

# Réditos potenciales de la participación de las familias inmigrantes en el centro escolar y posibles dificultades

Concepción Maiztegui-Oñate y Aitor Ibarrola-Armendariz

Universidad de Deusto. Equipo de investigación Retos

Recibido: 27-9-2012

Aceptado: 3-10-2012

## Réditos potenciales de la participación de las familias inmigrantes en el centro escolar y posibles dificultades

**Resumen.** Este artículo presenta algunos resultados relativos a las experiencias de participación de las familias inmigrantes en los centros escolares de Vizcaya. Los resultados son parte de un estudio más amplio titulado "Discriminación, identidades culturales y signos de exclusión social" que el equipo de investigación Retos Socioculturales y Derechos Humanos en un Mundo en Transformación de la Universidad de Deusto llevó a cabo entre los años 2007 y 2009. Este proyecto fue financiado por el plan de I+D del Gobierno Vasco, Departamento de Educación, Universidades e Investigación (HU2007-22). El estudio fue planteado como un diseño descriptivo-analítico que pretendía comprender e intentar explicar los procesos de participación en dos vertientes. Tanto desde el punto de vista de "participación de", como usuarios de un servicio, y desde el enfoque de la "participación en", esto es, las familias como corresponsables en los procesos de la institución educativa (Carrasco, Pàmies y Bertran, 2009). Se intentó realizar un "análisis intersubjetivo" que permitiese acceder a las experiencias y al mundo de significados, para conseguir incorporar la percepción y opiniones de los propios actores implicados en nuestra comprensión del fenómeno estudiado. Por este motivo, para la recogida de datos empleamos los grupos de discusión (4) con personas pertenecientes a los colectivos con mayor presencia en el ámbito de estudio.

**Palabras clave:** familia, inmigración, educación, participación.

## Potential Benefits from Participation of Immigrant Families at School and Possible Difficulties

**Summary.** This article presents some results concerning experiences of participation of immigrant families at schools in Biscay. Results are part of a wider study called "Discrimination, cultural identities, and signs of social exclusion" that the research group Socio-cultural Challenges and Human Rights in a Changing World, University of Deusto, carried out between 2007 and 2009. This project was funded by the R+D plan of the Basque Government, Department of Education, Universities and Research (HU2007-22). This study was proposed as a descriptive-analytical design with the aim of understanding and explaining participation processes in two aspects: Both from the point of view of "participation of" as users of a service, and from the perspective of "participation in," that is, families as co-responsible in the processes of the educational institution (Carrasco, Pàmies, & Bertran, 2009). An "intersubjective analysis" was carried out to allow us to have access to experiences and the world of meanings, in order to include the perception and opinions of the agents involved into our comprehension of this phenomenon. For this reason, to collect data we used discussion groups (4) with people belonging to those groups with higher representation in the field of study.

**Keywords:** family, immigration, education, participation.

### Correspondencia

Concepción Maiztegui-Oñate

Equipo de investigación Retos Socioculturales y Derechos Humanos en un Mundo en Transformación. Facultad de Psicología y Educación  
Universidad de Deusto  
Apartado 1. Bilbao  
Teléfono: 94 4139000  
Email: cmaizte@deusto.es

*La educación multicultural no sólo ayuda a los inmigrantes a “conservar valores de su cultura” sino que también les permite cruzar barreras culturales, animándoles así a crear y formar parte de una comunidad cívica que persigue unos fines comunes.*

Robert K. Fullinwider

### **Introducción: escuela, familia e inmigración**

La necesidad de repensar el sistema escolar desde una cultura de colaboración entre diferentes agentes sociales ha hecho urgente una profunda reflexión sobre cómo conseguir un sistema escolar más abierto. Se trata de una nueva visión de la educación que ha recibido diversas denominaciones en la literatura: “escenario de responsabilidades compartidas” (Escudero, 2006), “escenario educativo ampliado” (Bolívar, 2006), “escuela-comunidad” (Vera, 2007). Estas distintas denominaciones manifiestan una predilección por una escuela donde la apertura y la colaboración con el entorno constituyan factores clave para lograr unos objetivos que trasciendan la mera transmisión de conocimientos y enfatizan la función social de la educación (Parcerisa & Úcar, 2007). Por este motivo, y siguiendo el camino trazado por otros autores como Tedesco (1995), Bolívar (2006, 2007) propone un “nuevo pacto educativo”, donde el centro escolar, con un planteamiento integrador, sea considerado un espacio de referencia en un territorio concreto.

Dentro de la comunidad educativa, la familia desempeña un rol fundamental, tanto por sus funciones educativas fuera del aula como por el amplio abanico de actividades que puede abordar en el propio centro. En una versión idealista del tema, Aguado (2005) describe un escenario en el que la comunidad y la familia actúan como socios de la escuela, al tiempo que la escuela se convierte en un espacio de aprendizaje para otros agentes. Es importante, sin embargo, tener en cuenta que la reformulación del discurso no se traduce siempre en una perfecta convivencia. Por el contrario, puede ser entendida como una intrusión de espacios y responsabilidades. Cuando esto ocurre, la relación familia-escuela se convierte a menudo en una transmisión de mensajes unidireccionales (Gobierno Vasco, 2010). Esta situación acaba por influir en las vivencias y expectativas de los distintos agentes (Garreta, 2011). Por todos estos motivos, la relación entre familia y escuela constituye un tema relevante en la investigación educativa.

En este contexto, la incorporación del alumnado de origen inmigrante al sistema educativo ha hecho más evidente la necesidad de repensar el papel que los centros escolares desempeñan en el desarrollo de la cohesión social y el desarrollo personal (Fernández & Terrén, 2008). En efecto, la implicación de las familias de origen inmigrante en el proceso educativo de sus hijos ha cobrado relevancia en los últimos años, y se ha constituido como una de las cuatro grandes áreas

de investigación sobre escuela e inmigración<sup>1</sup> (García, Rubio & Bouachra, 2008). En este artículo se analiza la participación de la familia de origen inmigrante en los centros de educación primaria y secundaria de Vizcaya en los que estudian sus jóvenes.

