalidades pues imagínate por fuerza trabajamos la interculturalidad porque es que la vivimos. No es que la trabajemos expresamente, ni conscientemente, sino que es que está ahí y partimos de esa diversidad tan brutal que tenemos, entonces en nuestro centro por lo menos, sí. En el currículum ordinario no”.

Asimismo, reflexionaron sobre la necesidad de nuevas metodologías y recursos de apoyo para poder aplicar las políticas y trabajar en el aula desde una perspectiva sensible a la diversidad cultural.

“El currículo no lo veo mal, lo que yo sí veo que deberíamos centrarnos y focalizarnos en las metodologías que utilizamos y en los recursos que presentamos al alumnado. Es decir, hay una parte en la que te dicen que tienes que incorporar aspectos interdisciplinarios, interculturales, toda la palabrería super bonita, pero luego nos encontramos con un libro de texto que tristemente es el que, por falta de tiempo, recursos, etc. es en el que nos centramos para nuestro día a día, que está llamativamente falto de referentes de niños y niñas con rasgos de otras culturas. Aparecen familias tradicionales: padre, madre niño y niñas rubitos todos muy guapos. Y al final eso es lo que le estamos presentando al grupo. Entonces creo que, ahí sería dónde tenemos que hacer nuestro trabajo como centro, en, oye, esto es lo que nos da la editorial, esto es lo que tenemos, pero luego tenemos una legislación atrás que nos exige que les demos otros modelos, y que vean otras cosas y que escuchen otros relatos. Y los ejemplos que se les presentan, así si no nos paramos a pensar mucho son como muy estereotipados en lo que es la familia tradicional. Y ahí sí que hay, desde mi punto de vista, una carencia bastante gorda y mucho trabajo que hacer”.

“La posibilidad de modificar ese currículo por parte de los profesores está. Es más, si cumpliéramos la ley a rajatabla, tendríamos que hacerlo, pero la realidad no es así. Y yo como profe soy autocrítica y puedo analizar cuáles son mis carencias y cuales no, pero luego analizando el sistema creo que parte del problema es que no tenemos espacios ni tiempo para dedicarle tiempo a esas problemáticas (...) Tendríamos la posibilidad, pero necesitaríamos más recursos, de tiempo y personales”.

La reflexión sobre si las políticas educativas ofrecen marcos para trabajar la diversidad fue juzgada por los/as profesionales desde dos perspectivas muy diferentes. Por un lado, había quien las entendía como una oportunidad y un marco flexible desde el cual poder trabajar adaptándolo al centro y al contexto donde se trabaja. Por el otro, hubo también voces críticas con el sistema, entendiéndolo como un marco encorsetado desde el cual es muy complicado poder responder a las necesidades reales del alumnado migrante y sus familias, especialmente por trabas burocráticas y falta de recursos y/o tiempo. De hecho, quienes expresaron esta idea, la vincularon al sobre esfuerzo que deben hacer aquellos y aquellas profesionales que quieren hacer bien su trabajo integrando una perspectiva sensible a la diversidad, el cual, lejos de ser premiado o apoyado, es castigado por el propio sistema. De hecho, una persona entrevistada indica que para atender bien la diversidad hay que hacerlo.

“Sí, podemos decir que el currículo se refiere a valores transversales, como puede ser la interculturalidad (...) El marco legislativo, no es un elemento rígido, si no sería un grave error, son elementos que se tiene que ir concretando... en la comunidad autónoma... en la realidad del contexto del centro, donde ahí se adapta con el proyecto que...que llevan a cabo los equipos directivos, con los proyectos de centro que tienen, esos planes de centros, incluso se puede concretar mucho más en el aula, es decir, el maestro, todo eso lo puede concretar, porque la realidad de atención a la diversidad que tiene un maestro en...en una clase, en un mismo colegio, puede ser muy distinta al que tiene el de al lao. O sea, hay margen de maniobra”.

“En absoluto. Para nada, de hecho, cuando empieza en centro como el nuestro a verse con matrícula de niños que vienen de esos países de muchos países diferentes no tienes recursos ni tienes medio ni tienes donde buscar esa información porque no existe en la Consejería. Muchos Centros como el nuestro que han funcionado en estos años es porque se han buscado la vida para poder seguir funcionando. No nos queda más remedio, porque si no lo hacemos realmente el colegio fracasa (...) Si la inspección es la que tienen que controlar lo que ocurre en los centros, no te facilita, al contrario, te pone pegas cuando tú haces cosas que se alejan del currículo o se aleja de la norma. Y nosotros muchas veces hemos hecho cosas que están en la línea de estar fuera de la norma porque si no, no podríamos funcionar”.

Reconocimiento de la de la Igualdad/Equidad de género

En primer lugar, la LEA establece entre sus principios, en el artículo 4, la “Promoción de la Igualdad efectiva entre hombres y mujeres en los ámbitos y prácticas del sistema educativo” (LEA, 2007, p. 8). Además, se establece que el currículo debe incorporar una perspectiva de género. Esto aparece en el artículo 39:

“Con objeto de favorecer la igualdad real y efectiva entre hombres y mujeres, el currículo contribuirá a la superación de las desigualdades por razón del género, cuando las hubiere, y permitirá apreciar la aportación de las mujeres al desarrollo de nuestra sociedad y al conocimiento acumulado por la humanidad” (LEA, 2007, p. 15).

En la comunidad autónoma, el marco de actuación a seguir para continuar impulsando la igualdad de género, tanto dentro de los centros como a nivel administrativo, es el II Plan Estratégico de Igualdad de Género en Educación (Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, 2014). Este conforma un instrumento de política educativa integral con planes de mejora para alcanzar la equidad de género, supervisando cada acción y estructura del sistema educativo. Es el encargado de establecer las condiciones necesarias y supervisar que los Planes de Centro y el currículo se desarrollen desde una perspectiva de género. Para ello, en este plan, se establece que todos los centros docentes deben incluir dentro de su Plan de Centro un Plan de Igualdad de Género. Además, en relación con la práctica educativa, se asume que:

“Los equipos directivos, los consejos escolares y los equipos educativos velarán por la integración de la igualdad de género en la concreción de los contenidos curriculares, revisando, asimismo, los materiales curriculares y los libros de texto utilizados en el centro a fin de evitar prejuicios y estereotipos sexistas” (Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, 2014, p. 17).

En referencia al PIPIA III, la perspectiva de género debe ser contemplada como un elemento primordial en las acciones y políticas dirigidas a las personas migrantes. Se define como un eje transversal, es decir, no se trata de centrar los esfuerzos en medidas específicas a favor de la mujer, sino de integrar una perspectiva de género en todas las políticas, y esto incluye las educativas. Sin embargo, esto no se ve del todo reflejado en medidas socioeducativas concretas propuestas en el PIPIA III para un mayor acceso y permanencia de las alumnas migrantes y sus familias en el sistema educativo.

Tal y como indican los profesionales, durante los últimos años ha habido una fuerte apuesta, tanto a nivel nacional como regional, para la incorporación de una perspectiva de género en las políticas educativas, que garantice la igualdad y equidad de género en los centros. Asimismo, ha habido un fuerte avance social en estos aspectos, promovidos por los movimientos feministas en múltiples espacios comunitarios y en redes sociales.

“Sí que es verdad que cada vez se le está dando más importancia, de hecho, Andalucía fue la primera comunidad que sacó la orden de violencia de género, va creciendo, va mejorando. Sí, nosotros como centro lo adaptamos, le damos mucha importancia”.

“Por supuesto considero que la perspectiva de género es una parte clave de la formación del alumnado. Se están haciendo cada vez más cosas para poner en valor, por ejemplo, el valor histórico de la mujer y que de alguna forma se revalorice y se esté potenciando esa educación en valores y en igualdad de género, y cada vez más. Cada vez recibimos más material complementario, que no es solo del sistema educativo andaluz o español. Tenemos fuentes de información donde adquirir contenido, incluso el trabajo del vocabulario y se integra también normalmente en las clases. Se aprovechan muchas efemérides, el día de la mujer, el día de la mujer científica. Se dan tanto en la poesía, literatura, en ciencias, matemáticas, suelen también incorporar educación de género. Sí considero que el currículo del centro se da desde una perspectiva de género”.

“Muchas veces sí se publican normativas que son facilitadores del trabajo de género. Y después son los centros los que tienen que ampliar o darle vida a esa normativa. Nosotros sí lo tenemos en nuestro Plan de Centro, así que una normativa cuando te facilita o favorece que tú vas a trabajar por esa línea. (...) El proyecto nuestro de coeducación era un proyecto muy potente y sigue siendo muy potente dentro del Centro. Porque coeducación, convivencia, inclusión son palabras que ahora suenan mucho pero que en nuestro colegio se hizo realidad, que ha estado funcionando realmente dentro de esos parámetros...”

Sin embargo, muchas personas participantes - casi todas mujeres - señalaron que aún queda mucho por trabajar en los centros para alcanzar una igualdad efectiva, que impacte en la vida del alumnado y en sus familias. Muchas consideran que debe trabajarse de forma más transversal en todas las asignaturas y acciones del centro, no solo en días puntuales como el de la mujer. Otras, sin embargo, aseguran que en su centro se trabaja de esta forma, adoptando la equidad de género como un valor que rige la acción educativa. Asimismo, algunas personas indican que la mayoría de estas acciones depende de la formación previa, la motivación e ideología del personal docente, criticando que formarse en cuestiones de género es algo voluntario, de modo que aquellas personas que más necesitan formarse son las que menos lo hacen. En las entrevistas se encontró autocrítica - propia y del centro - en este sentido, pero una valoración y evolución favorable en términos generales.

“En el currículo está incluido que la perspectiva de género debe de estar incluida en el día a día, pero esto no pasa. Se reduce muy mucho a hacer un cartel o a hacer un algo concreto, pero no se... Se me ocurre, por ejemplo, el tema del lenguaje inclusivo, que te miran hasta mal algunos compañeros o compañeras si insistes un poquito en ello, uy que pesada, (...) Es como que hay un hastío y una desgana. Toda la formación es voluntaria”.

“A ver, yo creo que los primeros que tenemos que cambiar somos nosotros. En ese aspecto yo creo que se ha logrado mucho, pero los que tenemos que cambiar somos nosotros, y cuesta porque son ya muchos años”.

Por otro lado, en dos intervenciones se señaló la necesidad de trabajar las cuestiones de género desde su intersección con las cuestiones culturales. Es decir, conocer y adaptarse a la cultura del alumnado y sus familias a la hora de trabajar estos temas, así como conocer bien el entorno comunitario y sociopolítico y aprovecharlo para ello.

“Me consta que lo contempla, pero no de una manera como a lo mejor como nosotros querríamos, si no que da pequeñas puntualizaciones pero que no son suficientes para el panorama social que tenemos y sobre todo en esta zona. Date cuenta de que también contamos con mucha población gitana, entonces la perspectiva de género es algo bastante importante, no por estigmatizar, pero es verdad que este tipo de colectivo tiene una visión de la perspectiva de género muy diferente (...) Entonces es verdad que con lo que viene recogido en el currículo no es suficiente, son pequeños matices que quizás nos dan de Conserjería por colorear un poco su actitud, pero es el centro con las actividades el que intenta abrir frontera por así decirlo, y que la perspectiva de género esté inculcada y que llegue de manera directa a nuestros alumnos. Ya te digo que me consta, que sobre todo en el último ciclo de Primaria, me consta que se trabaja mucho y e manera de que en cualquier materia se mete la perspectiva de género para que poquito a poco se vaya educando y no sea algo del tirón”.

“La perspectiva de género como bien sabes no es solo de los currículos educativos, sino de la sociedad general, es un factor que está muy presente en la vida política y civil y, por lo tanto, hay un gran impacto en la legislación vigente y, como acción final, en los colegios existe un Plan de Igualdad que se encarga de atender el tema de equidad de género”.

(E2) Equidad en el acceso

La dimensión 2 sobre la presencia de la equidad en el acceso obtuvo una puntuación del 50%, dado que solo la mitad de los indicadores (2.1. y 2.2.) estuvieron presentes en las políticas educativas analizadas (ver detalles en la Tabla 3). Se encontró que en los centros existían medidas concretas para facilitar la accesibilidad de alumnado migrante y racializado y sus familias y para aumentar la finalización satisfactoria de la educación del alumnado migrante y racializado. Sin embargo, no se contaban con medidas específicas para fomentar el conocimiento de los

servicios y su acceso, dirigidos a las familias del alumnado migrante. Igualmente, la evaluación de las medidas desarrolladas para mejorar el acceso era escasa y/o mejorable.

Tabla 3. Resumen general de indicadores encontrados en el análisis de la equidad en el acceso (E2)

Indicadores de la Dimensión 2: Equidad en el acceso	Sí se contempla	No se contempla	Política donde se contempla
2.1.- Existen medidas concretas para facilitar la accesibilidad de alumnado migrante y racializado y sus familias (ej. becas, campañas, traducción de materiales clave).	X		L2006-LOE, L2007-LEA, D2003-NNEE, IIIPIPIA
2.2.- Existen medidas concretas para aumentar la finalización satisfactoria de la educación del alumnado migrante y racializado (ej. programas de abandono escolar, absentismo escolar, etc.).	X		L2007-LEA, D2003-NNEE, O2005-ABSENT
2.3.- Se proponen medidas para facilitar el conocimiento de los servicios y su acceso, dirigidos a las familias del alumnado migrante (ej. Información adaptada, mediadores, etc.)		X	
2.4.- Evaluación de las medidas: Existen indicadores de seguimiento para garantizar la implementación de las medidas 2.1, 2.2, y 2.3.		X	
Equidad total			2/4=50%

Medidas para facilitar la accesibilidad y la permanencia del alumnado migrante en el sistema educativo

En cuanto al acceso y permanencia del alumnado de origen migrante en el sistema escolar, La LOE ratifica que se debe favorecer una la incorporación al sistema educativo a los alumnos que se incorporen de forma tardía al sistema educativo, independientemente de la razón de origen (art. 78). Para la facilitación del acceso, se impulsan las becas al estudio, sobre todo presentes en la etapa postobligatoria. Así mismo en la LEA se establece como derechos del alumnado:

“La accesibilidad y permanencia en el sistema educativo, por lo que recibirán las ayudas y los apoyos precisos para compensar las carencias y desventajas de tipo personal, familiar, económico, social y cultural, en el caso de presentar necesidades específicas que impidan o dificulten el ejercicio de este derecho” (LEA, 2007, p. 9).

En el Decreto 167/2003, de 17 de junio, por el que se establece la ordenación de la atención educativa a los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones sociales desfavorecidas se estipula que son los ayuntamientos los que deben demandar a la Consejería de Educación la realización de actuaciones en su zona para favorecer la inserción socioeducativa del alumnado. Por su parte, esta concederá las ayudas en función de la situación socioeconómica de la zona y del alumnado. Entre las actuaciones se encuentran: la implantación de comedores escolares, la organización de actividades extraescolares, los planes de lucha contra el absentismo escolar y actuaciones dirigidas a la adquisición de libros de texto y materiales curriculares. Por otro lado, en los centros en los que se escolaricen un número significativo de alumnado migrante en situación de vulnerabilidad se incorporaran medidas que faciliten el acceso, la permanencia y la promoción en el sistema educativo en el Plan Anual de Centro.

