



**LA RESPUESTA INSTITUCIONAL ESCOLAR,
UNA DE LAS CLAVES DE LAS DINÁMICAS DE INCLUSIÓN/
EXCLUSIÓN DE FAMILIAS INMIGRADAS**

**THE INSTITUTIONAL RESPONSE FROM THE SCHOOL,
ONE OF THE KEYS OF THE DYNAMICS OF EDUCATIONAL
INCLUSION/EXCLUSION OF IMMIGRANT FAMILIES**

Claudia Henao Agudelo (España), *José-Luis Lalueza Sazatornil (España), **Alhelí de la Aurora Arrona Altamirano (España)

claudiahenaomag@gmail.com; *joseluis.lalueza@uab.cat; **alheliarrona@gmail.com

Currículo: doctora en Psicología. Profesora asociada del Departamento de Psicología Básica, Evolutiva y de la Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona. Sus líneas de investigación versan sobre la escuela y la familia en entornos multiculturales, y la inclusión educativa y social de miembros de grupos minoritarios.

***Currículo:** doctor en Psicología. Profesor del Departamento de Psicología Básica, Evolutiva y de la Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona. Dirige el Grupo de investigación DEHISI. Sus líneas de investigación versan sobre el estudio del desarrollo humano en entornos de exclusión social, la inclusión educativa de miembros de grupos minoritarios, la educación intercultural, las comunidades de prácticas mediadas por las TIC y el aprendizaje-servicio universitario.

****Currículo:** doctora en Psicología de la Educación. Sus líneas de investigación versan sobre la migración y educación, incorporación de la tecnología en la educación escolar y la formación al profesorado.

Recibido: 1 de enero de 2016. Aceptado para su publicación: 10 de mayo de 2016.

Recuperado de: <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/701>

Resumen

Este estudio reúne los resultados de dos investigaciones en torno a las relaciones entre familias de origen latinoamericano emigradas a Barcelona (España) y las escuelas a las que asisten sus hijos. Ambas investigaciones han sido llevadas a cabo por miembros del mismo equipo de la Universidad Autónoma de Barcelona, en dos momentos: 2005-2007 y 2011-2013, en los cuales la situación económica y social del país de destino era diferente. En total se realizaron 35 entrevistas en profundidad, orientadas a obtener narraciones en torno al proceso migratorio y las expectativas y experiencias en la escuela. Se procedió a la creación de categorías emergidas de los datos, con las que se codificaron las citas en que se segmentó cada entrevista para su análisis, con la ayuda del programa ATLAS.ti. Los resultados presentan estrategias familiares orientadas a la convivencia intercultural y al favorecimiento de la convergencia de proyectos educativos. En cuanto a las dinámicas institucionales, se mostraron determinantes en la inclusión educativa la legitimación de las prácticas familiares, el tipo de gestión de la diversidad en el aula, la comunicación personalizada, la guía a las familias y la presencia de una actitud afectuosa en los profesionales.

Palabras clave: inmigración, grupos minoritarios, relaciones familia-escuela, inclusión educativa, implicación familias minoritarias.

Abstract

This study brings together the results of two researches on the relationships between families of Latin American origin emigrated to Barcelona (Spain) and the schools their children attend. Both investigations were carried out by members of the same team at the Autonomous University of Barcelona, on two times, 2005-2007 and 2011-2013, in which the economic and social situation in the host country was different. Were made in total 35 interviews, aimed at obtaining narratives about the migration process and the expectations and experiences related to school. We proceeded to the creation of categories emerged from data, and each interview was segmented in quotations for analysis with the help of ATLAS.ti. The results show the presence of family strategies for intercultural harmony and favoring the convergence of educational projects. Regarding institutional dynamics, were determining factors in the educational inclusion legitimizing family practices, the type of managing diversity in the classroom, personalized communication, guidance to families and the presence of a caring attitude in the teachers.

Keywords: immigration, minority groups, family-school relationships, educational inclusion, involvement minority families.