A pesar del acuerdo implícito sobre la necesidad de la implicación de las familias en el proceso educativo de sus hijos y su participación en el centro escolar, resulta complicado establecer estándares comunes basados en un concepto amplio y poco clarificador como es el de participación. A la luz de la clasificación establecida por Caille (1993), en este artículo nos centraremos en las relaciones de las familias con la escuela como institución. Es decir, aquellas actividades que requieren el contacto con otros agentes escolares, tales como la presencia y la colaboración en reuniones, visita a los tutores, participación en la AMPA, voluntariado en tareas del centro, etc. Estas actividades complementan otras tareas familiares relacionadas con las rutinas escolares (seguimiento y ayuda con los deberes, apoyo financiero a actividades complementarias), así como otras intervenciones “extraordinarias” (hablar de la trayectoria escolar con los hijos, continuar las actividades educativas en el tiempo libre). Abordamos esta relación tanto en espacios y tiempos organizados (reuniones, conferencias, fiestas) como en momentos y espacios de encuentro informal, ya que consideramos que estos segundos tienen mucha incidencia en las experiencias y en las posteriores prácticas de las familias (Pérez, Drake & Barton, 2005). Estudiaremos tanto la relación entre las familias de origen inmigrante y los profesores como los lazos que estas familias establecen con los otros padres y familiares como coagentes educativos.

### **Las familias de origen inmigrante y el centro escolar**

La revisión de la literatura sobre participación de las familias inmigrantes en el centro escolar permite detectar dos líneas de investigación complementarias. Mientras la primera línea considera la implicación de las familias como variable mediadora en el éxito (o fracaso) escolar de sus hijos, la segunda gira en torno al eje de la activa implicación familiar como forma de empoderamiento y participación ciudadana. En los siguientes apartados se ofrece una reflexión sobre ambas perspectivas.

### **Participación familiar y rendimiento escolar**

Esta perspectiva persigue establecer cómo la implicación y las expectativas familiares configuran, debilitan o refuerzan el grado de compromiso de sus hijos en el

<sup>1</sup> Tras una extensa revisión sobre la investigación en este campo, casi trescientas publicaciones y más de cuarenta tesis doctorales, los autores identificaban cinco ejes de análisis: estudios demográficos; programas de acogida y dispositivos de atención especial y de idiomas; enseñanza de lenguas vehiculares; rendimiento del alumnado de origen inmigrante y las relaciones de las familias inmigrantes con la escuela (García, Rubio & Bouachra, 2008)

proceso educativo. En general, las investigaciones coinciden en señalar que la participación familiar es un elemento clave para la mejora del rendimiento del alumnado. Se observa que la estrecha colaboración de los padres con la escuela repercute positivamente tanto en los resultados escolares, la disciplina y la dedicación a los estudios, como en la futura integración socioeconómica de los jóvenes. En esta misma línea apunta un trabajo realizado por Nusche (2009) en el que, a través de un meta-análisis de los estudios empíricos realizados, constata que la implicación familiar está íntimamente ligada a los resultados escolares. En este mismo sentido apunta el trabajo de Glasman (2001). Este investigador concluye que, cuando los padres realizan un seguimiento más estrecho de las tareas y resultados escolares, los alumnos consiguen mejorar su rendimiento académico. La contribución de las familias al éxito escolar también repercute en la mejora de la autoestima de los niños y en el empoderamiento de las propias familias. Si bien es cierto que, en el caso de los inmigrantes, el efecto es más difícil de establecer (Carrasco et al., 2009).

Los padres y madres inmigrantes tienen muy claro que la escolarización de sus hijos e hijas es un factor clave de estabilidad e integración social que les permitirá prosperar en la sociedad de acogida y materializar un proyecto de movilidad social (Aparicio & Veredas, 2003; Carrasco et al., 2009; Garreta, 2011; Santos & Lorenzo, 2009; Santos, Lorenzo & Priegue, 2011). Sin embargo, parece que la implicación de estas familias es menor tanto cuando se analizan las tareas para casa (revisión de agenda, deberes, lectura) como las relacionadas con el centro escolar (contacto con profesorado, voluntariado, etc.).

Las investigaciones llevadas a cabo en esta línea han centrado su atención en el análisis de las variables de predictibilidad de los resultados académicos y los procesos de integración sociolaboral. Un estudio de Aparicio y Veredas (2003) señala que la edad de los hijos y su nivel educativo es un factor fundamental a la hora de establecer el nivel de implicación familiar. Como estudios posteriores han confirmado, se tiende a participar más cuando los hijos son pequeños, en infantil y primaria, para irse difuminando ese esfuerzo en secundaria (Garreta, 2008).

El análisis de las variables socioeconómicas permite comprobar que los factores familiares que contribuyen al éxito o al fracaso son similares a los del alumnado autóctono, ya que se repite un cierto perfil de nivel educativo de los progenitores, de sus condiciones laborales y económicas, y del tipo de familia (Aparicio & Veredas, 2003). Pero, al mismo tiempo, otras variables sólo afectarían a familias implicadas en procesos migratorios: el nacimiento (o no) en España; el tipo de emigración familiar; la reagrupación del menor, posterior a la emigración de los padres, y el carácter de las redes sociales familiares.