Además, para prevenir el absentismo escolar, en la Orden de 19 de septiembre de 2005, por la que se desarrollan determinados aspectos del Plan Integral para la Prevención, Seguimiento y Control del Absentismo Escolar, aparecen dos medidas concretas para facilitar el acceso y la permanencia: la elaboración y adaptación de materiales curriculares (libros de texto) y la prestación de servicios, como comedor y transporte. Todo ello a través de la demanda de becas o subvenciones por parte del centro. Sin embargo, esto fue valorado de forma crítica por el profesorado entrevistado, quienes señalaron que estas medidas eran insuficientes y que, en muchas ocasiones, dependía del propio centro o maestros/as. Especialmente, señalaron la necesidad de contar con materiales adaptados y sensibles culturalmente, así como de metodologías para gestionar la diversidad en sus aulas.

“La traducción de materiales es clave, tenemos materiales, muy vagos. Eso solo no basta, eso son trozos de papel que bueno, que pueden servir, pero nos faltan más recursos”.

“Todos estos procesos generan tiempo y lo que detectamos los profesores es que tienen una carga lectiva y una carga de trabajo burocrático muy amplio. Si conseguimos aumentar los recursos y aumentar el profesorado se puede responder a estas necesidades, es más rápido”.

“No hay materiales prácticos que tú digas... Las papeletas te las tienes que resolver tú, día a día”.

“Somos nosotros los que tenemos que estar detrás de las subvenciones y ayudas, entonces si hubiera más profesionales yo creo que sería de gran ayuda”.

Por otro lado, se encuentran dos medidas clave para facilitar el acceso y la permanencia en la educación: el programa de Acompañamiento Escolar y el programa de Apoyo Lingüístico (Consejería de Educación y Deporte, 2020). Estos son dos recursos de gran apoyo para el alumnado migrante, según señala el profesorado. Sin embargo, este se priorizará en centros ubicados en zonas desfavorables, con un alto porcentaje de alumnado que no supere los objetivos establecidos para su curso y que necesite apoyo compensatorio o con alto porcentaje de alumnado migrante. Estos programas los tiene que solicitar el centro y es Administración si decide concederlo o no.

Por su parte, el PIPIA III también establece medidas positivas en esta dirección (ver en detalle en la página 86 del propio plan): (a) Subvenciones a Entidades sin ánimo de lucro para la Mediación cultural; (b) Convenios de Cooperación con entidades locales para la realización de Proyectos de Intervención Socioeducativa, programas centrados en el absentismo escolar y la atención al alumnado migrante; (c) Servicio de traducción, a los idiomas más comunes entre el alumnado extranjero; y (d) Aulas Temporales de Adaptación lingüística (A.T.A.L.), que se encargan de la enseñanza del español a alumnos de origen extranjero.

No obstante, las personas entrevistadas señalan las muchas lagunas que presentan estos recursos, indicando que, en muchas ocasiones, necesitan apoyo externo, principalmente de entidades y recursos comunitarios existentes en el distrito. Destacan especialmente la figura del mediador cultural como clave en la integración y equidad educativa.

“Las medidas yo creo que son las que establece la ley, es decir, primero dar la acogida como un sistema público, de alguna manera que se facilite la matriculación, tener en cuenta las peculiaridades socioeconómicas del alumnado. Luego buscar las ayudas que desde las direcciones de los centros tienen que integrar ese tipo de colaboraciones buscando financiación, ayudas, monitores extraescolares, y después se dan pues las formaciones a nivel extraescolar o a nivel escolar. Por ejemplo, en mi aula tengo ahora mismo una monitora que viene de otra entidad. (..) Igual sería necesaria una figura mediadora en el caso de familias que aún no sepan el idioma”.

“Poca cosa. El que llega se integra y va ya la dinámica “pa'lante”... La administración al principio la ayuda que te ofrece en un centro como el nuestro, de difícil desempeño y de compensatoria, es muy poca. Está la ATAL y poco más eh (...) Tú no puedes esperar a que te solucione la Administración los problemas que se te plantean cada día. (...) Sí es cierto que la zona de la Macarena contamos con ayudas. Hay varias entidades y asociaciones que colaboran con nosotros bien, que la verdad eso sí es efectivo, eso sí”.

“El nuestro colegio, en este tipo de matriculación ya tiene creado mecanismos para poder atender a esos padres que no conocen el idioma a través de otros padres tutores (...) teníamos ya estrategias, como a través de los traductores de internet para facilitarle la tarea ¿por qué? Porque nos había pasado muchas veces. Y cuando algo se convierte en algo repetitivo...lo difícil es la primera vez (...) En los colegios de la zona, donde pasa eso, esos mecanismos existen. Se pueden mejorar: Sí, se pueden mejorar, pero bueno (...) Ahora, en otros tipos de colegio, que a lo mejor no se enfrentan a ese tipo de realidad no sé cómo lo gestionan, desde el mío, ese problema de acceso no existe”.

“Las medidas concretas son horrosas, o sea, contábamos con asociaciones, pero que son muy intermitentes porque como son subvenciones que se les aporta y que se les cortan. Entonces pues claro, pues entonces no podemos tener nada continuado. Ayer por ejemplo nos reunimos con una familia, con la que teníamos este problema, y conseguimos un traductor haciendo de su buena voluntad, no por otra cosa”.

“En el centro educativo en sí no hay tantas medidas, pero sí en este barrio, en el polígono norte, contamos con una red de asociacionismo muy fuerte y de muchas asociaciones y muchos profesionales que trabajan en este tipo de cosas y que ofrecen sus recursos para que el centro que los necesite los pueda utilizar. Por ejemplo, hay muchas becas para alumnos inmigrantes que puedan tener menos recursos económicos para que puedan seguir en el sistema educativo”.

En resumen, en las políticas y planes analizados aparecen reflejadas numerosas medidas para facilitar la accesibilidad y la permanencia del alumnado de origen migrado. Sin embargo, una gran parte de ellas se focalizan en aquellos que sufren una situación de vulnerabilidad socioeconómica. No obstante, no se constata la realización de evaluaciones para observar si las medidas tomadas son adecuadas y suficientes para la población.

Por último, en el análisis de las políticas destaca la notable falta de medidas centradas en familias migrantes para facilitar su conocimiento del sistema educativo andaluz, cómo acceder y usar sus servicios. Generalmente, se da por hecho que la implicación de las familias en los centros es voluntaria, sin tener en cuenta las barreras que encuentran las familias migrantes para acceder y participar—las cuales señalan los profesionales y las familias reiteradamente. Para solventar estas barreras, existen algunas medidas, especialmente en el PIPIA III, como son las convocatorias de Subvenciones a entidades sin ánimos de lucro para la Mediación Intercultural o el Servicio de Traducción para las matrículas, formularios, etc. También el Plan Integral para la Prevención, Seguimiento y Control del Absentismo establece como medida la organización de campañas de información y sensibilización de los padres y madres del alumnado sobre las ventajas de la educación, en el supuesto de que sean familias temporeras. Sin embargo, los/as profesionales entrevistados/as subrayan la escasez y poca eficacia de estas medidas e insisten en la necesaria figura del mediador cultural.

“Que yo conozca pocas. El otro día es que justo me pasó con una familia que hubo un problema con la niña. Y llame a la mamá y al papá a tutoría, vino la madre y fuimos incapaces de hacerla entender lo que estaba pasando. Lo que hicimos fue, esta niña tenía un hermano mayor, le dijimos dile a tu hermano que venga y que le eche una mano a la madre a la hora de entender, pero tuvimos que buscar un recurso de manera improvisada, no había algo de base que dijese: ah pues si pasa este problema podemos contar con una traductora. Que yo sepa no existe. Creo que en otros momentos el centro sí ha tenido un mediador cultural, pero ahora mismo no hay nada”.

“(Las entidades sociales) son los que realmente hacen una labor coordinada con nosotros. ¿Entiendes? Que es fundamental y efectiva. Solos no, solos desde luego no podríamos. Mira, hemos contado con un mediador cultural, contábamos con un mediador cultural hace poco y, la verdad, que era fundamental... El mediador sociocultural, por ejemplo, está allí en épocas de escolarización, estaba allí con nosotros para cualquier duda, cualquier familia que se incorporara, pues hacía una atención a nivel de absentismo, sí tenían problemas, otros problemas añadidos...en fin...estaba con ellos un poco de apoyo”.

“Yo es que creo que hay muchas figuras que deberían estar implantadas y no lo están. Ya te he dicho por ejemplo el tema de los mediadores, muchas veces los intérpretes también, e incluso los trabajadores sociales, porque en este cole tienen la suerte de tenerlo, pero en muy pocos colegios lo tienen. Y para ellos es de gran ayuda, muchas veces para solucionar algunos problemas por los que tendrían que pedir cita en los servicios sociales y esperar un mes de cola, yo puedo solucionarlo desde aquí. Ellos mismos nos dicen que si hubiera más trabajadores sociales o este tipo de profesionales les facilitarían mucho todo porque ellos aquí se encuentran muy solos y no tienen esa red de contactos o de extensión de familia”.

Las experiencias de las madres que participaron en el grupo focal fueron, en general, positivas en cuanto a la ayuda recibida para acceder al sistema por primera vez. Destacan la ayuda prestada por las trabajadoras sociales a nivel burocrático. No obstante, reconocen sentirse “perdidas” en el sistema y no sentirse apoyadas una vez superada esta primera fase de llegada.

“Yo el primer año no sabía cómo rellenar los papeles en el colegio, sí he estudiado en mi país, pero no conocía palabras en español, entonces necesito ayuda para rellenar (...) Yo creo que se han tenido en cuenta las necesidades de las familias migrantes, sobre todo para rellenar papeles, ellos mismos te llaman y te ayudan a rellenar los papeles, en mi caso sí”.

“No he tenido problemas para rellenar papeles, hablo español y si no entiendo algo puedo preguntar y me lo dicen. Pregunto a la secretaria, ella es la que me atiende”.

“En mi caso no me han ayudado a rellenar los papeles, no he recibido ayuda”.

“El colegio también me ha ayudado, me han dado el papel y me han dicho, si no entiendes ven a la salida del colegio y te ayudamos. Me han ayudado, porque nosotros no tenemos papeles, y han hablado con la trabajadora social para el comedor de los niños y demás. El colegio habla mucho con la trabajadora social del barrio y con nosotros. Nos ayudan con la web del colegio y demás”.

Por otro lado, valoran positivamente el esfuerzo realizado por los centros durante la pandemia para que ninguna familia se quede atrás. La mayoría señala haberse sentido apoyada por el centro, a pesar del sobreesfuerzo que sus familias han tenido que hacer para que sus hijos/as puedan seguir el ritmo de la clase.

“Los profesores son personas muy buenas y con el confinamiento se han creado grupos de WhatsApp para el seguimiento de los niños, con padres y con profesores. Todo estaba muy bien. Pero es verdad que es mucha carga, son tres en casa que estábamos en clase, y también estaba dando clases. Los profesores estaban en sus casas y somos las madres las que hemos cargado en gran parte con su papel. Pero ¿Qué podemos hacer? Nuestros hijos lo necesitan”.

“Con la Covid-19, nos mandaron una Tablet y mis hijos siguen en el comedor cada dos días para recoger la comida del comedor hasta que puedan volver al cole. Les dan a los niños una tarea de compra en correos y la profesora llama todas las semanas preguntando por los niños, por cómo nos encontramos y si están comiendo bien, de verdad se preocupan mucho”.

“Yo creo que con el confinamiento mi hijo lo ha pasado muy bien, porque luego me decía que quería seguir con las clases online en casa. Porque todos los días la profesora estaba en clase online con todos los niños 2h y luego mandaba deberes y así es como ha seguido y la verdad es que fue genial. Pero es un trabajo, hemos sido profesores y profesoras sin título y sin salario”.

Necesidades y Barreras del Alumnado de Origen Migrado sus Familias para acceder y permanecer en el sistema educativo

En las políticas no se plantea suficientemente la necesidad de realizar evaluaciones de necesidades en los contextos concretos de actuación para así poder facilitar el acceso a todo el alumnado y sus familias, independientemente de las características psicosociales que presenten. Generalmente centran los análisis en diferencias individuales de alumnos concretos o en centros determinados en entornos socialmente desfavorables. La LOE, en su artículo 145, admite la posibilidad de este tipo de análisis por parte de las Administraciones:

“Podrán las Administraciones educativas, en el marco de sus competencias, elaborar y realizar planes de evaluación de los centros educativos, que tendrán en cuenta las situaciones socioeconómicas y culturales de las familias y alumnos que acogen, el entorno del propio centro y los recursos de que dispone” (LOE, 2006, p.83).

En esta dirección, en las entrevistas realizadas en los centros, encontramos diferentes experiencias en torno a la evaluación de necesidades y del contexto.

“No lo hacemos (la evaluación) porque no es una necesidad”.

“En el plan de centro hay un apartado dónde se recogen las características socioculturales y económicas del alumnado del centro (...) Pero creo que está desactualizado y que tampoco está mucho a la orden del día. Ese análisis se hace, pero no de manera muy realista, creo yo”.

“Si, yo creo que sí, normalmente a partir de la matriculación (...) Sobre todo en el análisis de dónde viene el alumno, cuál es su procedencia, en qué situación se encuentran los padres, porque nos estamos encontrando con un nuevo patrón. Claro en las últimas décadas pues en apertura del mundo y la movilidad que tenemos, está claro que está provocando, que no tengamos alumnado homogéneo, sino que tengamos una heterogeneidad, ya no solo en cultura si no en circunstancias familiares, en la parte o estabilidad jurídica que tenga cada uno, la estabilidad socioeconómica (...) Lo que si se debería potenciar, ya que vosotros estáis hoy aquí es otro tipo de asociaciones, ONGs, entidades colaborativas, que señalen, metan el dedo en la llaga y digan esto sí o esto no se está haciendo bien, o se debería hacer un diagnóstico más exhaustivo de las familias, de dónde provienen o debería de haber una mejor integración. A lo mejor crear aulas de integración dentro de las mismas escuelas, que no estén fuera, porque si lo hay en los barrios y en los ayuntamientos, pero a lo mejor integrarlos con aulas de integración, que no sean solo las ATAL que son las aulas de capacitación lingüísticas. La principal barrera que diría sería la integración”.

“Se hace un análisis, sobre todo, cuando se hace el nuevo ingreso de la familia, cuando se hace un nuevo ingreso del profesorado. Ten en cuenta que hay dos líneas muy importantes, una cuando llega el alumnado nuevo, otra cuando llega el profesorado nuevo (...) El alumnado nuevo se conoce, se hace un Plan de acogida importante, porque se busca de dónde viene, cuáles son sus orígenes, se habla con la familia, se habla cuáles son las necesidades que tiene, qué es lo que realmente necesita ese niño, si necesita un el idioma, si necesita, no sé, alguna adaptación específica (...) Normalmente el alumnado migrante viene con un bagaje cultural muy diferente al nuestro. Entonces ese niño o esa niña, tiene que conocer nuestro cole (...) y mantener la cultura de origen porque es muy importante que la mantenga y aparte ir enseñando parte de nuestra cultura, pero siempre vinculado a su cultura de origen”.

Igualmente, respecto a las barreras que detecta el profesorado entrevistado destacan la falta de información, la barrera lingüística, la diferencia cultural y la precariedad socioeconómica de muchas familias migrantes. Solo uno de los centros afirmó tener recursos suficientes como para solventar estas barreras y facilitar el acceso y permanencia en el centro del alumnado de origen migrante y sus familias. La mayoría señala la necesidad de trabajar en coordinación con otras organizaciones y con los servicios sociales y comunitarios de la zona.

“En el centro nos adaptamos a los alumnos e intentamos que se sientan lo más cómodos posible aquí, pero es verdad que las barreras existen y que muchas veces los profes hacen más de lo que verdaderamente pueden. Que puede ser que haya figuras imprescindibles en un centro y que no las haya, como puede ser un mediador intercultural (...) Como no tenemos los recursos necesarios, lo que podemos hacer es adaptarnos y salir de paso como se puede”.