INTRODUCCIÓN

La participación en la escuela de quienes proceden de la inmigración supone el aprendizaje de nuevas lenguas y lenguajes escolares, así como la relación en nuevos escenarios donde se experimentan hábitos, comportamientos y reglas de comunicación e interacción particulares. Ello plantea múltiples retos tanto a la escuela como a las familias inmigradas, entre los cuales destacan la promoción de las condiciones necesarias para la inclusión educativa. Este proceso busca la presencia, el reconocimiento, la participación y el éxito del alumnado, además de la identificación y superación de las barreras que lo impidan (Ainscow, Booth, Dyson *et al.*, 2006), el manejo de las tensiones derivadas del uso de marcos de referencia distintos por la escuela y la familia para la interpretación y participación en los escenarios escolares (Greenfield, Raeff & Quiroz, 1998; Hedegaard, 2005, 2011; Vila y Casares, 2009) y la inclusión de las familias en la vida del centro (García-Castaño y Carrasco-Pons, 2011; Garreta, 2009; Garreta y Llevot, 2011; Lozano, Alcaraz y Colás, 2013).

En España, en 2007, la población inmigrante sumaba 10% de la población total del país, en la cual predominaba la idea de permanecer y reagrupar a su familia en un futuro (INE, 2008). Una de las regiones con una población inmigrante considerable ha sido Cataluña, cuya capital, Barcelona, se ha convertido en destino para personas provenientes de Latinoamérica, especialmente del sexo femenino (Aragónés, Pérez, Mejía y Ríos, 2010; Pedone, 2006). A partir de 2008, con la crisis económica, se dieron cambios, ya que algunos migrantes comenzaron a apostar por el retorno, mientras que otros optaron por una nueva emigración (Gil-Araujo, 2013).

Este artículo apunta las dinámicas de inclusión y exclusión que se generan entre la familia inmigrada de América Latina y la escuela catalana, desde las voces de madres y padres que escolarizaron a sus hijos/as en escuelas en Barcelona durante los últimos doce años. En esa ciudad, la escuela pasó de 5,331 alumnos de origen extranjero en el curso 2000-2001 a 21,579 en 2008-2009, lo que corresponde a 12.7% de todo el alumnado. En los años siguientes se ha mantenido estable alre-

dedor de 12%. De este total, cerca de 40% son alumnos de origen centro y sudamericano (Consorti d'Educació de Barcelona, 2015).

En este trabajo también consideramos las estrategias adoptadas por las familias en su inserción a la sociedad de destino y las dinámicas institucionales escolares. Nos centramos en sus voces, que al proceder de un grupo minoritario, carente de poder, tradicionalmente no son tenidas en cuenta ni por la institución escolar ni por las políticas educativas (Gillanders, McKinney & Ritchie, 2012; Dahlstedt, 2009; Alegre, Benito y González-Motos, 2012 y Marin-Bevilaqua, Feixa-Pàmols y Nin-Blanco, 2013).

REFERENTES CONCEPTUALES

El abordaje predominante en psicología para el estudio de la inmigración es el que se ha llamado “psicología de la aculturación”, cuyo principal referente es Berry (1997, 2001). Este autor categoriza las estrategias de adaptación de las comunidades inmigradas a la sociedad de destino a partir de dos ejes (interacción intercultural y mantenimiento de la cultura de origen) que emergen de dos preguntas: ¿es una meta importante el establecimiento de relaciones con el grupo mayoritario? ¿Es una meta importante el mantenimiento de la cultura de origen?

En función de cómo las prácticas de un grupo particular responden a estas dos cuestiones, se pueden configurar cuatro estrategias diferenciadas: asimilación (alto interés en la relación intercultural y bajo en el mantenimiento de la propia cultura), separación (alto interés en mantener el legado cultural y bajo en la interacción intercultural), integración (ambas metas son importantes) y marginación (se considera que ninguna puede ser alcanzada).

Por otro lado, las sociedades de destino muestran estrategias de acogida también diferenciadas, que responden a similares parámetros: *melting pot* (crisol), segregación, multiculturalismo y exclusión, respectivamente. Este modelo bidimensional permite entender los procesos de adaptación desde una perspectiva sistémica, ya que las estrategias de los grupos minoritarios no son independientes de los modelos aplicados por las sociedades de acogida (Lalueza, 2012).