Aspectos tales como las diversas expectativas, las vivencias durante el proceso migratorio, las ilusiones y los miedos condicionan cada uno de los proyectos

migratorios familiares. Además, las expectativas educativas y la confianza que los padres inmigrantes depositan en la educación constituyen otras variables a tener en cuenta (Garreta, 2008, 2011; Terrén & Carrasco, 2007). Se ha comprobado que no todas las familias esperan lo mismo del centro escolar. En Estados Unidos, la implicación de las familias hispanas y asiáticas en los centros es menor que la mostrada por otros colectivos (Kao, 2004). No obstante, Turney y Kao (2009) señalan que al revisar la literatura reciente se aprecian ciertas inconsistencias, por lo que se deben matizar las afirmaciones sobre esa menor participación y analizar en detalle la implicación en función de las diferentes actividades propuestas. También se pueden considerar otras variables como los resultados escolares de sus hijos o el tiempo de estancia en el país. En esta línea, un estudio llevado a cabo en Galicia muestra que las familias de origen árabe tienden a una menor participación en el centro educativo que las familias latinas (Santos & Lorenzo, 2009). Teniendo en cuenta que en nuestro entorno la inmigración es un fenómeno bastante reciente, sería interesante comprobar si estos patrones se mantienen y cuáles son los motivos que los sustentan o modifican.

La evidencia derivada de otros proyectos sugiere que el papel del profesorado es también crucial en los procesos de integración escolar (Warren, 2007). Por lo tanto, otro grupo de variables estudiadas son aquellas asociadas al entorno escolar, tales como la interlocución con el profesorado, el grado de apertura del centro y las posibilidades de participación; en relación con este tema, el discurso y la percepción diferencial que el profesorado tiene del alumnado inmigrante. Cuando se analiza la percepción que los profesores tienen de la participación de las familias inmigrantes, se aprecian respuestas en distintas direcciones y la coexistencia de experiencias contrarias, tanto de rechazo como de diálogo (Garreta, 2011). Resulta evidente que dicho discurso reproduce una lógica de la etnicidad jerarquizada que se ha constatado en otras investigaciones y contextos (Ruiz, 2011). Así, cuando el profesorado atribuye un cierto desinterés de las familias inmigrantes hacia las trayectorias educativas de sus hijos, tienden a considerar los encuentros con estas familias menos fructíferos que los mantenidos con otros padres (González, 2007). Esta percepción puede dificultar el éxito escolar (Palaudurias, 2002). Al mismo tiempo, las familias perciben que no son bien recibidas y suelen reducir su contacto con el centro (Santibáñez & Maiztegui, 2006). Por estos motivos, algunos autores insisten en la importancia de establecer estrategias y utilizar la mediación de otros profesionales para mejorar los vínculos entre los equipos educativos y las familias (Aguado, Ballesteros, Malik & Sánchez, 2003).

### ***Participación familiar y desarrollo de la ciudadanía***

La segunda línea de investigación resulta complementaria y pone el énfasis en el compromiso de los centros educativos en el desarrollo de procesos participativos

e incluso en el reparto en la toma de decisiones (Priegue, 2008; Santos & Lorenzo, 2009). Este enfoque recupera el concepto de participación como elemento constitutivo de la ciudadanía, que fue incorporado como el segundo de los principios que modulan los planes estratégicos de ciudadanía e integración (Ministerio de Trabajo e Inmigración, 2011). Como recuerda Priegue (2008), esta perspectiva atiende a las recomendaciones del Parlamento europeo sobre las competencias clave del aprendizaje permanente, necesarias tanto para el desarrollo personal y el logro de una ciudadanía activa como para el proceso de inclusión social y laboral. Así mismo, se basa en el desarrollo de las competencias ciudadanas, necesarias para la convivencia y el ejercicio de una ciudadanía activa. En resumen, esta visión tiene una doble dimensión; la familia como agente educador y al mismo tiempo como sujeto (colectivo) que se educa en el proceso de participación (Parcerisa & Úcar, 2007).

Desde este planteamiento se entiende el centro educativo como un recurso comunitario cuyo objetivo va más lejos de la interacción entre escuela y comunidad, pues busca la creación de relaciones y lazos de cohesión social (Vera, 2007). En este sentido, el análisis de la participación familiar no puede desvincularse de la participación en la vida pública, en la que la gestión del centro forma parte de un aprendizaje de la ciudadanía y de la convivencia (Terrén, 2003).

Se trata de un marco analítico enraizado en la tradición republicana que implica dos procesos complementarios. En primer lugar, subraya el aspecto activo de la ciudadanía entendida como participación en la vida pública, donde se ejercen los deberes para con la comunidad. En segundo lugar, la participación cumple un rol doble: como meta y como una herramienta educativa. En esta línea, las actividades que las familias inmigrantes desempeñan en la escuela pueden ser consideradas prácticas transformadoras que afectan no sólo a la visión de los padres y su paradigma de la educación, sino también al propio centro escolar y a las dinámicas y espacios donde se lleva a cabo la relación de las familias con los otros agentes educadores (Pérez et al., 2005).

A la luz de una investigación europea realizada en escuelas con altos índices de éxito, el equipo de investigadores del proyecto Includ-ed establece una clasificación de cinco niveles de participación de la familia en la escuela: informativa, consultiva, decisiva, evaluativa y educativa (Flecha, García, Gómez & Latorre, 2009). Los autores concluyen que solamente los dos últimos niveles se basan en estrategias de reconocimiento mutuo. Son estos niveles los que se suelen identificar con la visión mencionada de participación activa como un ejercicio que permite tener voz, decidir de forma responsable y asumir ciertas cuotas de poder. Este proceso incide tanto en las capacidades personales (conocimientos, narrativas) como en las de interrelación (la manera de relacionarse, el trabajo en equipo, las reacciones). Desde este enfoque, la participación de las familias en el centro escolar requiere algo más que

estar presente, demanda una actitud proactiva y una estrecha colaboración, necesaria para una “práctica progresista” del sistema educativo (Freire, 1994: 92).