“Vienen desorientados (las familias) totalmente en la información, a dónde tienen que ir para acceder a todo. Nosotros cuando llegan lo primero que les decimos es ¿dónde vive usted? Y los mandamos a los servicios sociales de su zona. A nivel educativo falla el idioma y la figura que pueda acompañarlos y explicarles todo”.

“Muchas veces el idioma directamente no nos permite comunicarnos con las familias, es una barrera muy directa”.

“Desde las barreras impuestas por la lengua, porque su lengua materna no sea el español (...) Desde rellenar un papel de matrícula hasta tener una tutoría y que no le llegue el mensaje porque no te entienden, hasta la evidencia de que no le pueden echar una mano a sus hijos/as en casa porque no entienden lo que llevan de tareas”.

“Las barreras más relacionadas con la religión la cultura. En ese sentido pues vivimos en una comunidad autónoma en la que se celebra la Semana Santa, la Navidad, se celebra todo lo relacionado con la religión... y yo soy consciente de que muchas veces como que se imponen este tipo de celebraciones y ya luego está en manos de cada profe de manera individual, darle un toque más inclusivo o menos, pero al final las celebraciones están ahí. Yo para mí es una barrera porque al final estás dando por hecho que tienes que celebrar la Navidad”.

“Yo la dificultad de acceso la veo más bien en la falta de recursos económicos y de acceso al mercado laboral de la familia. Ese es el verdadero problema (...) Por ejemplo, la precariedad en la vivienda. La falta de una vivienda que tenga las condiciones adecuadas para los estudios de sus hijos. Muchos son viviendas compartidas, comparten 2 y 3 familias viven en una misma vivienda. O los trabajos precarios. Muchas madres internas que están trabajando durante toda la semana y a lo mejor ven a sus hijos, no lo ven hasta el fin de semana (...) Además del desfase educativo que tienen la mayoría (...) Es complicado para muchas de ellas sobrevivir”.

Según las madres participantes, las principales barreras las encuentran en la barrera idiomática y en la brecha digital - especialmente, durante la pandemia. No obstante, estas barreras son cuestiones que afirman poder superar con ayuda, a diferencia del gran problema identificado de forma unánime en todos los centros: la falta de competencia cultural del profesorado y la discriminación y racismo institucional (en el cual profundizaremos en la siguiente sección).

“Antes en los primeros años que yo no entendía español, yo preguntaba ¿Do you speak English? Y todos los profesores decían no, ya algunos ni se molestaban en intentarlo”.

“En mi colegio si no entiendes los papeles te mandan a hablarlo con la profesora de inglés, pero yo mando a mi marido que sabe mejor español o si no pues con el traductor de Google. Y tampoco hay plataforma para preguntar dudas o dar ayuda. Porque en mi anterior cole tu preguntabas a una profesora y ella te respondía ahora te mandan a enviar un mensaje online”.

“En mi caso no hay apoyo de ordenador Tablet ni nada solo mandan un enlace, con código tareas y demás. Cuando acaban la tarea se envía la profesora y listo. Si yo necesito algo yo hablo con otra madre para pedir ayuda, porque el cole no me ayuda en principio”.

“También el sistema discrimina mucho, al final los niños de ciertas zonas se quedan en colegios de esas zonas y los otros en otras. ¿Por qué no se mezclan los niños en los diferentes colegios? Actualmente no hay diversidad, y la diversidad es riqueza. Yo quiero elegir dónde quiero que estudie mi hijo, y de verdad que quiero poder hacerlo y no me dejan”.

“Como mejora apoyo la idea de no utilizar plataformas que vayan por internet, porque hay familias que no tienen acceso a él, ¿esas familias cómo lo hacen? Yo veo que ya se va cada vez más presencial pero los profes siguen mandando cosas por esas plataformas. Intentar mandar los deberes como antes”.

“Estaría bien que las asociaciones recibieran prestaciones para poder organizar clases para madres con el objetivo de salvar un poco la brecha digital. Las cosas básicas, porque ya hay dos brechas que se unen, la digital y la del idioma”.

“Lo que estaría bien es que fuese un servicio establecido, no que alguien te ayude porque te está haciendo un favor. Que pongan un cartel o algo, que ponga dónde te pueden ayudar con eso en el centro y eso no pasa en todos los coles”.

(E3) Equidad en la calidad/ sensibilidad cultural y de género

La dimensión 3 sobre la presencia de la equidad en el acceso obtuvo una puntuación del 33%, encontrando en las políticas educativas solo uno de los tres indicadores analizados (ver detalles en la Tabla 4). Este estuvo vinculado a la incorporación de una perspectiva de género en los planes de formación, lo que muestra que hay una mayor sensibilidad al género que a la diversidad cultural.

Tabla 4. Resumen general de indicadores encontrados en el análisis de la equidad en la calidad/ sensibilidad cultural y de género (E3)

Indicadores de la Dimensión 3: Equidad en la calidad/sensibilidad cultural y de género	Sí se contempla	No se contempla	Política donde se contempla
3.1.- Existen programas obligatorios de formación destinado a docentes que incluyen la competencia intercultural (de autoformación, en la formación continua, universitaria...).		X	
3.2.- Los programas obligatorios de formación de docentes y de desarrollo profesional requieren el desarrollo de una perspectiva de género.	X		L2006-LOE, IIPIGUALDADGEN
3.3.- Los centros educativos crean un ambiente seguro donde el alumnado migrante y racializado puede sentirse respetados en su dignidad e identidad cultural y de género (ej. Programas para la prevención de racismo y xenofobia, prevención de comportamiento machista...).		X	
Equidad total			1/3=33%

Formación al profesorado

En cuanto a la formación del profesorado, la LOE establece que esta debe ser un derecho y una obligación de todos y todas las docentes, así como una responsabilidad de los centros escolares y de las Administraciones educativas, que planificarán las actividades para hacerlo efectivo (art.102). Por su parte, en el artículo 19 de la LEA, aparece lo siguiente respecto a la misión de la formación:

“Las actividades de formación permanente del profesorado tendrán como objetivo el perfeccionamiento de la práctica educativa, de forma que incida en la mejora de los rendimientos del alumnado y en su desarrollo personal y social, a través de la atención a sus peculiaridades y a la diversidad del mismo”
(LEA, 2007, p. 12).

El marco general de actuación en relación con la formación del profesorado en Andalucía es el III Plan Andaluz de Formación Permanente del Profesorado. Este ratifica que la formación al docente debe ir orientada hacia una escuela inclusiva para la equidad y la igualdad, así como la atención a la diversidad. Más concretamente en la línea IV de este plan se contempla que deben difundirse estrategias en el aula, en favor a la diversidad cultural y para la atención del alumnado de múltiples procedencias. Además, lo establecido en esta línea, se marca como objetivos en la formación al docente para conseguir una escuela inclusiva. Igualmente, este plan recoge los contenidos que debe incluir dicha formación, donde se incluye la competencia intercultural. Por otro lado, en el PIPIA III aparece como medida la “formación y asesoramiento específico al profesorado de los Centros que atienden al alumnado de origen extranjero” (Consejería de Justicia e Interior de la Junta de Andalucía, 2014, p.91).

A pesar de la existencia de estas medidas dirigidas a la formación del profesorado en competencia cultural y en temas de interculturalidad, aunque la mayoría de entrevistados/as indican que la oferta formativa en este tipo de cuestiones es escasa, frente a otros temas más ofertados en el CEP. Además, esta formación no tiene carácter obligatorio, por lo que depende de la voluntad del profesorado, lo cual es valorado de forma diferente por las personas entrevistadas. La mayoría consideran que esta voluntariedad genera una situación donde “al final solo se forman los que menos lo necesitan”, convirtiendo esta medida en poco efectiva para promover la sensibilidad cultural entre el equipo docente y el centro educativo en general. Sin embargo, también hay personas que consideran que no es necesario que el profesorado se forme en competencia cultural.

“En principio desde la Consejería y los CEP se debe de propiciar este tipo de programas y cursos, y los hay, eh, y los hay. Pero yo lo veo más como que se hace como un mero trámite que hay que cumplir, un con la normativa, más que con la intención de abordar de forma efectiva lo que es la realidad migrante. No son programas efectivos. Por lo menos a nosotros no nos sirven, la verdad. (...) En la práctica vemos que a nosotros no nos aporta gran cosa, ni nos solucionan los problemas que se nos plantean. Los solucionamos nosotros con nuestras ideas, nuestras ayudas que nos buscamos y ya está”.

“Hay pocos y obligatorios no suelen ser, pero hay pocos (...) Sí hay formación en cuanto a la figura del mediador, que podría ser como la escuela para la paz, que son figuras que se establecen para llevar a cabo esos proyectos; pero es muy poco de interculturalidad”.

“Sí hay, es voluntaria, es a través del CEP. Mira, nosotros ahora mismo como no tenemos la necesidad, no consideramos que la formación en competencia intercultural sea necesario”.

“La oferta está, pero creo que no hay formación real por parte del profesorado en muchos ámbitos por falta de tiempo, motivación o llámalo X”.

“No hay buenos programas. Ni hay buena formación, yo creo que eso es de las grandes carencias que tenemos en el Sistema ¿no? Yo creo que el sistema coge una línea general para todos los centros y no tienen en cuenta la especificidad que puede tener un centro como el nuestro ¿no? Y eso es muy difícil. Nosotros hemos reclamado formación en centro, formación específica para nuestro cole y esa formación en centro nunca ha llegado (...) Creo que toda la formación que hay en un centro como el nuestro proviene casi en un 90% de autoformación del propio profesorado porque está viviendo la realidad y hay que darle respuesta”.

La valoración de las madres sobre la sensibilidad cultural de las maestras y maestros de sus hijos fue muy variable, aunque concluyeron que falta mucha formación en esta dirección. La mayoría narraron - con gran impotencia - casos claros de racismo contra sus hijos/as por parte del profesorado. Todas afirmaron, además, que en este tipo de situaciones se sienten desamparadas y no lo denuncian. Simplemente, intentan restarle importancia para que sus hijos/as no lo noten o bien quitan al niño/a de actividad e, incluso, de colegio.

“Pienso que los profesores deberían hacer por conocer más a nuestros niños, empezando por saber pronunciar su nombre. Soy africana, tengo un nombre africano, entiendo que la pronunciación es complicada, pero yo me puedo aprender sus nombres. La maestra me dijo ¿la niña no tiene otro nombre? Por favor... Mi primera niña, nada más llegar al cole ya perdió su nombre africano”.

“Mi hijo me dijo una vez, que, en la clase, cuando él sabe algo y pregunta la profesora a él no lo coge, la profesora coge a otro. Y yo le digo que no, que no es por eso, pero él sabe porque es un niño muy listo y le afecta. Él no entiende por qué si él lo sabe no lo cogen, él sabe que es diferente, pero yo le digo que no que no es por eso. Yo le digo que es porque le quieren dar la oportunidad a otro niño que no sabe, pero a veces noto que si es cierto lo que dice mi hijo. (...) Este año han hecho un concurso de dibujo y mi hijo dibuja muy bien. Yo le dije que lo hiciese y lo presentase y él me respondió que para qué lo iba a hacer si al final no lo iban a coger. Y al final no lo ha hecho, yo lo he intentado, pero no lo ha hecho (...) Por eso yo digo que sí, que hay racismo, yo lo noto. Yo intento, para que el niño no se sienta mal o frustrado, apaciguarlo todo, he preferido no hablarlo con los profesores”.

“En el cole de mis niñas, el año pasado, en deporte ella estaba en tenis. El profesor era muy racista, yo lo vi desde la valla del patio, y entonces yo quité a mi hija de allí, “tú no haces más tenis” le dije. No le daba a mi hija oportunidades, le decía siéntate aquí, o no le dejaba tocar la pelota... Cosas muy raras, pero no he denunciado nada”.

“A los maestros y a las maestras les diría que intenten incluir el antirracismo en las asignaturas que imparten, de manera transversal. Sé que el 90% de los profesores no están deconstruidos, entonces empezaría por ellos, que haya talleres de sensibilización y que conozcan el entorno del centro porque no es lo mismo un colegio del Polígono Norte que de los Remedios. Porque yo de verdad, yo cuando empecé el instituto aquí, yo puedo decir que recibí más agresiones por parte del profesorado que por parte de los alumnos. Porque los compañeros a fin de cuenta estamos al mismo nivel, pero los profesores se encuentran en un nivel superior”.

“Ellos (los maestros y maestras) de diversidad o de antirracismo no habían dado nada. Ellos se habían formado como si todos sus alumnos fueran a ser niños y niñas rubios”.

Por otro lado, en cuanto a la formación en materia de género, encontramos que sí existe una obligatoriedad en la inclusión de estos contenidos en la formación al docente. En la LOE se establece que estos programas *“deberán incluir formación específica en materia de igualdad en los términos establecidos en el artículo siete de la Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género”* (LOE, 2006, p. 63). Además, en el II Plan Estratégico de Igualdad de Género en Educación, se determina que los contenidos en igualdad entre hombres y mujeres deben estar incluidos en la formación del profesorado en fase de prácticas, en la formación obligatoria para ejercer de director/a, en la formación inicial para ser asesor de formación en prácticas y director/a de Centros del Profesorado en prácticas, y en la fase de prácticas para entrar al Cuerpo de Inspección de Educación.

Además, en los Centros del Profesorado se debe incluir en el Plan de Centro un Plan de Igualdad de Género. Este se encargará de que la perspectiva de género se presente transversalmente en sus documentos. Por lo que, se puede afirmar, que estos contenidos, no solo se imparten de forma transversal en los centros educativos, sino que son parte de la formación de sus profesionales. Esto, además, fue apoyado unánimemente en todas las entrevistas realizadas. No obstante, se subrayó la necesidad de adaptar estas formaciones - tanto en género como en interculturalidad - a la realidad de los centros y los/as maestros/as para mejorar su eficacia.

“Siempre. Todo, todo. Hay un Plan de Igualdad y en todos los colegios, en todas las programaciones, en la última acción didáctica está presente esa perspectiva”.

“Normalmente sí, porque la normativa lo dice ¿no? Pero porque lo dice la normativa, pero que no hay, como te he dicho antes, una especificidad para eso. Es todo muy genérico o se hacen unos cursos muy muy muy cuadrados que tampoco tienen validez fuera de un contexto para trabajar sobre eso ¿no? Entonces, yo siempre he luchado para que todo ese trabajo sobre género, sobre coeducación se haga dentro del centro, con la realidad que se vive en cada centro. Pero eso no cuaja, no se llega a hacer, entonces el profesorado se desanima, el profesorado no se implica (...) y tampoco son obligatorios hacerlos”.

“La formación del profesorado es un hándicap importante en la educación de Andalucía”.

Las madres no señalaron diferencia de trato entre sus hijas y sus hijos, ni encontraron malas prácticas en relación con el tratamiento de las cuestiones de género en sus centros. Todo lo contrario, consideraron que existía igualdad. Una de las madres subrayó que eso era una de las cosas que les gustaba del sistema educativo de España frente al de sus países (ej. Nigeria). No obstante, esta información es casi anecdótica, ya que solo dos madres tenían hijos e hijas con edades escolares similares.

Los centros educativos como ambientes seguros y sensibles a la diversidad cultural y de género

El respeto a su libertad de conciencia y a sus convicciones religiosas y morales, así como a su identidad, intimidad, integridad y dignidad personales y la protección contra toda agresión física o moral aparecen en la LOE como derechos del alumnado. Partiendo de esta base, las políticas educativas españolas deben contemplar medidas concretas en los centros para garantizar estos derechos, independientemente de las características del alumnado y su contexto. En el análisis realizado se encuentran, principalmente, dos documentos clave en esta dirección.