Otro conjunto de herramientas conceptuales lo brindan los trabajos que analizan las discontinuidades entre los valores con los cuales las familias de minorías culturales educan a sus hijos/as, y los del grupo dominante, expresados en las prácticas escolares (Greenfield, Suzuki & Rothstein-Fisch, 2006); por ejemplo, Greenfield, Raeff y Quiroz (1998) describen cómo los y las hijas de familias procedentes de México en Los Ángeles se ven confrontados a dos patrones distintos de valores: los colectivistas de su familia y los de la escuela, más orientados al individualismo, y cómo éstos requieren ser explicados y negociados para lograr un acercamiento entre las familias y la escuela (ver también Greenfield & Cocking, 1994; Rothstein-Fisch, Trumbull y García, 2009).

Ahora bien, los procesos de cambio cultural en los grupos minoritarios pueden seguir direcciones diversas en función de las relaciones de poder y las resistencias. Para entender estos procesos, es útil la aproximación de Ogbu (1995, 2008), quien considera que los colectivos minoritarios desencadenan, a nivel identitario, mecanismos diversos en respuesta a la relación con la sociedad dominante, lo que se traduce en desempeños diferentes por parte de sus hijos en la escuela. Así, los miembros de determinados colectivos interiorizan un proyecto de promoción social para el cual la institución escolar aparece como una herramienta imprescindible, pese a la distancia cultural y lingüística. Mientras que otros colectivos, como

es el caso de una parte de los afroestadounidenses —sometidos históricamente a situaciones de discriminación—, no se identifican con los rasgos culturales del estándar mayoritario ni con sus instituciones, y desarrollan una identidad en oposición, lo que interfiere con los logros escolares de sus hijos.

Si Ogbu nos ofrece un modelo conceptual para analizar las relaciones entre la minoría y el grupo hegemónico en una escala macrosocial, otros autores nos ofrecen herramientas para analizar estas relaciones en el interior de las instituciones. Así, Hedegaard (2005, 2011) se centra precisamente en el estudio de esas dinámicas institucionales; para ello, aplica una perspectiva histórico-cultural en su análisis de las dinámicas escolares de los miembros de la población turca residente en Dinamarca, de modo que focaliza su estudio en las prácticas. La cuestión aquí radica en las diferencias entre las prácticas familiares en las que participan los niños y adolescentes de origen turco y las propias de la escuela a la cual asisten.

Sin embargo, el conflicto no surge de la diferencia de tales prácticas en sí mismas, sino del desconocimiento que cada una de las instituciones (escuela y familia) tiene del significado de las prácticas llevadas a cabo en la otra. La ausencia de una comunicación fluida que permita compartir el conocimiento de tales prácticas (que los padres conozcan las características y metas de las prácticas escolares, y que los maestros conozcan las características y metas de las prácticas familiares) estaría en el origen del conflicto, que, en general, se expresa en los adolescentes, en su oposición a la escuela, a la familia o a ambas.

Kim (2009), en una revisión de la literatura, nos muestra cómo las principales barreras institucionales que obstaculizan la implicación de las familias minoritarias en la escuela estadounidense se relacionan con elementos de la dinámica institucional, como la percepción del profesorado acerca de la eficacia de dichos padres, la cordialidad y la comunicación, y el liderazgo escolar. Apostar por cambios en las dinámicas tendentes a mejorar la calidad de las relaciones entre los referentes escolares y las familias minoritarias, y por la implicación de éstas en la toma de decisiones y en el seguimiento de los proyectos escolares se traduce en una mayor participación de las familias y en éxito escolar en sus hijos/as (Abrams & Gibbs, 2002; Essomba, 2006; Gratacós & Ugidos, 2011).

METODOLOGÍA

Nuestro trabajo, enmarcado en una metodología cualitativa, se fundamenta en el análisis de 35 entrevistas en profundidad con 19 familias (16 madres y tres padres y madres) procedentes de América Latina, que escolarizaban a sus hijos/as en la educación obligatoria (seis-dieciséis años) en escuelas de Barcelona. Tan solo participaron tres padres debido a sus horarios de trabajo, a que no convivían con sus hijos/as, o a que consideraban que la madre era la persona idónea para hablar del tema.