El interés de las familias inmigrantes por tomar parte en las estructuras previstas, como la AMPA, sería un excelente indicador de participación intercultural. Sin embargo, el papel más bien formal de estas asociaciones, en cuanto a los contenidos y a los procesos, no promueve un tipo de participación efectiva. En esta línea, y en relación con la participación en las AMPAS, Garreta (2008) ha constatado que en Cataluña las familias de diferentes orígenes muestran distintos niveles de implicación. Así, el mayor nivel asociativo corresponde a las familias de origen comunitario, seguido a poca distancia por las familias latinoamericanas y de Europa del Este, y quedan por debajo las subsaharianas, magrebíes y gitanas. No obstante, Garreta considera que la explicación no sólo se deriva del origen sino que existe también una diversidad en las formas de acercarse al centro escolar.

Cuando se analizan las dificultades encontradas, se comprueba la importancia de las denominadas *barreras institucionales* o aquellas dificultades de tipo administrativo y organizativo, así como las carencias de destrezas comunicativas del personal, docente y no docente, que impiden percibir la escuela como un espacio abierto donde tienen el derecho y la responsabilidad de participar (Coulby, 2006). Otras barreras hacen referencia a las propias condiciones de las familias: el idioma, la falta de tiempo o la propia visión de la educación, que pueden afectar sustancialmente al proceso.

En consecuencia, la estructura tradicional de la escuela debería ser modificada para lograr una escuela participativa que sirva para articular una comunidad cívica (Bolívar, 2006). La investigación ha identificado algunas estrategias para superar estas barreras:

1. *Establecer canales de comunicación.* En primer lugar parece evidente que se necesita contar con tiempo y espacios adecuados para facilitar una participación real. No obstante, estos no son los únicos requisitos; la calidad del tiempo dedicado el grado de consenso del claustro y la colaboración de personas significativas en la comunidad son otros requisitos preliminares del proceso participativo (Gobierno Vasco, 2010). Priegue (2008) demanda una mayor flexibilidad en el enfoque organizativo y la colaboración con otros profesionales de la educación, en un esfuerzo por asumir las diversas responsabilidades de la educación entre todos los agentes educativos.
2. *Construir relaciones de igualdad, de reciprocidad y de cooperación entre los diferentes agentes* (Bolívar, 2006). Para crear una comunidad cívica hay que cuidar todo tipo de relaciones. Los momentos informales son especialmente importantes por la naturaleza más democrática de la interacción cotidiana. En cuanto a la participación en estructuras formales, dotar de sentido a la participación familiar en el centro es una exigencia fundamental para garantizar la creación de proyectos que forjen ilusiones (Maiztegui & Izaguirre, 2008).



3. *Fomentar una visión de la escuela como espacio de socialización y desarrollo de la ciudadanía.* Este objetivo requiere una “cultura escolar colaborativa” (Vera, 2007). En este camino, el trabajo conjunto para lograr objetivos comunes parece una propuesta necesaria y adecuada. Establecer relaciones de confianza en ausencia de discriminaciones hacia los grupos de inmigrantes es imprescindible para “superar recelos mutuos entre familia y profesorado”. También contribuiría a un mínimo de cohesión social donde todas las personas, grupos o colectivos se sentirían miembros pertenecientes a la sociedad en la que viven, participando y compartiendo una serie de proyectos comunes.
4. *Desarrollar un sentimiento de pertenencia.* Más allá de la continuidad, se requiere el seguimiento de los procesos que genere una mayor implicación, así como un contraste y la evaluación conjunta de los mismos para profundizar en los procesos democráticos y participativos.

En esta misma línea, Dubet (2003) señala que el reto para la ciudadanía es construir un espacio de “civilidad escolar” en el que se debatan problemas en términos de derechos y obligaciones. El autor considera que es un problema complicado e identifica dos factores que contribuyen a explicar esta situación: a) el vínculo democrático entre distintas personas con diferentes visiones y b) la construcción de comunidades educativas. Así entendida, en un contexto multicultural, la educación tiene una exigencia fundamental de contrarrestar la desconfianza hacia el sistema y la falta de implicación personal en su funcionamiento, y, por extensión, la desconfianza hacia los otros.

En el presente artículo se analizan las percepciones sobre las posibilidades de participación escolar de las familias inmigrantes de menores matriculados en centros educativos del área del Gran Bilbao. El objetivo es analizar las actitudes y opiniones que las familias tienen de estos procesos de participación, identificando los problemas que afrontan, así como las estrategias que han utilizado para superar los obstáculos que han encontrado en el camino. Los resultados son parte de un proyecto más amplio titulado “Discriminación, identidades culturales y signos de exclusión social” que llevó a cabo el equipo de investigación Retos de la Universidad de Deusto a lo largo de dos años. Este proyecto fue financiado por el plan de I+D del Gobierno Vasco, Departamento de Educación, Universidades e Investigación (Código: HU2007-22).

### Planteamiento metodológico

Como ya se ha comentado,<sup>2</sup> este artículo nos permite presentar los resultados relacionados con las experien-

cias de participación de las familias en algunos centros escolares de Vizcaya. Se trata de un trabajo exploratorio que recoge e indaga las experiencias y creencias de dichas familias.

El estudio fue planteado como un diseño descriptivo-analítico que pretendía comprender e intentar explicar los procesos de participación, tanto desde el punto de vista de “participación de”, es decir, como usuarios de un servicio y, especialmente, desde el enfoque de “participación en”. En este segundo enfoque, las familias son agentes coparticipes de la propia institución educativa (Carrasco et al., 2009). Se persiguió realizar un “análisis intersubjetivo” que permitiese acceder a las experiencias y al mundo de significados de dichas familias, con idea de conseguir incorporar la mirada y el sentir de los propios actores implicados en nuestra comprensión del fenómeno estudiado. Por este motivo, se optó por los grupos de discusión como técnica de recogida de datos.