Por un lado, en el Decreto 19/2007, de 23 de enero, por el que se adoptan medidas para la promoción de la Cultura de Paz y la Mejora de la Convivencia en los Centros Educativos sostenidos con fondos públicos. Este plantea un marco general para promover la cultura de paz, favorecer la búsqueda de procedimientos para prevenir los conflictos y para la resolución pacífica de los que surjan en el contexto educativo. Para ello, se establece la obligatoriedad por parte de los centros escolares de realizar un Plan de Convivencia, aprobado por el consejo escolar del mismo, que será incorporado al proyecto educativo (art. 4). Este se encuentra regulado por el Decreto 19/2007 y la Orden de 20 de junio de 2011 (modificada por la Orden de 28 de abril de 2015), por la que se adoptan medidas para la promoción de la convivencia en los centros docentes sostenidos con fondos públicos y se regula el derecho de las familias a participar en el proceso educativo de sus hijos e hijas. Dentro de los contenidos de ese Plan de Convivencia, según su artículo 5, se debe incluir, entre otros aspectos: *“Actuaciones específicas para la prevención y tratamiento de la violencia sexista, racista y cualquier otra de sus manifestaciones”* (Decreto 19/2007, p.12).

Además, entre sus objetivos se menciona el fomento del respeto a la diversidad y la prevención, detección y eliminación de comportamientos y actitudes xenófobas y racistas. Para la consecución de las acciones marcadas por el Plan de Convivencia, en cada centro escolar, es obligatoria la existencia de una Comisión de Convivencia, integrada por el/la director/a, el/la jefe/a, dos profesores/as, dos padres o madres y dos alumnos del centro. Entre sus principales funciones, encontramos el desarrollo de iniciativas para evitar la discriminación, desarrollando planes de acción positiva para mejorar la integración, así como mediar en los conflictos. Como órgano de carácter consultivo en materia de convivencia escolar, se crea el Observatorio para la Convivencia Escolar en Andalucía. En casi todas las entrevistas se mencionaron estas comisiones, organismos y protocolos, así como su buen funcionamiento en los centros escolares participantes.

“Burocráticamente los tenemos ahí (los protocolos) y después en la práctica los llevamos a rajatabla. Nosotros tenemos una comisión de convivencia semanalmente y la tenemos en horario lectivo con el alumnado y en el horario no lectivo con el profesorado. Entonces, nosotros a través de la acción tutorial y tenemos un aula de convivencia, trabajamos todo. Nosotros hacemos un seguimiento, los tutores, también tenemos la suerte de que somos tan pequeñitos, tan poca gente que es que no... Se visualiza mucho, nos permite detectar casos, los recreos son muy visibles, la manera de moverse los niños de comportarse”.

“Los protocolos te los pone la Junta y ahora nosotros también los adaptamos a nuestro contexto. Es verdad que como intervenimos, como aquí somos muy pocos, hay una intervención muy pronta, entonces no hemos tenido que llevar ese protocolo hasta el final, porque es verdad que se va resolviendo. Pero que se resuelven las conductas porque son listos y ya las conductas no las hacen, pero el pensamiento lo tienen”.

“Normalmente, los protocolos que se puedan establecer con cualquier tipo de alumno, es decir una agresión, un insulto xenófobo, racista, un insulto en referencia al estado físico de una persona, etc., puesto do eso se suele tener un protocolo. Normalmente hablar con el alumno, luego intentar hablar con los padres si se repite la situación, tener tutorías con los niños, asambleas, conversar, hablar, introducir contenido de conocimiento para la cultura de los alumnos que estén en esa clase. Por lo tanto, depende mucho del docente que después esas situaciones de conflicto no se den y después de centro que a nivel del centro tampoco sea así”.

En relación con las medidas de actuación ante conductas de discriminación racista, en el artículo 34 de este Decreto únicamente encontramos lo siguiente:

“La Administración educativa establecerá mediante un protocolo los procedimientos específicos de actuación e intervención de los centros educativos para los supuestos de maltrato, discriminación o agresiones que el alumnado pudiera sufrir, garantizando su seguridad y protección, así como la continuidad de su aprendizaje en las mejores condiciones. En dicho protocolo se establecerán las medidas educativas que recibirá el alumnado agresor, así como el tipo de intervención que se requiera en cada situación” (Decreto 19/2007, pp. 16-17).

Por otro lado, en el Decreto 167/2003, de 17 de junio, por el que se establece la ordenación de la atención educativa a los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones sociales desfavorecidas, se determina que se deben añadir al Plan de Compensación Educativa, o al Plan Anual del Centro *“acciones específicas que favorezcan el reconocimiento y respeto a las distintas identidades culturales presentes en el aula”* (Decreto 167/2003, p. 15). Sin embargo, esto solo es de obligado cumplimiento en centros con alto porcentaje de alumnado migrante y en situación de desventaja sociocultural.

Por su parte, el PIPIA III, marca como uno de sus objetivos específicos la necesidad de crear un clima escolar de convivencia y respeto, además de la inclusión en los centros de valores de educación intercultural. Así como también plantea, a través de los Programas de Mantenimiento de las Culturas de Origen, la realización de actividades extraescolares para que se conozcan y se difundan la variedad de culturas del centro, dirigidas a todo el alumnado para la mejora del clima y la inclusión del alumnado migrante y racializado. Sin embargo, a diferencia del protocolo de actuación concreto para los supuestos de maltrato o violencia de género, no se encuentra ningún protocolo diseñado exclusivamente para la intervención de conductas racistas o xenófobas.

A pesar de ello, la mayoría del profesorado entrevistado no lo veía una necesidad, indicando que el clima de sus centros es bueno y no se dan casos de racismo y xenofobia. Sin embargo, también encontramos voces más críticas, que reconocieron problemas en sus centros y en el barrio.

“Nosotros no hemos tenido problemas de racismo ninguno (...) Nosotros no tenemos ningún programa para la prevención del racismo o la xenofobia. Cuando tenemos un problema, la ponemos en contacto con servicios sociales que además responden super rápido. Yo aquí en el cole creo que no hay ese choque que tú digas, uy, están los bolivianos allí y los tales aquí...”

“Pasa es igual para todos, lo mismo, el mismo protocolo, pero no por racismo, si es que no hay”.

“Sí que es verdad que también esto es en este centro, pero en otros centros no. En otros centros muchos de los casos de violencia, acoso escolar, vienen por comportamientos y pensamiento racistas, machistas y o xenófobos”.

“Yo desde el tiempo que llevo aquí no me consta que haya este tipo de situaciones, además creo que se hace una labor educativa, de que, al ser un barrio con tanta diversidad, ellos no ven que sea algo diferente, como lo ven día a día. No me consta que haya protocolos, pero no dudo que si hubiera este tipo de problemáticas el centro actuaría de forma eficaz y con las herramientas y la calidad del profesorado que tenemos aquí, se haría sobre la marcha sin ningún tipo de problema”.

“No tenemos graves problemas de racismo, de xenofobia... Y date cuenta de que también contamos con alumnado del asentamiento chabolista del VACIE, que tenemos allí (...) Tienes que entrar y ver y vivirlo, porque lo que yo te diga, bueno, vale sí qué bonito, es muy difícil eh, es muy difícil y hay muchos problemas. Pero, en realidad no es un centro en donde exista graves problemas ni de disciplina ni... para nada. No existen conductas discriminatorias. No contamos realmente con un protocolo escrito o establecido como tal para la corrección de este tipo de, de conductas porque es que en realidad no la necesitamos. No sé yo, posiblemente, en otros centros donde el alumnado migrante sea una minoría se puede dar este tipo de conductas, más que en el nuestro. De todas maneras, la labora tutorial es fundamental en. Tanto con el alumnado como con la familia”.

“Yo en mi clase tuviese un problema de xenofobia y rápidamente estoy detectando que es esa la causa y también lo estoy viendo en los recreos y me entero de que encima también en la calle alguien está recibiendo abusos de otra persona, pues habría que ponerlo en conocimiento del profesorado entero, realizar un claustro, hablarlo y dar una solución a través de todos los parámetros que tenemos, tirar del plan de convivencia, tirar de las aulas de convivencia, tirar de las asociaciones de padres y madres y utilizar todos los medios que tenemos, que son las reuniones con los padres, coger a los propios alumnos e introducirlos en esas formaciones, la formación de padres también es importante (...) Partimos de la base de que no hay formación, que la formación es propia”.

Este segundo discurso, más crítico y que reconoce la existencia de racismo, va en la línea del que presentaron las madres en el grupo focal. Estas denuncian la existencia de racismo en los centros a diferentes niveles: institucional, organizacional, con sus iguales y las familias. Lo subrayan como uno de los mayores problemas que deben enfrentar sus hijos e hijas dentro y fuera del colegio. Les preocupa el incremento de los discursos de odio racistas y que algunas familias los tengan cómo esto impacta en sus hijos/as. Al igual con los casos de racismo presentados anteriormente por parte de los maestros y maestras, las madres indican sentirse solas ante estas situaciones y no denunciarlas. No obstante, una madre que sí denunció una agresión racista a su hijo a dirección, las animó a hacerlo, pues se sintió apoyada por el centro. También reflexionan sobre la falta de referentes para sus hijos/as en nuestra sociedad y su falta de oportunidades a medida que van creciendo.

“Los niños no tienen la culpa, esas ideas son de los padres. Padres que les dicen a sus hijos “no hables con ese negro” o “no juegues con ese niño”, el racismo lo aprenden de casa. Me ha pasado de veces que estaba mi hijo jugando con otro compañero y la madre o el padre le dice “ven hijo ven, sal de ahí”. Creo que esto no es necesario”.

“Pienso que entre los niños hay racismo en los colegios, el año pasado sucedió que le tiraron una piedra a la cabeza a mi hijo. La madre se ofreció a llevarlo al médico y demás, pero yo le dije “no, tu ocúpate de que tu hijo no vuelva a hacer eso”, y esto fue en la calle, eso ya sí que no me gusta, el niño no quiere estar solo en la calle”.

“Lo niños juegan, se pelean y a los dos minutos se reconcilian, son los padres lo que meten ideas malas en los hijos involucrándose demasiado”.

“(por el racismo que sufren sus hijos) Pienso que algunas veces les da vergüenza hablar su idioma y hasta en casa a veces no lo quieren hablar”.

“Nosotras no solemos denunciar nada, sobre todo por los padres porque hay veces que sí notas que no están a favor de los inmigrantes y que son racistas. He tenido suerte con mi hijo porque sabe defenderse de una forma muy adecuada, y está orgulloso de su color”.

“Un día, hace unos dos meses, en el colegio de mi niño solo hay dos niños negros, él y un niño marroquí. Ese niño le dijo a mi hijo “tú eres negro, no tienes que estar en el cole”. Mi hijo me lo dijo, yo fui a hablar con ese niño y me dijo que era broma. Sin embargo, otro compañero de mi hijo me dijo que no era broma, y yo sé que no fue una broma. Fui a hablar con el director y este me dijo sorprendido que ese niño no puede decir esas palabras en este colegio. Él habló con los niños y los niños confirmaron lo que pasó. Le puso un parte (una amonestación) y llamó a sus padres para decirles que si esto se volvía a repetir que el niño sería expulsado. Un día la madre se presentó en mi casa y me pidió disculpas”.

“Y el reto también está en saber cómo inculcar el antiracismo en los centros donde no existe la diversidad, como el cole de los Remedios. Pero todo esto puede pasar si los profesionales se deconstruyen, y esto pasa por un trabajo previo como mínimo en las facultades, de dónde salen los profesionales”.

“No veo a ningún hombre de color en una oficina, eso no se ve aquí”.

“No veo en España a negros o negras dirigiendo cosas o en puestos importantes, por eso me cuesta creer que mis hijos puedan tener un futuro aquí y que puedan llegar a conseguir eso, pienso que igual lo consiguen en otros países como Francia”.

(E4) Equidad en La Participación

La dimensión 4 sobre equidad en la participación del alumnado y sus familias en el centro obtuvo una puntuación del 25%, encontrando en las políticas educativas solo uno de los cuatro indicadores analizados (ver detalles en la Tabla 5). De las analizadas, la única medida que estaba regulada por las políticas fue la prestación de apoyo lingüístico para facilitar la integración y participación del alumnado migrante en el aula. Con respecto a las familias, se encontraron pocas medidas formales. No obstante, en las entrevistas y grupos focales se señaló que los propios centros establecían sus propias medidas para prevenir o evitar la exclusión de las familias migrantes.

Tabla 5. Resumen general de indicadores encontrados en el análisis de la equidad en la participación (E4)

Indicadores de la Dimensión 4: Equidad en la participación	Sí se contempla	No se contempla	Política donde se contempla
4.1.- Los centros educativos cuentan con mecanismos de participación de los grupos de la comunidad (ej. AMPA con diversidad).		X	
4.2.- Existen medidas para apoyar a los padres y madres migrantes en la educación de sus hijos/as y su integración en el centro educativo (ej. Escuela de padres, Mediadores culturales, etc.)		X	
4.3.- Se presta apoyo lingüístico en el idioma o idiomas de instrucción del alumnado migrante y racializado para facilitar su integración y participación en el aula (bien en el aula principal o en un aula separada).	X		L2007-LEA, I2012-APOYOLIN, O2007-INMIG, IIIPIPIA
4.4.- Existen recursos para la integración y participación del alumnado migrante y racializado sus familias en los centros (ej. Orientación escolar, Información en diferentes idiomas; SS. de interpretación)		X	
Equidad total	1/4=25%		

APOYO LINGÜÍSTICO AL ALUMNADO DE ORIGEN MIGRANTE PARA SU INTEGRACIÓN Y PARTICIPACIÓN EN EL AULA

Con relación al apoyo lingüístico al alumnado de origen migrante, encontramos tres medidas principales recogidas en las políticas educativas. La primera y, menos compensatoria, es la descrita en Decreto 97/2015, de 3 de marzo, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad

Autónoma de Andalucía. En su artículo 10.4 recoge que *“en el caso de que el alumnado presente dificultades de aprendizaje en la adquisición de la competencia en comunicación lingüística que le impidan seguir con aprovechamiento su proceso de aprendizaje, podrá cursar en lugar de la Segunda Lengua Extranjera, refuerzo del área de Lengua Castellana y Literatura”* (Decreto 97/2015, p. 16).

En segundo lugar, encontramos el programa de apoyo lingüístico para inmigrantes, detallado en las Instrucciones de 9 de octubre de 2012, de la Dirección General de Participación y Equidad, por la que se regulan, de forma conjunta, determinados aspectos relacionados con la organización y el funcionamiento del programa de acompañamiento escolar y del programa de apoyo lingüístico para inmigrantes. Este programa se establecerá con prioridad en los centros que se encuentren en zonas con necesidad de transformación social, así como aquellos que presenten un porcentaje elevado de alumnado que no superen los objetivos establecidos para su curso por edad. Además, únicamente es aplicable para alumnos desde la segunda etapa de primaria hasta el tercer curso de la educación secundaria. De esta forma, se trabajaría con grupos de cinco a diez alumnos, por lo que el centro debe contar con al menos cinco alumnos de estas características para poder implantar el programa de apoyo lingüístico.