Las entrevistas se recopilaron en dos estudios independientes del grupo de investigación del cual los autores forman parte. El primer estudio, realizado entre 2005 y 2007, es parte de la tesis doctoral de la primera autora (Henao-Agudelo, 2008). El segundo, llevado a cabo entre 2011 y 2013, se enmarca en el proyecto “Estudio de discontinuidades en valores, motivaciones y metas educativas entre la escuela y familias de grupos minoritarios”. En ambos estudios, la selección de las familias participantes, el instrumento y el procedimiento de recolección de la información tuvieron criterios similares, lo que ha permitido la complementariedad de los datos obtenidos.

Para la selección de las familias, tuvimos en cuenta las nacionalidades con más presencia en la ciudad, que hubiesen emigrado a Cataluña en la década de 2000 y que tuvieran hijos escolarizándose en primaria o secundaria. Realizamos un muestreo intencional (Ulin, Robinson y Tolley, 2006) y en él fue prioritario, además, que estuvieran motivadas para participar y tuvieran diferentes experiencias con el logro académico de sus hijos/as. Buscábamos, así, familias inmigradas de América Latina, con perfiles y trayectorias distintas, que se implicaran en la investigación y cuyos relatos constituyeran una voz que nos ayudara a acceder desde el interior a una cultura (Aurégan, 2001) y avanzar en la comprensión de las dinámicas relacionales familia-escuela. Las participantes fueron contactadas o entrevistadas por investigadoras y profesionales vinculadas a los contextos donde se desenvolvían las familias, lo que facilitó la creación de un espacio de confianza.

En el primer estudio participaron diez familias: seis procedían de Ecuador, dos de Colombia, una de Honduras y una de Venezuela, y en el segundo, diez familias: tres procedían de Ecuador, tres de Perú, dos de Colombia, una de Bolivia y una de Venezuela. Una familia participó en los dos estudios. En cuanto a la llegada a España, en el primer estudio las figuras parentales llegaron entre 2000 y 2003, y los hijos, entre 2002 y 2005. En el segundo estudio, siete familias tenían condiciones similares a las del primer estudio, y dos diferían, ya que los padres arribaron entre 2007 y 2008 y los hijos, en 2009. Las familias participantes se configuraban de la siguiente manera: familia nuclear (8); familia monoparental, encabezada por la madre (6); familia separada, con apoyo del padre (2); y reconstituida en destino (3).

Las participantes mayoritariamente contaban con estudios de bachillerato y superiores incompletos (seis) y estudios secundarios (cinco). Una minoría se ubicaba en los extremos: primaria (una) y universitarios (tres). El resto no consta (cuatro). Las madres trabajaban en servicios, administración y limpieza. Los padres en construcción y servicios. La situación de desempleo en uno o los dos miembros de la pareja fue más recurrente en el segundo estudio.

En ambos estudios hicimos entrevistas semiestructuradas; en total fueron 25 en el primer estudio y 10 en el segundo. Las entrevistas giraron en torno a los siguientes aspectos: trayectoria migratoria, procesos educativos familiares, relación con la escuela y vinculación con el entorno. En el tema "relación con la escuela", en el cual nos centramos en este artículo, exploramos las expectativas sobre dicha institución, la comunicación, la participación, la discriminación, las buenas prácticas, y los obstáculos y recomendaciones para hacer convergir el proyecto familiar y el escolar. En el segundo estudio, además, indagamos acerca de los recursos implementados por la escuela para incorporar al alumnado de origen inmigrante.

Las entrevistas fueron grabadas y luego transcritas. Inicialmente, leímos las entrevistas varias veces e identificamos los fragmentos de discurso que abordaban la relación familia-escuela. En seguida, acordamos por consenso categorías de análisis, codificamos los fragmentos y generamos las relaciones conceptuales entre los códigos, los cuales fueron organizados en cuatro apartados. Para el análisis, utilizamos el software ATLAS.ti 6.2, herramienta que favorece la segmentación y recuperación de citas entre un gran volumen de texto.