Se decidió centrar el trabajo de campo en aquellos colectivos con mayor presencia en el área de estudio, el Gran Bilbao. De esta forma, los grupos de discusión se organizaron con familias procedentes de Hispanoamérica (2), Magreb (1) y Rumanía (1). En cada grupo, las familias procedían de una de estas áreas geográficas. Se trataba de familias transnacionales, multilocales, compuestas por los padres y algunos hijos en el lugar de destino, y otros hijos o todos los hijos en el país de origen a cargo de familiares o amigos. La mayoría de las personas participantes fueron mujeres. En algunos casos acudieron tías o hermanos mayores como personas de referencia. Los encuentros tuvieron lugar en los locales de una fundación dedicada a la integración de la inmigración. Se optó por este espacio por ser un lugar céntrico y de fácil acceso para las personas contactadas. La captación de los participantes se llevó a cabo a través de dicha fundación. En el grupo de discusión con familias del Magreb, se utilizaron tanto el castellano como el francés, con las otras familias se realizaron en castellano.

Las temáticas tratadas fueron las siguientes: la llegada y recepción en el centro educativo, el proceso de incorporación de sus hijos, el contacto con el centro, las oportunidades de participación, la relación con otras familias y las propuestas de mejora.

### Resultados y debate

Como en estudios anteriores, se observó que las familias consultadas valoraban los recursos educativos en todas las etapas obligatorias, apreciaban el papel de la escuela en el futuro de sus hijos y en los procesos de adaptación. Además, reconocían la buena acogida y el trato afable recibido en los centros escolares. No obstante, como en otras investigaciones sobre este tema, no fue una valoración libre de crítica ya que se detectaron ciertas tensiones.

En cuanto a la elección de los centros, en la mayor parte de los casos consultados, la cercanía al domicilio familiar fue un factor determinante. En la CAPV, los

<sup>2</sup> El objetivo general de esta investigación consistía en analizar los diferentes tipos de discriminación y profundizar en el papel que desempeñan los distintos agentes sociales en el tratamiento de la diversidad, desde las distintas áreas de intervención. Asimismo, se estudiaban las conductas discriminatorias detectadas en el contexto de los procesos de consolidación de identidades culturales y sociales que emergen en el País Vasco.

procesos de inserción escolar se encontraban protocolizados y, en general, se constataba que había buena información sobre los pasos necesarios a tomar. Las familias consultadas no echaron en falta recibir más información u otros apoyos en el proceso de selección ni de primera acogida en los centros. Si bien es cierto que, durante este proceso, la opinión y el consejo de las redes sociales familiares fue un elemento muy valorado. En general, estos consejos se recordaban como más importantes que las propias orientaciones de los centros o de la comisión de escolarización del Gobierno Vasco. Así la mayoría de las personas consultadas habían hablado ya con amigos o familiares antes de acudir al centro escolar. Al igual que en estudios previos (González, 2007; Santos, 2008), las dudas mayores surgían cuando los hijos alcanzaban las etapas educativas superiores.

Como hemos mencionado, la educación requiere complicidad entre la familia y el centro. En algunos casos, las familias explicaban el camino que habían andado hasta encontrar centros de referencia con valores similares a sus opciones vitales, donde encontraban dicha complicidad. Así, algunas familias prefirieron cambiar el centro recomendado por la comisión de escolarización por otro más lejano o con ideario distinto y aportaron diferentes motivos. Una familia, que deseaba un centro de nivel alto para un alumno de secundaria, escogió un centro concertado asumiendo ciertos gastos extra para proporcionar una educación mejor valorada. En otros casos la sensación de que el ambiente del centro y los compañeros y compañeras ejercían una mala influencia en sus hijos e hijas había provocado un traslado de matrícula. Dos familias musulmanas matricularon a sus hijos en un centro católico concertado, ya que entendían que ese entorno proporcionaba una educación más cercana a sus propios valores, al tiempo que encontraban un ambiente respetuoso hacia su propia opción religiosa. En resumen, se constataba que las familias realizaban una búsqueda personalizada de un centro escolar ajustado a sus expectativas y valores.

En general, se podría decir que las familias consultadas se sentían satisfechas de su participación como usuarias de un servicio, en este caso, el sistema educativo. En todos los grupos consideraban que estaban bien informadas sobre los acontecimientos y las actividades que se desarrollaban en los centros, y el progreso de sus hijos. Así pues, no reclamaban más información o información más detallada. En alguna ocasión se aludió a la falta de conocimiento de las costumbres locales para justificar la falta de participación de la madre o de los hijos en las actividades escolares: “yo no sabía que era fiesta, que se vestían...” (madre marroquí, refiriéndose a la fiesta de Carnaval). En general, también se valoraba cuando los centros habían adoptado distintas medidas (fiestas, paneles, etc.) para hacer visible la diversidad de culturas presentes en el centro escolar.

Sin embargo, cuando se abordaba el tema de una mayor implicación en la toma de decisiones y asunción

de responsabilidades, las opciones conocidas eran mucho más limitadas. En general, no se habían abierto oportunidades para desempeñar otros roles, como voluntarios en fiestas o en la propia clase –aunque cuando se daban eran muy bien valoradas. Así, cuando una madre o padre explicaba su colaboración con las fiestas del centro, donde organizaba un taller de pintura de henna, contaba cuentos o cocinaba comida típica, se daba un doble efecto en el grupo de discusión. Por un lado, las personas que contaban su experiencia expresaban un cierto orgullo por haber sido invitadas (Fullinwider, 1996). Por otro lado, el resto del grupo se interesaba por la experiencia y apreciaba la iniciativa del centro. En ninguno de los grupos de discusión, los participantes identificaron los niveles más altos de la tipología de participación (Flecha et al., 2009). Es decir, siguiendo la terminología del equipo de Carrasco (Carrasco et al., 2009), las personas consultadas estaban más cerca de un tipo de “participación de” la escuela que de una “participación en” la misma. Haría falta continuar esta línea de investigación para indagar las causas de esta limitación.