En tercer lugar, encontramos las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (A.T.A.L.) que desarrollan un programa de aprendizaje del español para el alumnado extranjero, desarrollado por profesorado específico en la materia en horario escolar. Este programa se encuentra estipulado en la Orden de 15 de enero de 2007, por la que se regulan las medidas y actuaciones a desarrollar para la atención del alumnado inmigrante y, especialmente, las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística. Esta orden establece, entre otras cosas, que *“Estos programas deberán realizarse en el aula ordinaria. Se podrán organizar grupos de apoyo atendidos por profesorado específico para llevar a cabo la atención fuera del aula ordinaria cuando circunstancias especiales en la comprensión-expresión de la lengua española así lo aconsejen”* (Orden de 15 de enero de 2007, p.8). Al igual que con el programa de apoyo lingüístico, es aplicable para alumnos con desconocimiento del español desde el segundo ciclo de primaria hasta el final de la educación secundaria. Sin embargo, el centro debe contar con un número mínimo de alumnado con estas características para que le sea adjudicado el programa. Por último, en el PIPIA III, se remarca, además de los apoyos ya mencionados, la existencia del Aula Virtual de Español (A.V.E.) que sirve como complemento a los anteriores mediante la modalidad de formación a distancia.

En las entrevistas con los maestros y maestras de los centros educativos comprobamos como estas medidas con ampliamente conocidas y consideradas como un buen recurso de apoyo. No obstante, los criterios mínimos para poder disfrutar de estos servicios son abiertamente criticados por muchas personas entrevistadas, muchas de las cuales, no han podido solicitar el servicio por lo cumplir estos criterios en ocasiones donde lo necesitaron.

“La ATAL existe en los papeles, pero luego no cumple su función, y no por falta de interés y de ganas de la profesional, sino porque el recurso es muy itinerante y sirve para tapar parches. Es administración la que falla”.

“La especialista de ATAL, pero es una medida totalmente insuficiente, porque es itinerante, tiene que cumplir unos requisitos muy determinados. Se supone que un alumno con ATAL no puede estar más de dos años con esta ayuda, porque ya ha tenido que aprender todo lo que debería aprender. Y después tiene que ser a partir de los 8 años, antes pue tiene que aprender solo. Y además debe tener un número de alumnos, la criatura si viene sola, sus necesidades por sí solas no vale, tiene que ser un grupito, si no, no es productivo y no te mandan a nadie. Por lo tanto, existe de cara a galería, pero no existe”.

“Hablaban antes de las aulas ATAL pero también hay las aulas de apoyo complementario, es decir, hay profesores de apoyo complementario y profesores que trabajan a través de medidas complementarias que ayuden al niño a recuperar los aprendizajes que no haya adquirido, a intentar reforzar la lengua, aspectos culturales, de organización, de planificación, de funcionamiento, eso sí lo hay. Entran profesores de apoyo que van directamente a esos niños que necesitan esa integración y participación y luego hay aulas, que son aulas más específicas, en las que el niño sale para que pueda recibir esa ayuda de una forma más individualizada”.

“En este tipo de colectivos qué importante sería que los colegios en plantilla tuvieran un animador sociocultural, sería importantísimo porque no solo dinamiza al alumnado sino porque también dinamiza a la familia y al barrio...”

El profesorado también reflexiona sobre si estas medidas de apoyo son más útiles dentro o fuera del aula, lo cual es un debate abierto en educación.

“Nosotros apostamos siempre por la intervención dentro del aula ordinaria, pero es verdad que hay ciertos programas que no serían tan beneficiosos dentro”.

“Por supuesto, en la escuela inclusiva lo de separar a los alumnos se debe hacer lo menos posible. Pero si es verdad que, viendo los recursos, la poca cantidad de tiempo que viene, los alumnos que tiene y tal, es imposible que atienda la ATAL al alumnado dentro del aula. Y, a parte, depende el tipo de programa que esté llevando a cabo es mucho más provechoso fuera del aula que dentro”.

“Esta es la dicotomía de siempre. Yo, en mi opinión, todo lo que implique sacar a un niño/a del aula potencia la no integración. Tiene sus beneficios estar fuera del aula, indiscutiblemente sí, pero yo no sacaría a nadie del aula porque ya es señalarte. Si lo que pretendemos es todo lo contrario, además muchas veces los niños/as que no tienen un dominio bueno de la lengua o que se sienten diferentes por cualquier cosa, su hándicap principal es la autoestima”.

Participación de las familias migrantes en el centro educativo

La participación de las familias en el proceso educativo de sus hijos/as es un derecho estipulado en el artículo 29 de la LEA:

“Se establece el derecho de las familias a participar en el proceso educativo de sus hijos e hijas, apoyando el proceso de enseñanza y aprendizaje de estos, de acuerdo con lo que se regula en la presente Ley. La Administración educativa facilitará una adecuada información a las familias para estimular su participación en el citado proceso” (LEA, 2007, p. 13).

En cuanto a la existencia de mecanismos de participación de los grupos de la comunidad en los centros educativos, se habla principalmente de Asociaciones de Madres y Padres de Alumnos (A.M.P.A.). Siguiendo el artículo 34 de la LEA, dentro de las finalidades de las A.M.P.A.s se encuentran la colaboración en las actividades

de los centros, la promoción de la participación de las familias en la gestión del centro y prestar ayuda a los padres y madres en relación con la educación de sus hijos/as.

Otro mecanismo de participación propuesto para las familias es la Comisión de Convivencia propuesta en la Orden de 20 de junio de 2011, de la cual dos miembros deben ser padres o madres de algún alumno del centro en cuestión, o incluso la creación de juntas de delegados y delegadas de padres y madres del alumnado. A pesar de existir mecanismos para la participación de los padres y madres en el centro, no se contempla nada en relación con la dificultad de participación de las familias migrantes en estos, así como de su representación en los mismos.

Son las escasas evidencias encontradas en análisis de las políticas sobre medidas específicas para apoyar a los padres y madres migrantes en la educación de sus hijos/as y su integración en el colegio. Solo el PIPIA III recoge la promoción de tres medidas interesantes en este sentido. Primero, la existencia de subvenciones a entidades sin ánimo de lucro para la contratación de mediadores/as para desarrollar programas de Mediación Intercultural. Este personal ayudaría a los padres y madres en todo el proceso, desde la escolarización hasta el seguimiento del alumno o alumna. Segundo, los Servicios de Traducción, empezando por los documentos de matriculación, así como las notas informativas del profesorado a las familias. Y, tercero, los Programas de Mantenimiento de las Culturas de Origen, los cuales pueden ser un lazo de unión entre el centro y las familias extranjeras.

De estas medidas, las personas entrevistadas solo hacen referencia al A.M.P.A. (mayoritariamente compuesto en exclusiva por familias autóctonas) y a la figura del mediador cultural (que a veces viene desde alguna entidad social del barrio). Señalan a este último un recurso necesario para el buen funcionamiento del centro y, sobre todo, como activo facilitador de la participación de las familias migrantes. Sin embargo, indican que muchas veces no está disponible, ya que depende de subvenciones y proyectos ajenos al centro. De esta forma, señalan que se deberían incorporar a la propia plantilla del centro para estar siempre disponible, al menos en las zonas con alta proporción de población migrante.

De igual forma, las personas entrevistadas subrayan las múltiples barreras (i.e., falta de tiempo, barreras idiomáticas y culturales, nivel socioeconómico bajo, discriminación percibida, etc.) que encuentran las familias migrantes para poder participar en los colegios, así como algunas medidas que han desarrollado en algunos centros para erradicarlas o disminuirlas. También, en muchas narrativas

aparece la situación derivada del COVID-19 que ha extremado la distancia entre las familias migrantes y los centros, dificultando aún más su participación en los mismos.

“Es muy complicado por la situación laboral y económica que tienen esas familias. Existen cauces, están las AMPAS, están...vamos que ahí estamos. Pero eso es un hándicap que tenemos nosotros... Las familias participan poco”.

“En este tipo de colectivos qué importante sería que los colegios en plantilla tuvieran un mediador o animador sociocultural, sería importantísimo porque no solo dinamiza al alumnado sino porque también dinamiza a la familia y al barrio...”

“(La presencia de un educador o trabajador social en los centros) no es obligatorio y es supernecesario, supernecesario, pero no lo hay y además entiendo que en un centro como el nuestro sería, vamos, vital, que ha estado 4 años y pico trabajando y se ha notado cuando ha fallado que no. Lo que pasa es que este, terminó el proyecto este de la Consejería que tenía una cosa piloto, lo quitaron y se acabó. Había ciento y pico de educadores en toda Andalucía y desaparecieron...”

“Esa familia que está muy cercana a riesgo de exclusión social, o que tiene falta de habilidades culturales básicas, o que tiene estos problemas económicos, pues es muy difícil, que tú...que tú lo integres en una actividad voluntaria en la vida del centro. Y con todo y con eso se consigue”.

“Lo que ellos me han podido dejar caer es que hay mucho estigma contra las personas inmigrantes, entonces ellos vienen aquí y se creen que tú los vas a tratar diferente, que les vas a dar un trato desigual a los demás. Entonces ellos tienen mucho estigma en ese sentido. Como barrera lo que veo es eso”.

“En el AMPA el participan también los padres del alumnado migrante, además incluso te diría que con más ahínco. El 35% del AMPA son padres del alumnado migrante o racializado”.

“Nosotros íbamos facilitando el horario escolar para que en la conciliación familiar de las familias que estaban trabajando fuera, fuera, la aceptable, para que sus hijos se quedaran en el cole ¿no?”

Las madres participantes reconocieron la falta de participación de las familias migrantes en los centros e identificaron algunas de las barreras señaladas por la comunidad educativa, como la falta de tiempo o la barrera idiomática. No obstante, pusieron el foco en que a veces no se sienten cómodas o incluidas en esos espacios, pero que suelen ser ellas y no sus maridos las que participan en los centros.

“El problema es que a veces no nos consideran lo bastante listas para entrar en ese grupo o AMPA. A mí, me han preguntado muchas veces, pero no he podido por mi trabajo, pero si es verdad que muchas veces no preguntan. Hay cosas que ni siquiera preguntan si quieres o no. Ellos suelen decir que no tenemos nivel para hacer ciertas cosas, pero no es eso, es problema de tiempo y de idioma, no de no saber hacer algo”.

“Yo creo que como inmigrantes nosotros debemos de implicarnos también. Implicarnos en el sentido de meternos también en el sistema educativo, pero si llegamos siempre corriendo con el trabajo y demás, es que no tenemos tiempo. También nosotros nos centramos mucho en aprender el idioma porque es lo principal para poder participar en la vida en general, y eso nos roba mucho tiempo también”.

“Las madres participan mucho más que los padres, a quién primero llama el colegio para cualquier cosa es a la nosotras”.

(E5) Desarrollo de alianzas y nuevas oportunidades

El desarrollo de alianzas y nuevas oportunidades (dimensión 5) obtuvo una puntuación del 67%, siendo positiva en dos de tres indicadores (ver detalles en la Tabla 6). Se encontró el fomento de la colaboración intersectorial desde las políticas, que coincidía con redes de colaboración comunitaria en los centros evaluados. Respecto a la evaluación del rendimiento de los centros educativos, las políticas incluían herramientas para evaluar la perspectiva de género, pero no el respeto por la diversidad cultural, siendo este último un aspecto para mejorar en los centros.

Tabla 6. Resumen general de indicadores encontrados en el análisis de la equidad en el desarrollo de alianzas y nuevas oportunidades (E4)

Indicadores de la Dimensión 5: Desarrollo de alianzas y nuevas oportunidades	Sí se contempla	No se contempla	Política donde se contempla
5.1.- Los centros educativos construyen colaboraciones intersectoriales con otras entidades para abordar las necesidades del alumnado migrante y racializado y sus familias, ej. ONG, centros sanitarios, servicios sociales.	X		L2006-LOE, D2007-PAZ, D2003-NNEE, O2015-FAM, O2005-ABSENT, IIIPIPIA
5.2.- El respeto a la diversidad cultural está incluido en la evaluación del rendimiento de los centros educativos.		X	
5.3.- La inclusión de una perspectiva de género está incluida en la evaluación del rendimiento de los centros educativos.	X		IIPIGUALDADGEN
Equidad total	2/3=67%		

Red de colaboración entre el centro escolar y la comunidad

La promoción de colaboraciones intersectoriales entre los centros educativos y otras entidades de la comunidad está contemplada en la legislación por la que se rige el sistema educativo andaluz y español. En el análisis documental observamos que en la mayoría de los documentos propuestos se hace alusión al fomento de dicha colaboración. Por ejemplo, en el artículo 1 de la LOE, se determina que el centro educativo no es un servicio aislado, sino que se encuentra dentro de una comunidad y sociedad colaborativa y que su buen funcionamiento dependerá del “*esfuerzo compartido por alumnado, familias, profesores, centros, Administraciones, instituciones y el conjunto de la sociedad*” (LOE, 2006, p. 15).

En el Decreto 19/2007, de 23 de enero, por el que se adoptan medidas para

la promoción de la Cultura de Paz y la Mejora de la Convivencia en los Centros Educativos sostenidos con fondos públicos, se contempla en el art. 3, medidas como: “Promover la colaboración de los miembros de la comunidad educativa con las instituciones y agentes sociales de su entorno para mejorar el ambiente educativo de los centros docentes” (Decreto 19/2007, p.11) o

“Impulsar la coordinación y colaboración de las distintas Administraciones y entidades públicas, asociaciones, medios de comunicación y otras entidades en la búsqueda de mecanismos que conduzcan a la promoción de la cultura de paz y a la mejora de la convivencia escolar, mediante la creación de un Observatorio sobre la Convivencia Escolar en Andalucía” (Decreto 19/2007, p.11).

Además, según, la Orden 20 de junio de 2011, por la que se adoptan medidas para la promoción de la convivencia en los centros docentes sostenidos con fondos públicos y se regula el derecho de las familias a participar en el proceso educativo de sus hijos e hijas, en el plan de convivencia de cada centro escolar debe aparecer: “El procedimiento para articular la colaboración con entidades e instituciones del entorno para la construcción de comunidades educadoras” (Orden 20 de Junio de 2011, p.7).

Especialmente, se otorga gran importancia a esta colaboración intersectorial en la prevención del absentismo escolar, siendo su máximo exponente el Plan Integral para la Prevención, Seguimiento y Control del Absentismo Escolar. La puesta en marcha del mismo necesita la colaboración y comunicación con mecanismos exteriores al sistema educativo, como Servicios Sociales, los Equipos Técnicos de Absentismo o la Comunidad Municipal de Absentismo escolar.

Sin embargo, en el PIPIA III es en el único documento dónde aparece específicamente el desarrollo de alianzas comunitarias para abordar las necesidades del alumnado de origen migrante y racializado y sus familias. No obstante, en todos los colegios que participaron en este estudio se subrayaron los beneficios de colaborar con las entidades del barrio para atender a las necesidades este colectivo, dentro y fuera del centro escolar. Se hizo referencia a la mesa del Polígono Norte como plataforma que facilita dicha colaboración, indicando que ese tipo de mesas deberían estar presentes en todos los distritos, no solo en aquellos con mayor vulnerabilidad social. También se puso de manifiesto las dificultades burocráticas que encuentran los centros para participar en actividades externas formalmente, que en ocasiones hace que se reduzcan dichas colaboraciones.

“Y no solamente nos tratan temas de absentismo si no pues mira he hecho una visita domiciliaria al domicilio de tal y hemos visto que esto no puede seguir así, tú que los conoces mejor que nosotros... dile no sé qué. Entonces si juntamos las piezas del puzle tenemos mucha información y podemos actuar mucho mejor (...) Incluso tenemos muchos enlaces con centros de salud, que parece algo muy desconocido pero que nos dan verdaderas pistas de muchos problemas que hay, tanto en personas migrantes como no migrantes”.