RESULTADOS

Dinámicas iniciales de inclusión y exclusión

En las entrevistas del primer periodo, la escuela fue definida como un potente

factor de inclusión social, en especial cuando los miembros de la familia eran acogidos por directivos y docentes, y se sentían escuchados y reconocidos en la particularidad de sus preocupaciones, intereses y necesidades (Henao-Agudelo, 2008).

Las madres, generalmente las encargadas de los asuntos escolares y educativos de sus hijos/as, se encontraban en un primer momento en un estado de desconocimiento sobre las “reglas de juego” de la escuela catalana. Conocer y comprender estas reglas constituía una de las primeras tareas, y en el discurso de las participantes destaca su papel activo en descifrarlas, la necesidad de abrirse a nuevos significados y prácticas, así como las facilidades que proporciona la institución escolar para conocer y comprender lo que sucede en ella:

Lo positivo que saco yo de todo esto [emigrar] y que me ayudó rápidamente a captarlo y a tratar de insertarme en esta realidad, porque era yo la que había decidido venir a vivir y traer a mi hija, era no lamentarme, tenía que observar, conocer [...] y a lo mejor pasó un año para yo llegar a tomar conciencia de que aquí la que tenía que cambiar la mentalidad era yo, una sociedad completa no la podía cambiar, tenía que cambiar mi mentalidad, abrirme más, conocer más, porque de mí dependía el desarrollo y la evolución también de mi hija. A mí me ayudaron muchísimo en el colegio, la maestra [...] Ella me llamaba para conversar. Por ella pude yo convalidar mi título de educación aquí. Fue como una puerta que se me abrió a mí, fue una esperanza que me dio una luz en el camino que yo encontré (Olga, Ecuador).

En las entrevistas del segundo periodo se hizo notorio cómo la acogida e inclusión dependían de un conjunto de prácticas que se asumían desde el centro educativo: disposición del profesorado y equipo directivo; atención del personal no docente, como el conserje y la secretaria; reuniones con el tutor/a; información y posibilidad de obtener becas de apoyo a la escolaridad; aula de acogida. Dicha estrategia se puso en funcionamiento desde el sistema educativo catalán, con el objetivo de favorecer el aprendizaje de la lengua catalana y brindar una atención emocional y curricular personalizada al alumnado de origen extranjero de nueva incorporación (Departament d’Ensenyament de la Generalitat de Catalunya, 2004).

Valoraban también la manera como se gestionaba la diversidad en el aula: ser citadas para reportar acerca de sus hijos, y la propuesta de un plan de trabajo o de profesionales externos si era necesario.

Respecto al aula de acogida, las participantes valoraban su contribución en la adaptación de sus hijos/as, en el aprendizaje de la lengua catalana –lengua vehicular escolar– y en lo emocional. La atención a los aspectos emocionales fue subrayada especialmente durante la adolescencia de los hijos/as o cuando en origen no habían sido asumidos por parientes que se hubieran hecho cargo de manera responsable y afectiva de ellos/as.

Por otra parte, las dinámicas de alejamiento se presentaban cuando percibían discursos de los representantes de la escuela que las situaban como “carentes” o “ignorantes” y no como interlocutoras válidas, o cuando escuchaban de ellos que no había un lugar para ellas o para sus hijos/as en la sociedad de destino. Estas dinámicas también surgían cuando no observaban ni prácticas educativas de atención a la diversidad ni prácticas del profesorado para “defender” a sus hijos/as de situaciones de discriminación, a las que se podían ver expuestos por parte de sus compañeros –por su color de piel, por ser nuevos o inmigrantes–. Encontrarse con

discursos y prácticas no inclusivas agudizaba su sentido de no estar “en casa” o “con los suyos”, tal como lo expresaron algunas de las participantes, lo cual constituía uno de los motivos para cambiar de centro:

[Una práctica negativa escolar] Eso fue cuando llegaron los niños. Al año más o menos, como no entendían nada y no hacían nada, pues un día me fui yo a explicarle a la profesora que recién habían llegado. Fue a la directora más que todo, porque hablé directamente con la directora. Y que a ver si podrían tener un poquito más de paciencia y si hay alguna posibilidad que se pueda hacer alguna otra cosa más para enseñarles el idioma más que todo ¿no? Y me contestó pues de mala manera. Que mejor estarían en mi tierra que traerlos aquí. Entonces tuvimos un disgusto que agarré y me saqué los chicos del colegio.