Como se ha comentado, el nivel socioeducativo de los padres es una variable que influye en la percepción de la capacidad para aportar cosas relevantes y participar en las reuniones u otro tipo de propuestas que les hace el centro escolar (Vila, 1998). En nuestra investigación, al analizar el discurso de los grupos se constataba una curiosa paradoja, ya que se establecía un tipo de relación, a la vez cordial y distante, entre el centro y la familia que creaba un círculo difícil de romper. Algunas familias expresaban tristeza porque consideraban que sus aportaciones o las de sus hijos no serían bien valoradas en los centros: “Me duele porque mis hijos no pueden contar las cosas de allí, no pueden hablar castellano, no pueden llevar libros que tienen en casa” (familia de Bolivia). Otra madre recién llegada de Colombia nos recordaba la impresión que le produjo el comentario de la maestra cuando evaluaba el conocimiento de su hija, en las primeras etapas de escolaridad: “Era Navidad y me dijo la maestra que mi hija no sabía nada de la Navidad porque no conocía al Olentzero ni a los Reyes Magos. Pero yo le digo que sabe otras cosas, sabe la novena de Navidad y las canciones, y eso también es Navidad”. Si bien minoritarias, estas experiencias ponen en riesgo la relación con el profesorado y con el centro.

Además, estas palabras nos conducen a otro tema relevante: la confianza entre el profesorado y las familias. Si la complicidad se basa en la confianza mutua, en los grupos de discusión detectamos cierta sensación de inseguridad y desorientación en las familias, relacionada con el papel que desempeñan en el proceso educativo de los menores. Se trata de un tema importante, ya que puede provocar un sentimiento de incertidumbre y vacilación derivado de la escasa valoración de sus experiencias: “Si no sé ser madre ¿Qué soy?” (madre boliviana). Ante esta situación, la reafirmación de su identidad y de sus intereses se utilizaba como estrategia para hacer llegar sus opiniones: “Si no te ven

firme, no te hacen caso" (madre marroquí); "Si saben que estás interesada en los estudios, te llaman, te explican, te ayudan" (padre de América Latina). Otra estrategia comentada era presentar las mejores facetas de las personas y esmerarse en dicha presentación: "Si ven que tú eres mejor, hay gente que te respeta".

A veces, las tensiones escolares se traducen en negociaciones intergeneracionales en el hogar, no exentas de resistencias y cierta ansiedad. Como en trabajos anteriores, la preocupación porque sus hijos se españolizasen era patente, especialmente en el colectivo magrebí: "Están perdidos, vienen con las ideas de clase, vamos a perder a nuestros hijos" (madre marroquí); "Tienes que ser dura para que los niños entiendan" (madre marroquí). Al analizar esta temática, las madres consultadas eran conscientes de que, al haber inmigrado, su responsabilidad es mayor, ya que sus hijos encuentran otros modelos, y ellas, como mujeres, consideran que deben mantener la identidad cultural en la familia: "La gente en Marruecos no insiste tanto, aquí hay gente que tiene miedo..." (madre marroquí).

Algunas familias consideraban que se producían injerencias en las competencias familiares. En estos casos, temían que el profesorado se inmiscuyese en la vida privada y, lo que es peor, que pudiese desautorizar a los padres y potenciara así conductas o actividades que no fueran del agrado de los mismos. Esta situación es compleja, ya que las familias no saben o no pueden encontrar una solución satisfactoria y puede llevar a una confrontación entre familia y escuela. Una madre repetía las palabras que su hijo ponía en boca de su profesora: "Como tu madre siempre dice que no...". A pesar de que se trata de un diálogo mediado por los propios hijos, que transmiten la información entre familia y escuela, la sensación percibida era que desde la escuela se exigía un tipo concreto de paternidad y de participación. Situación que puede provocar fricciones (González, 2007).

Por otro lado, las familias son conscientes de que sus hijos hacen un esfuerzo importante de adaptación, lo aprecian, al mismo tiempo que intentan reforzar esos esfuerzos de los menores para que logren concluir sus estudios. Este tema fue uno de los ejes en la conversación con las familias rumanas, que entendían la necesidad de adaptarse a las dinámicas escolares como un requisito de integración. Por este motivo fomentaban la fortaleza y la entereza de sus hijos en dichos procesos. Aunque conllevase renuncias y sacrificios. Un ejemplo de una madre rumana ilustra esta situación. La madre rumana recordaba una conversación con su hijo, un niño de primaria, que tenía amigos en el centro y que ella consideraba que estaba bien adaptado (buenas notas, amistades). No obstante pensaba que su hijo debía renunciar a ciertas cosas (planes, opiniones) para mantener esas amistades, pues como su propio hijo le comentaba: "yo no puedo decir que no" (reproducía esta madre rumana las palabras de su hijo). Al expresar esta situación, transmitía, con resignación, la situación de vulnerabilidad de los hijos de inmigrantes.

En cuanto a las relaciones sociales con otras familias del centro, las personas consultadas no comentaban dificultades pero, por lo general, tampoco mencionaban la creación de amistades o relaciones de confianza. Uno de los motivos señalados eran las diferentes formas de vida y de disfrutar del tiempo libre que les dificultaba encontrar espacios y actividades comunes. "Ellas salen a bares, nosotros no hacemos lo mismo" (madre rumana). En los dos grupos de América Latina se comentaban las diferentes costumbres sociales, y señalaban cómo, en Bilbao, la sociabilidad se establece en la calle de forma más espontánea, sin necesidad de invitaciones o de visitas a domicilios de otras familias. Al principio estas experiencias no se comprendían bien y se entendían como falta de interés por parte de las familias locales. Sin embargo, poco a poco, algunas personas han ido estableciendo lazos afectivos y de confianza. Como afirman acertadamente Korn y Bursztyn (2002: 4): "El punto en el que la cultura de la escuela y la de casa se acercan debiera convertirse en un nexo en el cual se generan las posibilidades de cambio".