“Nosotros trabajamos en red a través de la participación en la mesa de educación del Polígono Norte. Y ahí es dónde estamos representados todos los centros educativos y todas las entidades del barrio. Y todos trabajamos para hacer un plan integral de zona. (...) El problema es que esto en todas las zonas no se hace, sino que se hace en las zonas más desfavorecidas”.

“Sí se hacen. Y el problema de esto es que en todos los barrios no se hace, es decir, esto se hace en el Polígono Norte, en zonas desfavorecidas”.

“Tenemos un variado de ONG, está ACCEM, la Caixa, Sevilla Acoge, Mujeres Entremundos... Bueno, hay muchas asociaciones que están con nosotros (...) Eso es lo que realmente es efectivo para nosotros, este tipo de, de actividades, de ayuda”.

“Y después respondemos a las convocatorias del Distrito, como participar en los encuentros deportivos, se va rotando por centro, o el participar en el centro cívico u otro evento municipal, como puede ser la feria del libro”.

“Muchas y cuantas más, mejor (alianzas externas) ... Es como ir en una línea difusa, de que no estás dentro del cole porque nadie que esté fuera del cole puede intervenir dentro del cole, eso es un protocolo muy complejo, con mucha normativa, mucha burocracia. Entonces nosotros siempre que hemos estado trabajando con gente así, con asociaciones y demás, estaban entrando por la puerta de detrás del cole sin que se entere nadie al principio y haciendo muchas actividades sin normalizarlas a nivel burocrático. ¿Qué pasa? Que cuando tú quieres burocracia, burocracia... pues uff los papeles y la burocracia es bestial (...) La inspección te dice: “si no está ahí, no lo puedes meter”. Entonces el colegio se queda sin estos proyectos, si se queda sin estos proyectos, el colegio pierde vida y el colegio pierde su sello y su identidad ¿no?”

Evaluación del rendimiento de los centros

En primer lugar, el artículo 158 de la LEA determina lo siguiente con relación a la evaluación de los centros docentes sostenidos con fondos públicos y de los servicios educativos:

“La Agencia Andaluza de Evaluación Educativa elaborará y desarrollará planes de evaluación de los centros, programas y servicios educativos y de valoración de la función directiva y docente, en los que se tendrán en cuenta las situaciones socioeconómicas y culturales de las familias y alumnado que acogen, el entorno del propio centro y los recursos de que disponen” (LEA, 2007, p. 30).

Según esto, desde una perspectiva interseccional, se entendería que la evaluación debe contemplar la diversidad desde una perspectiva intercultural y de género. La inclusión de una perspectiva de género en la evaluación de rendimiento de los centros aparece explícitamente en el II Plan Estratégico de Igualdad de Género en Educación. Este establece según se recoge en el Acuerdo de 16 de febrero de 2016, del Consejo de Gobierno, por el que se aprueba el II Plan Estratégico de Igualdad de Género en Educación 2016-2021, que *“Entre las competencias prioritarias asignadas a la Inspección Educativa, se incluirán el seguimiento y la evaluación de la implementación del II Plan Estratégico de Igualdad de Género en Educación 2016-2021, la coeducación, la igualdad y la prevención de la violencia de género”* (Acuerdo 16 de Febrero de 2016, p. 23). Además, el Servicio de Inspección Educativa debe incluir como actuación prioritaria la supervisión de la inclusión de la perspectiva de género en la corrección de los contenidos curriculares y programaciones didácticas, así como la supervisión de la integración de esta perspectiva en los Planes de Centro. También ordena la inclusión de indicadores de género en la evaluación y elaboración de los Informe anuales de autoevaluación de los organismos adscritos y de la Administración Educativa.

En cuanto a la inclusión del respeto a la diversidad cultural en la evaluación del rendimiento de los centros educativos, no se ha encontrado ningún plan donde se concrete. Si bien el PIPIA III aboga por valorar el impacto de los servicios educativos en la integración y bienestar del alumnado de origen migrante y racializado y sus familias. Para ello incluye indicadores de evaluación para cada uno de sus objetivos específicos del apartado socioeducativo, sí como indicadores cuantitativos para cada una de las medidas propuestas por objetivo. A pesar de ello, esta evaluación no es de obligado cumplimiento, como ocurre con la perspectiva de género, ni están disponibles los resultados en los casos donde se haya aplicado.

CONCLUSIONES

RECOMENDACIONES

Este estudio, enmarcado en el proyecto *NDER2: Alzando la voz desde la ciudadanía africana y afrodescendiente andaluza*, tuvo como objetivo general analizar la equidad de las políticas educativas vigentes en Andalucía, desde una perspectiva interseccional. Concretamente, se centró en el análisis de la incorporación de una perspectiva sensible a la diversidad cultural y al género en las políticas que regulan el sistema público de Educación Primaria. Para ello, se llevó a cabo un diseño mixto de investigación bajo el marco del paradigma transformativo (Mertens, 2007). Este combinó el análisis documental de 13 políticas con la realización de entrevistas a 15 profesionales de la educación de cinco centros educativos de una zona con alta proporción del alumnado migrante (Distrito Polígono Norte, Sevilla) y con un grupo focal llevado a cabo con cinco madres de niños y niñas afrodescendientes matriculados/as en Educación Primaria.

Los resultados fueron analizados siguiendo el modelo de equidad educativa diseñado para este estudio y basado en la propuesta del proyecto MIPEX y las experiencias locales de mesa de trabajo comunitaria (formada por expertos/as en educación, diversidad y género de Sevilla). Este modelo operativiza la equidad educativa en cinco dimensiones: (E1) Equidad en las políticas (misión, valores y objetivos); (E2) Equidad en el acceso, (E3) Calidad/sensibilidad de los servicios, (E4) Equidad en la participación, y (E5) Desarrollo de alianzas y nuevas oportunidades.

Los resultados muestran una equidad global media de las políticas educativas andaluzas, los cuales coinciden con los obtenidos en el estudio MIPEX a nivel nacional (Huddleston et al, 2015). Asimismo, se identifican algunos elementos clave para lograr la inclusión del alumnado de origen migrante y racializado y poder alcanzar una equidad real en el sistema educativo. Si se realiza el análisis por dimensiones, destaca la buena formulación de las políticas, dado que la equidad en las políticas (E1) obtiene la máxima puntuación posible. Además de afirmar que todos los alumnos poseen la misma titularidad, derechos y deberes, independientemente de su raza, etnia, género, etc., se encuentra dentro de sus principios tanto la sensibilidad a la diversidad cultural como al género.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

La ley establece que todos deben gozar de los mismos derechos y oportunidades, pero para ello es necesario compensar con medidas las desigualdades existentes en el alumnado y sus familias, las cuales a veces no se encuentran disponibles. Esto refleja que existe una brecha a la hora de traducir estas leyes y planes a la realidad de los centros educativos, como señalaron los y las profesionales entrevistados. Con frecuencia, estas medidas solo están disponibles en zonas caracterizadas como vulnerables o en riesgo o en aquellas donde la proporción de alumnado migrante es alto. Esto genera, por un lado, la segregación del alumnado de origen migrante en zonas vulnerables y/o centros concretos y, por otro, la desprotección e invisibles de algunos niños y niñas que cursan su educación en centros o barrios que no cumplen a estas condiciones (Toledano, 2009; Viruell-Fuentes et al., 2012).

Respecto a la equidad en el acceso, los centros no tienen la obligación de realizar un análisis del contexto, sin el cual es complicado saber las necesidades que presentan las familias migrantes y su alumnado. Encontramos varias medidas para el acceso y la permanencia del alumnado migrante, pero todas ellas son aplicables en centros ubicados en zonas desfavorables y con alto porcentaje migrante. Por ejemplo, para que el centro educativo cuente con un profesional de Aulas Temporales de Adaptación Lingüística debe contar con un mínimo de estudiantes que desconozcan el idioma y que se encuentren en el segundo ciclo de primaria. De esta forma, para disfrutar de estas medidas los padres deben escolarizar a los niños en un centro con estas características, por lo que se fomenta la concentración artificial del alumnado migrante en las coloquialmente llamadas “escuelas gueto” (Carabaña, 2012). Asimismo, las medidas para superar las barreras de acceso y permanencia de las familias migrantes son valoradas por las personas entrevistadas como mejorables, los cuales señalan que en la mayoría de las ocasiones depende de un sobreesfuerzo por parte de los profesionales de los centros y la colaboración con entidades de la zona. No obstante, las madres valoraron positivamente la respuesta de los centros para no dejar atrás a sus hijos/as durante la pandemia.

Siguiendo con la calidad o sensibilidad que presenta el sistema educativo ante la diversidad cultural y de género, destacamos la existencia de formación obligatoria para el profesorado en cuestiones de género, lo que fue valorado positivamente por las personas entrevistadas. No obstante, la formación en materia de diversidad cultural no es obligatoria, siendo una de las principales lagunas señaladas por las madres y algunos/as profesionales. De hecho, algunas madres narraron experiencias de discriminación sufrida por sus hijos/as por parte de sus maestros/as. Por tanto, la formación obligatoria en competencia cultural del profesorado es una de las acciones urgentes que deberían tomarse en los centros educativos

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

para lograr la inclusión y la equidad educativa. Esta formación debe incluir no solo el conocimiento de la diversidad cultural existente en las aulas, sino la toma de conciencia de la inequidad social y sobre los propios privilegios, así como el desarrollo de habilidades para adaptar las prácticas educativas a las necesidades de todo el alumnado y sus familias, orientándose al logro de la justicia social.

Otro de las dimensiones que han sido señaladas por este análisis como urgentes atender para lograr la equidad educativa es la creación de un ambiente seguro para los niños/as de origen migrante y racializado. En las políticas analizadas no se han encontrado protocolos específicos frente al racismo, el cual se puede englobar como actos de discriminación y violencia. No obstante, esto puede invisibilizar estas realidades y dificultar su erradicación. De hecho, muchos y muchas profesionales comentan que no existe racismo en sus aulas y colegios. Sin embargo, esto no solo difiere de los estudios sobre racismo en las escuelas (Brondolo et al., 2009; Pachter y Col, 2009; Priest et al., 2013), sino también de las narrativas ofrecidas en los grupos focales. Las madres consensuaron que era el principal problema de sus hijos/as, poniendo numerosos ejemplos de racismo a diferentes niveles (institucional, organizacional, dentro del aula, con los iguales y sus familias...). Igualmente, compartieron su sentimiento de impotencia y soledad ante esto. Por su parte, los y las profesionales. Por ello, siguiendo a Gorski (Goski y Swalwell, 2015) no se trata solo de evitar episodios de racismo en las escuelas o de actuar en el caso de que los haya, sino de ser conscientes de que la cultura es uno de los muchos factores que pueden estar desencadenando la desigualdad de un/a alumno/a y actuar en base a ello para llegar a la raíz de esos episodios de racismo.

En cuanto a la participación de las familias en los centros, encontramos mecanismos de participación, como pueden ser las asociaciones de madres y padres, contemplado tanto en la LOE como en la LEA. Sin embargo, no existen medidas para facilitar la participación de las familias migrantes en los mismos, la cual se indicó que era muy escasa. En general, se reconocen las barreras que pueden limitar su participación (p. ej. falta de tiempo, barreras lingüísticas y culturales, discriminación percibida), pero no existen muchas medidas para solventarlas, a pesar de la importancia de la participación de la familia en la educación (Álvarez-Sotomayor et al., 2015). De hecho, la única medida que aparece reflejada en las políticas es el derecho de las familias a acceder a servicios de traducción y mediación. No obstante, el profesorado de los centros demanda la falta de este tipo de perfiles entre su plantilla, los cuales suelen ser ofrecidos por entidades de la zona y resultan de gran ayuda. Las familias también valoran estas figuras de apoyo como necesarias para su integración en los centros, en consonancia con otros estudios previamente realizados (Santana, 2013).

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Finalmente, el desarrollo de alianzas y colaboraciones entre los centros educativos y las diferentes organizaciones y servicios comunitarios apareció tanto en las políticas (p. ej. LOE, LEA) como en la práctica. De este modo, el centro escolar no se presenta aislado, sino como una institución que forma parte de una comunidad que trabaja en red de manera intersectorial. La existencia de este tejido asociativo facilita los programas de integración de familias migrantes en la zona. Concretamente, en Polígono Norte existen numerosas ONG y asociaciones que trabajan para la integración efectiva de la población migrante, las cuales son muy valoradas por los centros educativos y las familias. Sería interesante explorar también que ocurre en otras zonas con menor proporción de población extranjera.

LIMITACIONES Y LÍNEAS DE FUTURO

Para el buen tratamiento de la información aquí recogida y, sobre todo, de cara a avanzar en la investigación de la equidad educativa, es necesario poner de manifiesto algunas limitaciones presentes en este estudio.

En primer lugar, este estudio se enfoca en un concreto, como es el andaluz. Muchas de las políticas analizadas tienen un campo de acción regional, por lo que los resultados no son extrapolables a nivel nacional—aunque complementan los ofrecidos por el proyecto MIPEX, referenciados en este estudio. Además, a pesar de que se han analizado los documentos más relevantes en Educación Primaria, no deja de ser una selección intencional. Por tanto, pueden existir más medidas y actuaciones no contempladas en estas políticas y que sean relevantes para nuestro objeto de estudio. Igualmente, sería de gran interés explorar si estos resultados también se reproducen en etapas posteriores, como en la Educación Secundaria Obligatoria e, incluso, en la etapa universitaria.

De igual forma, las narrativas obtenidas por los/as profesionales educativos y las madres de alumnado afrodescendiente también deben ser contextualizadas en un ámbito muy concreto, como es el Polígono Norte y la entidad MAD África, respectivamente. Si bien escuchar sus voces nos permite poder reflexionar sobre la aplicación de estas políticas en centros concretos y la equidad educativa real que existe en Andalucía, se recomienda tomar esta información con precaución, pues no es generalizable, dado no solo el contexto concreto donde se ha obtenido la información, sino también el reducido número de participantes.

En segundo lugar, a pesar de que el estudio parte de un modelo de investigación transformativo, que sostiene la importancia de la participación comunitaria

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

en todas las fases del proceso, debemos reconocer que esto ha sido complejo. Especialmente, la situación derivada del COVID-19 ha limitado la capacidad de coordinación y participación de la mesa comunitaria de trabajo, que estuvo bastante presente en el diseño de la investigación, pero ausente en la interpretación de los resultados, dificultando así su triangulación con los y las expertas. En futuros estudios sería positivo generar una coalición comunitaria, que integrase no solo a expertos/as, sino a la propia comunidad educativa y migrante en un mismo espacio de participación (Garrido et al., 2014). Esto no solo facilitaría el proceso de investigación, sino la posibilidad de aplicar sus resultados en los centros educativos y comunidades.

Finalmente, debemos destacar como limitación que, aunque a nivel teórico se parte de una perspectiva interseccional que integra el género y la cultura/etnia, a nivel práctico ha sido complejo evaluar de forma integrada ambos elementos. Por ejemplo, en el instrumento utilizado para la evaluación de las políticas los aspectos relativos a la diversidad cultural se valoran de forma separada del género y viceversa. Si bien es cierto que en las políticas estas cuestiones también se han reflejado de forma independiente, se debe hacer un esfuerzo para diseñar herramientas que permitan analizar estas variables, no solo de forma independiente, sino en intersección. Asimismo, es fundamental desarrollar conciencia de esto y facilitar modelos que permitan la integración del género y la cultura/etnia en el diseño de políticas desde una perspectiva interseccional.