[La relación padres-escuela] A ver, yo creo que tendríamos que entendernos, y hablando se entiende ¿no? Explicarte un poco, de cómo va esto, o la educación aquí [...] No era la manera como me contestó ¿no?, ella de dónde sabe porque me los traigo o por qué no los dejo y no sé, a mí, a mí me afectó bastante, ¿no? ¿Por qué me dicen esto? Mejor estarían allá que traerlos aquí. Me hicieron sentir como si yo les quitara algo... (Rosa, Perú).

EXPECTATIVAS FAMILIARES Y ELECCIÓN DE CENTRO

Las familias participantes esperaban de la escuela formación tanto académica como moral para sus hijos/as; preparación para un futuro trabajo; complementariedad con su función como padres; y atención y seguimiento a las necesidades educativas. En consecuencia, preferían instituciones donde se respetara la jerarquía docente-alumno y primara la exigencia. Una vez que las madres iban conociendo las “reglas de juego” del sistema educativo catalán y sus hijos/as pasaban de la educación primaria a la secundaria –en la que aumentaban los temores de que éstos/as se pudieran “desviar” y salir del control familiar–, la elección de un centro con el cual se pudieran establecer relaciones de continuidad era un aspecto que reclamaba su atención. Las recomendaciones y experiencias de otras familias, principalmente de origen inmigrado, eran consideradas en la toma de decisión.

En Cataluña, la elección de centro, si bien es un derecho de las familias, sin importar su procedencia, se materializa en función de los recursos familiares. Es necesario tener en cuenta que aunque la educación obligatoria es gratuita en los centros sostenidos con fondos públicos (concertados), las familias deben asumir gastos complementarios en el caso de los centros concertados (Web Educación y Nueva Ciudadanía):

A mí me gusta ese colegio porque como decía que ahí estaba mejor, podían cuidar así que llegue a su puntualidad al cole, que no falte al cole, que no esté bebiendo, fumando, cosas de esas, cosas malas [...] y el otro colegio que había, me decían que los niños se desviaban, que no estaba bien, una amiguita, bueno, había uno de mi país mismo, otros niños, que han estado ahí, se ve que se desviaban. Decía: no, yo, mi hijo, no quiero que esté así, aunque me cueste y me sacrifico y, yo antes mi hijo que esté aquí en el colegio aunque pague un poquito pero, ya sabemos que está bien y como es el único también, porque si fueran más niños, no fuera esa posibilidad de agarrar como sea, pagado, ¿no? Pero como él [suspira] es el único y claro, me sacrifico (Marta, Ecuador).

La preocupación por la elección de centro está en función de las expectativas que tienen padres y madres en cuanto a la formación de sus hijos/as. Juan, marido de Marta, nos refiere: “[Hasta dónde esperamos que llegue nuestro hijo] Mmmm, a ver [...] que estudie lo que más pueda, lo que quiera. O sea, yo no le pongo límites, ni hasta aquí, ni hasta acá. Que sea un profesional, en lo que quiera él”.

La casi totalidad de participantes confiaban en el centro donde estudiaban sus hijos/as pese a que podían discrepar en el manejo de algunas situaciones. Por el contrario, en tres casos, las madres expresaron tener relaciones de confrontación con la escuela, lo que también se reflejaba en dificultades de adaptación en sus hijos/as. Esta confrontación la asociaban con el hecho de encontrarse con dinámicas excluyentes, lo cual podía implicar un cambio de centro:

[Donde estudiará su hijo que empieza la secundaria] En el instituto X., pero yo no lo voy a poner allí, porque ese colegio es un fracaso total, yo lo he visto con F. y R. [hijos que estudian allí] [...] porque por ejemplo la F. no tiene un libro para estudiar, yo creo que no es lógico que un maestro saque al alumno de la clase, que le diga, “como tú no tienes libro, fuera”, “perdona, no tienes el libro, pues hazte con un compañero, o por lo menos si no tienes libro, atiende lo que te voy a explicar”, pero no, “no tienes libro, no te lo han comprado, fuera”.