Para crear sentimientos de pertenencia y construir identidades múltiples es necesario que las personas se sientan reconocidas como miembros de una comunidad intercultural que las acepta y aprecia. En el grupo del Magreb, algunas mujeres, que portaban pañuelo, se quejaban porque percibían miradas de hostilidad: "Te ven como una cosa rara, nos ven como raros", "No te miran como a un ser humano", "Parece que venimos de otro planeta". Esas miradas procedían tanto de los otros padres como de los profesores. La mirada paternalista de otras personas también era rechazada por el grupo: "Me dicen, la pobre, quita el pañuelo". En este debate se mezclaban las experiencias en el centro escolar con las opiniones que habían oído en otros entornos (televisión, calle, etc.), de manera que la acogida de la sociedad receptora en su conjunto se superponía como tema de fondo.

### Reflexiones finales

Haber logrado la escolarización de un número creciente de niños y jóvenes hasta los dieciséis años ha sido un reto para el sistema educativo. Hoy en día, el punto de mira se centra en aspectos más complejos de la interculturalidad. Si aceptamos que una escuela participativa se desarrolla a partir de un proceso de colaboración en el que se crean sinergias entre familia, escuela y sociedad (Costa & Torrubia, 2007), la presencia de familias inmigrantes en los centros escolares supone un tema relevante tanto para mejorar los resultados como para impulsar la práctica del diálogo intercultural y el propio ejercicio de la ciudadanía. En consecuencia, escuchar y comprender las experiencias de las familias es un paso en la vía hacia una mejor integración y un trabajo conjunto.

Las afirmaciones e interpretaciones realizadas en esta investigación no son de ninguna manera generalizables, pero permiten ciertas reflexiones sobre las

experiencias y las percepciones de un grupo de familias en los centros educativos del Gran Bilbao. La valoración positiva del sistema educativo que expresaron dichas familias y la importancia que concedían al proceso educativo de sus hijos fue una constante en todos los grupos. El desconocimiento de algunas vías de participación en el centro se revela como una barrera para lograr la implicación de las familias que se repetía en los distintos grupos. La situación requiere nuevas investigaciones que permitan profundizar tanto en las causas como en los propios procesos participativos. Las diferencias entre los valores educativos que transmite la escuela y los de la familia pueden ser otro obstáculo a la hora de crear lazos de confianza, necesarios para la implicación familiar. Si bien las personas consultadas aportaron una perspectiva amplia sobre sus vivencias y su proceso de participación, sería interesante profundizar en su estudio utilizando otros métodos de recogida de datos, como la entrevista personal, que permitiese abordar de manera más detallada los temas tratados.

En definitiva, si la participación de las familias inmigrantes constituye uno de los retos pendientes en el desarrollo de la educación intercultural, el reto para la investigación será ayudar a comprender mejor las experiencias e inquietudes de los distintos agentes implicados para mejorar las condiciones de un diálogo efectivo.

## Referencias

- Aguado, T. (2005). *Educación intercultural. Una propuesta para transformar la escuela*. Madrid: Libros de la Catarata.
- Aguado, T. Ballesteros, B. Malik, B. & Sánchez, M. (2003). Educación intercultural en la enseñanza obligatoria: prácticas escolares; actitudes y opiniones de padres, alumnos y profesores; resultados académicos de los estudiantes de diversos grupos culturales. *Revista de Investigación Educativa*, 21(2), 323-348.
- Aparicio, R. & Veredas, S. (2003). *El entorno familiar de los menores de origen extranjero escolarizados en Madrid*. Madrid: Universidad Pontificia de Comillas.
- Bolívar, A. (2007). La participación de la familia: nuevas percepciones y realidades. *Revista Cuatrimestral del Consejo Escolar del Estado*, 4, 60-64.
- Bolívar, A. (2006) Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de Educación*, 339, 119-146.
- Caille, J.P. (1993). Formes d'implication parentales et difficultés scolaires au collège, *Education et Formations*, 36, 35-45.
- Carrasco, S. Pàmies, J. & Bertran, M. (2009). Familias inmigrantes y escuela: desencuentros, estrategias y capital social. *Revista Complutense de Educación*, 20(1), 55-78.
- Coulby, D. (2006). Intercultural education: theory and practice. *Intercultural Education*, 17(39), 245-257.
- Costa, M. & Torrubia, R. (2007). Relación familia-escuela: una asignatura pendiente en muchos centros educativos. *Revista Cuatrimestral del Consejo Escolar del Estado*, 4, 47-60.
- Dubet, F. (2003). Mutaciones cruzadas: la ciudadanía y la escuela. En J. Benedicto y M.ªL. Morán (Eds), *Aprendiendo a ser ciudadanos. Experiencias sociales y construcción de la ciudadanía entre los jóvenes* (pp. 219-233). Madrid: INJUVE.
- Escudero Muñoz, J.M. (2006). Presentación: monográfico. *Revista de Educación*, 339, 15-18.
- Fernández Anguita, M. & Terrén, E. (2008). Presentación. De inmigrantes a minorías: temas y problemas de multiculturalidad. *Revista de Educación*, 345, 15-21.
- Flecha, A. García, R. Gómez, A. & Latorre, A. (2009). Participación en escuelas de éxito: una investigación comunicativa del proyecto Includ-ed. *Cultura y Educación*, 21(2), 183-196.
- Freire, P. (1994). Educación y participación comunitaria. En M. Castells et al. (Eds.), *Nuevas perspectivas críticas en educación* (pp. 85-96). Barcelona, Buenos Aires y México: Ediciones Paidós.
- Fullinwider, R.K. (1996). *Public Education in a Multicultural Society: Policy, Theory, Critique*. Cambridge y Nueva York: Cambridge University Press.
- García, J., Rubio, M. & Bouachara, L. (2008). Población inmigrante y escuela en España: un balance de investigación. *Revista de Educación*, 345, 23-60.
- Garreta, J. (2011). Las experiencias escolares de la inmigración. *Papers*, 96(1), 205-223.
- Garreta, J. (2008). Escuela, familia de origen inmigrante y participación. *Revista de Educación*, 345, 133-155.
- Glasman, D. (2001). *Accompagnement scolaire: sociologie d'une marge de l'école*. Paris: PUF.
- Gobierno Vasco (2010). *Guía de Buenas Prácticas en las relaciones entre familias inmigrantes y escuela*. Vitoria-Gasteiz: Departamento de Empleo y Asuntos Sociales.
- González, (2007). La participación de las familias inmigrantes en la escuela: necesidades de orientación y formación. *Revista de Educación*, 9, 155-169.
- Kao, G. (2004). Parental influences on the educational outcomes of immigrant youth. *International Migration Review*, 38, 427-450.
- Korn, C & A. Bursztyrn, (2002). Introduction to *Rethinking Multicultural Education: Case Studies in Cultural Transition* (pp. 1-11). Westport, CN y Londres: Bergin and Garvey.
- Maiztegui, C. & Izaguirre, M. (2008). *Ciudadanía y educación: de la teoría a la práctica*. Bilbao: Colección de Derechos Humanos. Universidad de Deusto.
- Ministerio de Trabajo e Inmigración (2011). *Plan estratégico de ciudadanía e integración*. Madrid: Ministerio
- Nusche, D. (2009). What Works in Migrant Education?: A Review of Evidence and Policy Option. *OECD Education Working Papers*, 22, OECD Publishing. (doi: 10.1787/227131784531).
- Palaudurias, (2002). Escola i immigració estrangera a Catalunya: la integració escolar. *Papers*, 66, 199-213.
- Parcerisa, A. & Úcar, X. (2007). Introducción. En AA.VV. *La escuela en la comunidad. La comunidad en la escuela* (pp. 7-10). Barcelona: Graó.