En referencia a las líneas de futuro, este proyecto NDER2 sigue a NDER1, que ofreció un análisis de las políticas sanitarias y ofrece resultados comparables entre sí—en la medida de lo posible. Por ello, sería de gran interés seguir avanzando en esta línea y analizar la equidad presente en las políticas que regulan otras áreas, como los servicios sociales o el ámbito laboral, así como su traducción en las prácticas reales de los servicios y su impacto en la vida de las personas de origen migrante y racializado que viven en nuestras comunidades. Un análisis de este tipo facilitaría el diseño de acciones intersectoriales que mejorasen la justicia social y la convivencia en Andalucía.

Recomendaciones de mejora

Para finalizar, se presentan algunas recomendaciones para mejorar la incorporación de una perspectiva sensible a la diversidad cultural y de género en las políticas y prácticas educativas de Andalucía. Estas recomendaciones han sido realizadas por las investigadoras principales de este estudio, así como por los/as profesionales entrevistados y por las madres de alumnado afrodescendiente matriculado en Educación Primaria:

- Garantizar la equidad no solo como uno de los principios que guían las políticas educativas, sino como el fin último del sistema y prácticas educativas. Para ello, se requiere definir operativamente cómo puede lograrse la equidad en educación, especificando indicadores para su evaluación (como los propuestos en nuestro modelo de equidad educativa y empleados en este trabajo). Asimismo, se necesitan acciones concretas y comunes dentro del sistema educativo para alcanzar dicha equidad, lo cual no implica que dejen de existir acciones de refuerzo en zonas con mayor vulnerabilidad o que puedan desarrollarse acciones complementarias adaptadas a cada distrito o cada centro concreto.
- Entender la diversidad como una riqueza de nuestras sociedades y trabajarla desde esta perspectiva (no como una problemática), tanto desde las políticas como desde las prácticas educativas.
- Revisar y redefinir las políticas y planes educativos incorporando una perspectiva interseccional, que evite la separación de las características individuales del alumnado (como el género y la etnia/cultura) para abarcarlas en un conjunto, para así conseguir una visión más integrada y amplia de sus necesidades.
- Desarrollar análisis contextualizados de las necesidades y oportunidades del alumnado de origen migrante y racializado y sus familias, así como de las comunidades donde viven. Estos análisis deberían realizarse de forma intersectorial, integrando la información de los diferentes servicios y organizaciones de la zona, de forma que facilite la comunicación y el trabajo en red para orientar las acciones del centro educativo—y del resto de entidades—a la equidad y justicia social. Asimismo, estos análisis deberían actualizarse, al menos, cada dos años.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

- Garantizar el acceso de todo el alumnado que lo necesite a las medidas de apoyo lingüístico, implementando recursos a partir del primer ciclo de educación primaria, independientemente del número de alumnos con esa necesidad en el centro educativo. Para ello, sería necesario aumentar la cobertura de este tipo de servicios y facilitar el procedimiento para su tramitación por parte de los centros.
- Aumentar las medidas y acciones centradas en las familias migrantes, para solventar las barreras de acceso y participación en los centros educativos. Entre ellas, destacan la figura del mediador cultural y trabajador social, que además facilita el trabajo del equipo docente. Se recomienda garantizar la permanencia de estas figuras en los centros y los planes docentes, al menos en centros con alta tasa de alumnado de origen migrante, con una dotación de recursos pública.
- Mejorar y ampliar los servicios de traducción de materiales escolares, desde matrículas hasta libros o textos, con el objetivo de facilitar el aprendizaje del alumnado recién llegado y el acceso y participación de las familias migrantes a la educación de sus hijos/as.
- Garantizar que todo el alumnado pueda contar con los medios necesarios para su educación, por ejemplo, dotando de internet o dispositivos electrónicos a aquellos que no puedan contar con este recurso.
- Aumentar la atención presencial y personalizada en los centros educativos, en lugar de atención telefónica y genérica. Se recomienda tener en cuenta que algunas familias encuentran la brecha digital como un obstáculo insalvable para seguir y apoyar la educación de sus hijos/as.
- Aumentar el número y la calidad de las formaciones dirigidas hacia los/as profesionales sanitarios respecto a la diversidad cultural y/o el género. Se propone que la metodología a seguir para este tipo de cursos debe ser más basada en casos prácticos y vivenciales que en modelos y conceptos teóricos, dado que lo fundamental es trabajar actitudes y competencias.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

- Establecer la obligatoriedad de una base formativa en competencia cultural al profesorado, tanto en modalidad de formación continua, como incluyéndolo en los planes de estudios de las universidades. Esta formación debe orientarse no solo a la adquisición de conocimiento sobre diversidad cultural, sino, sobre todo, al desarrollo de habilidades y capacidad para trabajar con personas diversas (en cualquiera de sus ejes: cultural, de género, funcional...) y desarrollar una práctica destinada a generar equidad dentro y fuera de los centros educativos.
- Diseñar y garantizar la implementación de protocolos específicos de actuación contra la violencia racista y xenófoba en los centros educativos. También se recomienda formar agentes antirracistas dentro de los centros, tanto entre el profesorado como en el propio alumnado para asegurar un ambiente seguro y la convivencia en el centro.
- Promover talleres antirracistas y de sensibilización para madres y padres autóctonos. Es primordial asegurar un clima de respeto y antirracista en el colegio, más allá del aula.
- Sensibilizar a la comunidad educativa ante la gravedad de los discursos de odio racistas presentes en nuestra sociedad y enseñarles habilidades para confrontarlos.
- Monitorizar y sancionar cualquier estructura organizacional o profesional que discrimine a alguna persona/colectivo por su condición demográfica o sociopolítica.
- Facilitar que las víctimas de algún tipo de discriminación puedan denunciarlo directamente cuando ocurra. Por ejemplo, informando sobre los derechos a poblaciones migrantes o facilitando los modelos para realizar las denuncias en varios idiomas.
- Desarrollar medidas para la que las familias migrantes estén representadas en el colegio, bien en las A.M.P.A. u otros mecanismos de participación menos formales, como pueden ser jornadas interculturales. Estas segundas pueden ser positivas especialmente en un primer momento, para que estas familias se sientan valoradas en el centro y establezcan vínculos con la comunidad educativa.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

- Informar de forma efectiva sobre los canales y formas de participación de las familias en los centros educativos, así como de los beneficios de la participación, especialmente a comunidades migrantes.
- Poner en valor el trabajo de las ONG y asociaciones locales, que actúan como puentes entre las familias migrantes y los centros educativos. Se recomienda apoyar este tipo de servicios comunitarios y su colaboración con los centros educativos mediante el incremento de las subvenciones públicas.
- Promover encuentros interculturales en los barrios desde los centros educativos, para así fomentar la integración y participación del alumnado de origen migrante y de sus familias en la comunidad.
- Fomentar la comunicación entre los centros educativos para que puedan compartir buenas prácticas y crear alianzas entre los mismos. Se recomienda generar jornadas a final de curso, dentro del horario laboral de los y las profesionales como espacios para trabajar en red, compartir información y recursos y aprender de los/as demás.
- Generar bancos de recursos públicos donde los profesionales de los centros puedan conocer qué hace el resto, organizado por temática y nivel educativo (ej. feminismos, antirracismo...)

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ACCEM (2020). *Estudio sobre las necesidades de la población inmigrante en España: tendencias y retos para la inclusión social*. ACCEM. <https://www.accem.es/wp-content/uploads/2021/01/INFORME-EJECUTIVO-Estudio-Estatal-Sistemas.pdf>
- Ainscow, M. (2019). *Documento de discusión preparado para el Foro Internacional sobre Inclusión y Equidad en la Educación «Todas y todos los estudiantes cuentan»*. UNESCO. <https://es.unesco.org/sites/default/files/2019-forum-inclusion-discussion-papers>
- Aja, E., Carbonell, F., Colectivo, I. O. É., Funes, J. y Vila, I. (2000). *La inmigración extranjera en España: Los retos educativos*. Barcelona: Fundación La Caixa.
- Alansari, M., Hunia, M. y Eyre, J. (2020). *A rapid review of racism in schools*. New Zealand Council for Educational Research.
- Álvarez-Sotomayor, A., Martínez-Cousinou, G. y Gutiérrez, D. (2015). Cuando la segunda generación no se queda atrás: evidencias sobre el rendimiento académico de los hijos de inmigrantes en el caso andaluz. *Estudios sobre educación*, 28.
- Beauchamp, D. E. (2013). Public Health as Social Justice. En M. T. Donohoe (Ed.), *Public Health and Social Justice* (pp.11-19). San Francisco: Jossey-Bas.
- Brondolo, E., Ver Halen, N. B., Pencille, M., Beatty, D. y Contrada, R. J. (2009). Coping with racism: A selective review of the literature and a theoretical and methodological critique. *Journal of behavioral medicine*, 32(1), 64-88.
- Carabaña, J. (2012). Concentración de inmigrantes y resultados escolares: una falsa alarma. *Análisis del Real Instituto Elcano*, 11.
- Carr, S. C. (2010). *The Psychology of Global Mobility*. New York: Springer.
- Carrasco Pons, S., Pamies Rovira, J., Narciso Pedro, L. y Sánchez-Martí, A. (2020). *¿Por qué hay más abandono escolar entre los jóvenes de origen extranjero?* Observatorio de La Caixa. https://observatoriosociallacaixa.org/-/por-que-hay-mas-abandono-escolar-entre-los-jovenes-de-origen-extranjero?_ga=2.105374598.428076759.1633003898-197664809.1633003898#
- Cattacin, S., Chiarenza, A., y Domenig, D. (2013). Equity standards for health care organisations: a theoretical framework. *Diversity and Equality in Health and Care*, 10(4), 249-258.
- Daniel S. Newman, Kizzy Albritton, Courtenay Barrett, Lindsay Fallon, Gregory E. Moy, Colleen O'Neal y Skyler VanMeter (2021). Working Together Towards Social Justice, Anti-Racism, and Equity: A Joint Commitment from Journal of Educational and Psychological Consultation and School Psychology International. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 31(1), 8-12. <https://doi.org/10.1080/10474412.2020.1848313>
- European Union Agency for Fundamental Rights (2013). *Inequalities and Multiple Discrimination in Access to and Quality of Healthcare*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Garreta, J. (2001). La diversidad como problema. *Contextos Educativos*, 4, 161-175.
- Garrido, R., Garcia-Ramirez, M., & Balcazar, F. E. (2019). Moving towards Community Cultural Competence. *International Journal of Intercultural Relations*, 73, 89-101.

Garrido, R., Luque, V. & García-Ramírez, M. (2014). La Investigación Acción Participativa como Estrategia de Intervención Psicosocial. En: Buades, J. (Ed) *Hagamos de nuestro barrio un lugar habitable. Manual de intervención comunitaria en barrios* (pp. 102-122). Valencia: Centro de Estudios para la Integración Social y Formación de Inmigrantes (CeiMigra). https://www.researchgate.net/publication/264399030_La_Investigacion_Accion_Participativa_como_Estrategia_de_Intervencion_Psicosocial

Gillborn, D. (2005). Racism, policy and the (mis) education of black children. En Majors, S. (Eds), *Educating Our Black Children* (pp. 27-41). Routledge.

Gómez-Domínguez, D. y Alaminos, F. J. (2020). *Educación. Informe OIA 2020. Junta de Andalucía. Consejería de Igualdad, Políticas Sociales y Conciliación*. Observatorio de la Infancia en Andalucía. https://www.observatoriodelainfancia.es/oia/esp/documentos_ficha.aspx?id=7220

Gorski, P. C. y Swalwell, K. (2015). Equity literacy for all. *Educational Leadership*, 72(6).

Huddleston, T.; Bilgili, Ö.; Joki, A. y Vankova, Z. (2015). *Migrant Integration Policy Index 2015*. Barcelona/ Brussels: CIDOB and MPG. <https://www.mipex.eu/sites/default/files/downloads/files/mipex-2015-book-a5.pdf>

Instituto Nacional de Estadística (2020). *Población por comunidades, edad (grupos quinquenales), españoles/extranjeros, sexo y año*. <https://www.ine.es/jaxi/Datos.htm?path=/t20/e245/p08/I0/&file=02002.px>

Instituto Nacional de Estadística (21 de enero de 2021). *Población extranjera por comunidades y provincias, nacionalidad y sexo*. <https://www.ine.es/jaxi/Datos.htm?path=/t20/e245/p04/provi/I0/&file=0ccaa002.px>

Joseph, N. M., Viesca, K. M. y Bianco, M. (2016). Black female adolescents and racism in schools: Experiences in a colorblind society. *The High School Journal*, 100(1), 4-25.

Junta de Andalucía - Observatorio Permanente Andaluz de las Migraciones (2021). *Padrón de Habitantes*. <http://www.juntadeandalucia.es/justiciaeinterior/opam/es/node/90>

Junta de Andalucía – Consejería de Educación y Deporte (2020). *Instrucciones de 9 de septiembre de 2020, de la Dirección general de atención a la diversidad, participación y convivencia escolar, por las que se establece la organización y funcionamiento del programa de refuerzo, orientación y apoyo en los centros docentes públicos dependientes de la Consejería de Educación y Deporte de la Junta de Andalucía*. https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/delegate/content/23713abf-919d-40a5-b255-67bb59c77b9c/Instrucciones%20PROA%20curso%202020_2021

Junta de Andalucía (2016). *Acuerdo de 16 de febrero de 2016, del Consejo de Gobierno, por el que se aprueba el II Plan Estratégico de Igualdad de Género en Educación 2016-2021*. https://www.juntadeandalucia.es/eboja/2016/41/BOJA16-041-00023-3564-01_00086188.pdf

Junta de Andalucía (2015). *Decreto 97/2015, de 3 de marzo, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Andalucía*. <https://www.juntadeandalucia.es/boja/2015/50/BOJA15-050-00436.pdf>

Junta de Andalucía (2015). *Orden de 28 de abril de 2015, por la que se modifica la Orden de 20 de junio de 2011, por la que se adoptan medidas para la promoción de la convivencia en los centros docentes sostenidos con fondos públicos y se regula el derecho de las familias a participar*

en el proceso educativo de sus hijos e hijas. <https://www.juntadeandalucia.es/boja/2015/96/1>

Junta de Andalucía – Consejería de Educación (2015). *Orden de 15 de enero de 2007, por la que se regulan las medidas y actuaciones a desarrollar para la atención del alumnado inmigrante y, especialmente, las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística*. <https://www.juntadeandalucia.es/boja/2015/50/BOJA15-050-00436.pdf>

Junta de Andalucía - Consejería de Educación (2014). *II Plan Estratégico de Igualdad de Género en Educación*. https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/delegate/content/c8458d47-056d-4d79-a1bc-4d0129f567e2/II_Plan_maquetado

Junta de Andalucía - Consejería de Educación, Cultura y Deporte (2014). *III Plan Andaluz de Formación Permanente del Profesorado*. <https://www.juntadeandalucia.es/boja/2014/170/BOJA14-170-00117.pdf>

Junta de Andalucía - Consejería de Justicia e Interior (2014). *III Plan Integral Para la Inmigración en Andalucía Horizonte 2016*. https://www.juntadeandalucia.es/export/drupaljda/PIPIA_III_0.pdf

Junta de Andalucía (2012). *Instrucciones de 9 de octubre de 2012, de la Dirección General de Participación y Equidad, por la que se regulan, de forma conjunta, determinados aspectos relacionados con la organización y el funcionamiento del programa de acompañamiento escolar y del programa de apoyo lingüístico para inmigrantes*. [https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/delegate/content/58edf99b-2b66-41bc-9144-cc10f1ae8763/PLANES%20Y%20PROGRAMAS%20EDUCATIVOS%20%3E%20PLAN%20DE%20ACOMPA%3%91AMIENTO%20\(Instruc9octubre2012Acompanamiento.pdf\)](https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/delegate/content/58edf99b-2b66-41bc-9144-cc10f1ae8763/PLANES%20Y%20PROGRAMAS%20EDUCATIVOS%20%3E%20PLAN%20DE%20ACOMPA%3%91AMIENTO%20(Instruc9octubre2012Acompanamiento.pdf))

Junta de Andalucía (2007). *Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía*. *Boletín Oficial de 26 de diciembre de 2007, núm. 252, pp. 5-36*. <https://www.juntadeandalucia.es/boja/2007/252/1>

Junta de Andalucía (2007). *Decreto 19/2007, de 23 de enero, por el que se adoptan medidas para la promoción de la Cultura de Paz y la Mejora de la Convivencia en los Centros Educativos sostenidos con fondos públicos*. *Boletín Oficial número 25 de 02/02/2007*. <https://www.juntadeandalucia.es/boja/2007/25/2>

Junta de Andalucía (2006). *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo*. *Boletín Oficial del Estado de 4 de mayo de 2006, núm. 160, pp. 17.158-17.207*. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2006/BOE-A-2006-7899-consolidado.pdf>

Junta de Andalucía - Consejería de Educación (2005). *Orden de 19 de septiembre de 2005, por la que se desarrollan determinados aspectos del Plan Integral para la Prevención, Seguimiento y Control del Absentismo Escolar*. *Boletín número 202 de 17/10/2005*. <https://www.juntadeandalucia.es/boja/2005/202/1>

Junta de Andalucía (2003). *Decreto 167/2003, de 17 de junio, por el que se establece la ordenación de la atención educativa a los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones sociales desfavorecidas*. *Boletín Oficial de 23 de Junio de 2003, núm. 118, pp. 13.667-13.674*. <https://www.juntadeandalucia.es/boja/2003/118/boletin.118.pdf>

Marmot, M. y Commission on Social Determinants of Health. (2007). *Achieving health equity: from root causes to fair outcomes*. *The Lancet*, 370(9593), 1153-1163.