Sinceramente [estudian allí] por la necesidad, porque es una escuela pública, me queda cerca de casa, porque yo tengo que hacer el rol de padre y de madre para mis hijos, y la necesidad me obliga a tenerlos allí, porque si yo tuviera a lo mejor otros medios de vida, otro dinero, mis hijos no estudiarían allí (Blanca, Ecuador).

VALORES Y CONCEPCIONES EDUCATIVAS FAMILIARES Y ESCOLARES EN INTERACCIÓN

Las familias participantes procuraban mantener en la educación de sus hijos/as valores como el respeto y obediencia a los mayores y la lealtad al grupo familiar, los cuales asociaban con sus países de origen. Así también, se mostraban resistentes a aceptar la pérdida de jerarquía adulto-menor y la preponderancia de los derechos del niño, que observaban en la sociedad de destino (Henao-Agudelo, 2008; Henao-Agudelo, Lalueza y Tenorio, 2016):

...El hecho de que estemos aquí en España, no quiere decir que todas las cosas vayan a cambiar, evidentemente van a cambiar muchas pero hay otras que no deben cambiar. Los principios no deben cambiar nunca. El respeto a las personas no se debe perder, porque a veces se irrespetan mucho a la gente, los alumnos irrespetan mucho a los profesores y en mi país a los profesores se les respeta muchísimo, entonces eso no hay que dejar que se pierda... (César, Venezuela).

Pese a que tenían la influencia de valores ajenos a los propios y que sus hijos/as modificaran su comportamiento por el contacto con los valores que asociaban a la sociedad de destino, esperaban poder compartir la educación moral de sus hijos/as con la escuela: “Yo pienso que [la escuela] tiene que forjar un poco más el respeto, o sea, yo prefiero que dejen de dar un poco de matemáticas y den esto, o sea normas, valores, comportamiento, todas esas cosas que son mucho más importantes, porque eso es algo que en cualquier trabajo, en cualquier sitio te lo van a valorar” (Julia, Colombia).

De acuerdo con el discurso de las participantes, entre las familias y la escuela subyacen concepciones distintas en torno a la autoridad y al lugar del niño/a. Para padres y madres, la autoridad se funda en la relación jerárquica adulto-niño, así como en una posición de exigencia y control por los adultos y la sociedad en su conjunto. Para ellos/as, jerarquía y exigencia se debilitan cuando chicos y chicas pasan al instituto. En cuanto al lugar del niño/a, más que darle primacía a sus deseos y derechos, como consideraban predominante en la sociedad de destino, resaltaban las responsabilidades y deberes que éstos debían cumplir en la familia y en la escuela.

No obstante el cuestionamiento familiar frente a lo que percibían como laxitud hacia las conductas de falta de respeto al profesorado, esto no les situaba en oposición a la escuela o constituía un motivo de confrontación difícil de resolver; eran las prácticas institucionales de inclusión o exclusión las que favorecían o, por el contrario, obstaculizaban la comunicación familia-escuela.

Así, como parte del proceso de adaptación de las familias a la sociedad en la que se estaban insertando, y en particular a la escuela, las familias describían cambios en torno a sus concepciones de autoridad. Un ejemplo de ello se relaciona con las prácticas de sanción; refieren prácticas como quitarles lo que más les gusta o la utilización del diálogo y el razonamiento, y dejan de lado prácticas más de corte autoritario como el castigo físico: “[¿Sanciones?] No me gustaría castigarlos pero sé que si les quito una semana la tele, o que les digo esta semana no salen, veo que como que cambian [...]. No quiero ni pretendo como en los tiempos de antes, que si cometían una falta, con el palo, o con la correa, o a golpes, quiero las cosas es hablando, dialogando” (Blanca, Ecuador).