- Pérez, P. Drake, C. & Barton, A.C. (2005). The Importance of Presence: Immigrant Parents' School Engagement Experiences. *American Educational Research Journal*, 42(3), 465-498.
- Priegue, D. (2008). El sistema educativo y las familias inmigrantes. abriendo paso a la integración. *Revista de Ciencias de la Educación*, 214, 135-151.
- Ruiz, E. (2011). *Juntos pero no revueltos. Sobre diversidad cultural, democracia y derechos humanos*. Madrid: Maia Ed.
- Santibáñez, R. & Maiztegui, C. (2006). La escuela, puente de integración de jóvenes inmigrantes: Animando al éxito. En R. Santibáñez & C. Maiztegui (Eds.), *Inmigración: Miradas y Reflejos. Historias, Identidades y claves de intervención social* (pp. 199-218). Bilbao: Universidad de Deusto.
- Santos, M.A., Lorenzo, M. & Priegue, D. (2011). Infancia de la inmigración y educación: la visión de las familias. *Revista de Investigación Educativa*, 29(1), 97-110.
- Santos, M.A. (2008). Las familias inmigrantes en la escuela. ¿Cómo avanzar en su integración desde una perspectiva educativa? En J. García Roca & J. Lacomba (Eds), *La inmigración en la sociedad española. Una radiografía multidisciplinar* (pp. 483-505). Barcelona: Ediciones Bellaterra.
- Santos, M.A. & Lorenzo, A.M. (2009). La participación de las familias inmigrantes en la escuela. Un estudio centrado en la procedencia. *Revista de Educación*, 350, 277-300.
- Terrén, E. & Carrasco, S. (2007). Familia, escuela e inmigración. *Migraciones*, 22, 9-46.
- Terrén, E. (2003). Educación democrática y ciudadanía multicultural: el reaprendizaje de la convivencia. En J. Benedicto & M.ªL. Morán (Eds), *Aprendiendo a ser ciudadanos. Experiencias sociales y construcción de la ciudadanía entre los jóvenes* (pp. 259-279). Madrid: INJUVE.
- Tedesco, J.C. (1995). *El Nuevo pacto educativo. Educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna*. Madrid: Anaya.
- Turney, K. & Kao, G. (2009). Barriers to school involvement: are immigrant parents disadvantaged? *The Journal of Educational Research* 102(4), 257-271.
- Vera, J. (2007). Las relaciones escuela comunidad en un mundo cambiante. En AA.VV. *La escuela en la comunidad. La comunidad en la escuela* (pp.11-37). Barcelona: Graó.
- Vila, I. (1998). *Familia, escuela y comunidad*. Barcelona: Horsori Ed.
- Warren, S. (2007). Migration, race and education: evidence-based policy or institutional racism? *Race Ethnicity and Education*, 10(4), 367-385.

## Resum

### **Rèdits potencials de la participació de les famílies immigrants en el centre escolar i possibles dificultats**

Aquest article presenta alguns resultats relatius a les experiències de participació de les famílies immigrants en els centres escolars de Biscaia. Els resultats són part d'un estudi més ampli titulat "Discriminació, identitats culturals i signes d'exclusió social" que l'equip d'investigació Retos de la Universidad de Deusto va portar a terme entre els anys 2007 i 2009. Aquest projecte va ser finançat pel pla d'I+D del Govern Basc, Departament d'Educació, Universitats i Investigació (HU2007-22). L'estudi es va plantejar com un disseny descriptivo-analític que pretenia intentar explicar els processos de participació en dos vessants. Tant des del punt de vista de "participació de", com usuaris d'un servei, i des de l'enfocament de la "participació en", és a dir, les famílies com a coresponsables en els processos de la institució educativa (Carrasco, Pàmies i Bertran, 2009). Es va intentar fer una "anàlisi intersubjectiva" que permetés accedir a les experiències i al món de significats, per aconseguir incorporar la percepció i les opinions dels mateixos actors implicats en la nostra comprensió del fenomen estudiat. Per aquest motiu, per a la recollida de dades fem servir els grups de discussió (4) amb persones pertanyents als col·lectis amb una major presència en l'àmbit d'estudi.

**Paraules clau:** família, immigració, educació, participació