Mertens, D. M. (2007). Transformative paradigm: Mixed methods and social justice. *Journal of mixed methods research*, 1(3), 212-225.

Mesa, M. (2006). Globalización, ciudadanía y derechos: la ciudad multicultural. *Papeles de cuestiones internacionales*, 95, 11-21.

Nusche, D. (2009). *What works in migrant education? A review of evidence and policy options*. Organisation for Economic Co-operation and Development. <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/227131784531>

APENDICE 1

GUION DE EVALUACIÓN DE POLÍTICAS EDUCATIVAS

POLÍTICA ANALIZADA

EVALUADOR/A:

DOCUMENTO:

NIVEL POLÍTICA (ESTATAL, REGIONAL...):

Nota para la persona que evalúa la política:

Identificar los documentos a evaluar.

Es muy importante obtener información precisa y concreta (que deberá escribir en cada apartado reservado para “EVIDENCIAS”) para luego poder determinar si se contempla o no se contempla. De eso depende el éxito de la evaluación. Escribir tanto como sea necesario ahí, servicios concretos, ejemplos, etc.

E1. EQUIDAD EN LAS POLÍTICAS

1.1.a. El alumnado migrante tiene el mismo derecho/titularidad de acceso a la educación primaria que el alumnado autóctono.

1.1.b. (SOLO PARA CENTROS): Para garantizar este derecho, ¿existen medidas de segregación del alumnado migrante (ej. Aprendizaje de español)? ¿Se supervisa que esta medida es puntual y no genera desigualdad?

EVIDENCIAS 1.1.

1.2. En las políticas/normas que regulan la misión del sistema educativo se recoge la equidad/igualdad como un objetivo.

EVIDENCIAS 1.2.

1.3. En la misión/valores del sistema educativo se recoge explícitamente el reconocimiento de la diversidad cultural como un elemento que debe guiar su acción. (Atención a términos como igualdad, migrantes, origen migrado, inmigrantes, racismo, xenofobia...)

EVIDENCIAS 1.3.

1.4. En la misión/valores del sistema educativo se recoge explícitamente el reconocimiento de la perspectiva de género como un elemento que debe guiar su acción. (Atención a términos como igualdad de género, coeducación, sexismo, machismo, homofobia...)

EVIDENCIAS 1.4.

E2. EQUIDAD EN EL ACCESO

2.1. Existen medidas concretas para facilitar la accesibilidad de alumnado migrante y racializado y sus familias (ej. becas, campañas, traducción de materiales clave).

EVIDENCIAS 2.1.

2.2. Existen medidas concretas para aumentar la finalización satisfactoria de la educación del alumnado migrante y racializado (ej. programas de abandono escolar temprano, contra el absentismo escolar, segunda oportunidad, etc.)

EVIDENCIAS 2.2.

2.3. Se proponen medidas para facilitar el conocimiento de los servicios y su acceso, dirigidos a las familias del alumnado migrante (ej. Información adaptada a familias, invitaciones a las familias, mediadores culturales, etc.)

EVIDENCIAS 2.3.

2.4. Evaluación de las medidas: Existen indicadores de seguimiento para garantizar la implementación de las medidas concretas de los apartados 2.2, 2.3, y 2.4.

EVIDENCIAS 2.4.

E3. EQUIDAD EN LA CALIDAD/SENSIBILIDAD CULTURAL Y DE GÉNERO

3.1. Existen programas de formación destinado a docentes que incluyen la competencia intercultural (indicar si estos son obligatorios, de autoformación, en la formación continua, universitaria...)

EVIDENCIAS 3.1.

3.2. Los programas de formación de docentes y de desarrollo profesional requieren el desarrollo de una perspectiva de género para todos los/as docentes.

EVIDENCIAS 3.2.

3.3. Los centros educativos crean un ambiente seguro donde el alumnado migrante y racializado puede sentirse respetados en su dignidad e identidad cultural y de género (ej. Programas para la prevención de racismo y xenofobia, prevención de comportamiento machista, etc.)

EVIDENCIAS 3.3.

E4. EQUIDAD EN LA PARTICIPACIÓN

4.1. Los centros educativos cuentan con mecanismos de participación de los grupos de la comunidad (preguntar por ejemplos relativos a familias migrantes), ej. AMPA con diversidad cultural.

EVIDENCIAS 4.1.

4.2. Existen medidas para apoyar a los padres y madres migrantes en la educación de sus hijos/as y su integración en el centro educativo (ej. Escuela de padres, Mediadores culturales, Medidas para alentar a los padres migrantes a participar en la gestión de las escuelas, etc.)

EVIDENCIAS 4.2.

4.3. Se presta apoyo lingüístico en el idioma o idiomas de instrucción del alumnado migrante y racializado para facilitar su integración y participación en el aula (bien en el aula principal o en un aula separada para una fase de transición).

EVIDENCIAS 4.3.

4.4. Existen recursos para la integración y participación del alumnado migrante y racializado sus familias en los centros (ej. Orientación escolar dirigida al alumnado migrante, Información escrita sobre el sistema educativo en los idiomas de origen de los migrantes; Prestación de servicios de interpretación a las familias de los alumnos migrantes para el asesoramiento y la orientación educativa)

EVIDENCIAS 4.4.

E5. DESARROLLO DE ALIANZAS Y NUEVAS OPORTUNIDADES

5.1. Los centros educativos construyen colaboraciones intersectoriales con otras entidades para abordar las necesidades del alumnado migrante y racializado y sus familias, ej. ONG, centros sanitarios, servicios sociales.

EVIDENCIAS 5.1.

5.2. El respeto a la diversidad cultural está incluido en la evaluación del rendimiento de los centros educativos.

EVIDENCIAS 5.2.

5.3. La inclusión de una perspectiva de género está incluida en la evaluación del rendimiento de los centros educativos.

EVIDENCIAS 5.3.

APENDICE 2

GUION DE PARA LAS ENTREVISTAS EN COLEGIOS

Nombre persona entrevistadora:

Lugar, fecha y hora de la entrevista:

Nombre del colegio:

Nombre persona entrevistada:

Perfil:

Género:

Edad:

Contacto:

Años como docente en el centro:

Años como docente (experiencia):

¿Actualmente, tienen niños/as migrantes o racializada/os en el colegio? Datos, si es posible.

[SOLO PARA EL EQUIPO DIRECTIVO]

BLOQUE 1. Equidad en las políticas

1.5. El currículo incorpora la educación intercultural como parte clave de la formación del alumnado. El currículo del centro es adaptado bajo una perspectiva intercultural para incorporar la representatividad cultural.

1.6. El currículo incorpora la perspectiva de género como parte clave de la formación del alumnado. El currículo del centro es adaptado desde una perspectiva de género para garantizar la igualdad entre géneros.

P1. ¿Qué modificaría del currículo para una mayor integración de la población migrante y por cuestión de género?

BLOQUE 2. Equidad en el acceso

2.1. ¿Se realiza un análisis del contexto multicultural del centro? ¿Cuáles son las necesidades del alumnado migrante/racializado?

2.2. ¿Cuáles son las barreras para el acceso y continuidad de los estudios del alumnado migrante/racializado? (ej. problemas derivados de las familias, escasos recursos humanos/materiales del colegio, falta de competencia cultural...)

2.2. ¿Existen medidas concretas para facilitar la accesibilidad de alumnado migrante y racializado y sus familias (ej. Mediadores culturales, becas, campañas, traducción de materiales clave)?

P2. ¿Qué medidas propondría para mejorar la accesibilidad del sistema educativo?

BLOQUE 3. Equidad en la calidad/sensibilidad cultural y de género

3.1. La vida cotidiana en la escuela puede adaptarse en función de las necesidades culturales o religiosas para evitar la exclusión del alumnado migrante y racializado. (Ej: cambios en el actual horario escolar y en los días festivos religiosos; actividades educativas o lúdicas vinculadas a otras culturas; códigos de vestimenta y vestuario; menús escolares).

3.2. ¿Existen programas de formación destinado a docentes que incluyen la competencia intercultural (indicar si estos son obligatorios, de autoformación, en la formación continua, universitaria...)? *

3.3 ¿Los programas de formación de docentes se desarrollan bajo una perspectiva de género?*

3.4. ¿Qué medidas permite tomar el Sistema Educativo para crear un ambiente seguro donde el alumnado migrante y racializado puede sentirse respetados en su dignidad e identidad cultural y de género (ej. Programas para la prevención de racismo y xenofobia, prevención de comportamiento machista, etc.)? ¿Es habitual que os encontréis con situaciones de discriminación o incidentes de racismo o xenofobia? ¿Existen protocolos estándar para resolver estos casos, o lo tenéis que diseñar vosotros? ¿Os habéis encontrado en alguna ocasión la necesidad de implantarlo? ¿Qué resultados se obtuvieron? ¿Se registran los indicios de conductas discriminatorias?

P3. ¿Qué medidas propondría para mejorar la sensibilidad y la calidad del sistema educativo en relación a la población migrante racializada?

BLOQUE 4. Equidad en la participación

4.3./1.1. ¿Existen medidas de apoyo del alumnado migrante para facilitar su integración y participación en el aula? (ej. Programa de Apoyo Lingüístico para Inmigrantes)? ¿en el aula principal o en un aula separada en una fase de transición? En el caso de que sea en espacios distintos ¿Consideras que puede perjudicar la integración?

4.1. ¿Qué dificultades detectáis en la participación de familias migrantes en mecanismos de participación de los grupos de la comunidad (ej. AMPA con diversidad cultural)?

4A* ¿Se realizan actividades para fomentar la participación de los padres y de las madres migrantes en la vida de los centros, así como mejorar la relación con el profesorado?

P4. ¿Qué medidas propondría para mejorar la participación de las familias migrantes en el sistema educativo?

BLOQUE 5. Desarrollo de alianzas y nuevas oportunidades

5.2. Desde el centro se promueven acciones interculturales en el barrio. Desde el centro se participa en las acciones interculturales que se promueven en el barrio. (poner ejemplos).

5.1. ¿Los centros educativos construyen colaboraciones intersectoriales con otras entidades para abordar las necesidades del alumnado migrante y racializado y sus familias, ej. ONG, centros sanitarios, servicios sociales? ¿Y el suyo?

P5. ¿Qué medidas propondría para mejorar las alianzas entre la comunidad y su centro educativo?

APENDICE 3

CONSENTIMIENTO PARA OBTENCIÓN DE DATOS Y TRATAMIENTO DE IMAGEN/SONIDO

Sevilla, de 2021

D./Dña. _____, mayor de edad, titular del DNI: _____, por el presente documento manifiesto informo de que:

- 1/ Que he sido informado/a sobre el proyecto “NDER2: Alzando la voz desde la ciudadanía africana y afrodescendiente andaluza”, financiado por la Agencia Andaluza de Cooperación al Desarrollo y desarrollado por la ONGD MAD África.
- 2/ Que accedo a participar en este proyecto, concretamente, ofreciendo información en una entrevista sobre mi conocimiento y experiencia en torno a la educación en torno a la diversidad en Andalucía. Igualmente, he sido informado/a de que puedo finalizar mi participación en el momento que considere oportuno.
- 3/ Que he sido informado/a sobre el tratamiento de la información aportada, la cual será confidencial y se empleará exclusivamente con fines investigadores. Asimismo, conozco que se garantizará el anonimato de mis respuestas. MAD África se compromete a que, cualquier divulgación pública de los datos obtenidos no se realizará anonimizando debidamente la información, de modo que los/as participantes no resultarán identificados o identificables.
- 4/ Doy mi consentimiento para la grabación de la entrevista concedida. Esta grabación se empleará exclusivamente para la transcripción de la información para facilitar así la fase posterior de análisis.

Y, en prueba de conformidad, firmo el presente documento en el lugar y la fecha indicados en el encabezamiento.

Nombre y apellidos

Firma

Para más información sobre el proyecto: <http://www.madafrica.es/nder/el-proyecto-nder-2/> madafrica@madafrica.es

APENDICE 4

GUION PARA EL GRUPO FOCAL CON LAS MADRES DE ALUMNADO AFRODESCENDIENTE DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Presentación, nombre, número y edad de los hijos, colegio al que van, etc.

¿Creéis que se tienen en cuenta las necesidades de los/as alumnos/as migrantes y de sus familias en los centros escolares?

¿Consideráis que tienen unas necesidades específicas a las familias autóctonas?

¿Creéis que para vuestros niños la barrera lingüística ha sido un problema?

¿De qué forma ha afectado la situación de pandemia a vuestros niños/as? ¿Desde el centro habéis recibido alguna ayuda? ¿Como se han organizado las clases durante el confinamiento? ¿qué se podría hacer para mejorar?

¿Qué cosas creéis que pueden hacer los colegios para mejorar la atención a las familias migrantes?

¿Creéis que en los colegios hay racismo? ¿Son espacios seguros para vuestros/as hijos/as?

¿Qué se puede hacer o proponer para conseguir que sean ambientes seguros?

¿Pensáis que el colegio facilita la participación de las familias migrantes? ¿Cómo se podría mejorar esto?

En el tema de la participación, ¿veis diferencia de género, es decir entre padres y madres? ¿qué se podría hacer para solventar esta diferencia?

¿Creéis que hay diferencia entre la atención que se le da a los niños y la que se da a las niñas?

Si le pudieseis dar a los profesores y profesoras alguna recomendación para mejorar la atención a los niños migrantes, la educación en general, incluyendo la convivencia en los colegios, ¿qué le diríais?

Si le pudieseis pedir algo a los políticos o aconsejar con respecto a este tema, ¿qué le diríais?

MAD
Africa

**MOVIMIENTO
POR LA ACCIÓN
Y EL DESARROLLO
DE ÁFRICA**