COMUNICACIÓN FAMILIA-ESCUELA

Todas las y los participantes destacaron la importancia de establecer una comunicación fluida con la escuela por diferentes razones: para favorecer la continuidad en la enseñanza de los valores; para poder acompañarlos mejor con sus deberes y favorecer su rendimiento académico; para que familia y escuela pudieran compartir sus prácticas y expectativas educativas; y para corregirlos a tiempo si no estaban estudiando o se estaban portando mal en el centro educativo. Encontrar docentes y directivos con quienes pudieran crear relaciones de cordialidad, respeto mutuo y “complicidad” en la tarea educativa común, favorecía dicha comunicación. Ello constituyó para tres de las entrevistadas un puente para un tipo de participación más asidua y formal dentro de las escuelas –Asociación de Madres y Padres de Alumnos, comisiones de trabajo orientadas a mejorar el proyecto educativo:

Yo pienso que la escuela debe tener más participación con la familia, con los padres directamente, yo creo que ahí como te dije los valores que se enseñan en casa pueden enseñarse en el colegio y que los alumnos sepan que la escuela y la familia tienen relación y que como son en casa lo tienen que ser en el cole [...] yo pienso que la comunicación entre escuela y familia es lo mejor (Alicia, Ecuador).

En las entrevistas del segundo periodo, la tutoría individual se mostró como una buena práctica. El que tutores/as contaran con diferentes horarios de atención a las figuras parentales y que pudieran dedicarles un tiempo para hablar de forma personalizada sobre los hijos/as fue muy valorado. Las participantes de familias monoparentales, numerosas o con dificultades de conciliación laboral, reportaron

barreras para asistir a las tutorías con regularidad, y valoraron de modo positivo que los tutores las llamaran por teléfono o las citaran en los horarios en que ellas podían asistir. Especialmente en relación con la escuela primaria, las familias valoraron las facilidades para comunicarse de manera informal con el profesorado y el equipo directivo, en la entrada o salida de la escuela. En contraste, las reuniones de curso de carácter más grupal y formal fueron menos valoradas: “[Prácticas positivas de la escuela] Mmm, cómo te puedo decir esto, a ver. Es el seguimiento que hace el tutor, que está siempre llamándote, comunicándote, en qué van mal, en qué están bien, pero no en todos los colegios. Porque ya he tenido un problema en alguno de ellos que me los he tenido yo que llevar yo a los chicos” (Rosa, Perú).

En cuanto a la participación de los padres, tres se implicaban junto con la madre, y otros tres lo hacían en los casos en que la madre no podía asistir. De acuerdo con el discurso de las madres, para la mayoría de padres de los casos estudiados, las funciones ligadas a la escolarización de los hijos se asociaban al género femenino, por lo que no se sentían concernidos. Cuando la ausencia de una comunicación fluida con la escuela obstaculizaba la construcción de un proyecto educativo compartido, las familias pasaban de exigir un mejor diálogo a cambiar de centro educativo.

DISCUSIÓN

Si bien hemos de ser cuidadosos en generalizar los resultados de este trabajo, consideramos que su valor radica, por un lado, en habernos permitido acceder a las voces de miembros de familias inmigradas, quienes nos compartieron sus experiencias y recomendaciones en torno a la escuela. Por el otro, porque los referentes conceptuales utilizados facilitan un acercamiento y comprensión de las relaciones familia minoritaria-escuela, en general, y de las dinámicas inclusivas, en particular.

Los resultados muestran que las familias participantes conceden una especial importancia a la convivencia intercultural (uno de los ejes en el análisis de Berry, 1997, 2001). Ejemplo de ello es la inclusión de los hijos/as en las dinámicas propias de la sociedad en la que se están insertando, y sobre todo el papel otorgado a la escuela en este proceso, así como el interés en que aquéllos adquirieran la lengua autóctona (catalán). Madres y padres inmigrados consideran la escuela como un lugar estratégico, cuya formación les permitirá a sus hijos incorporarse a la vida laboral del país de destino (López, citado en Franco, 2014).

En cuanto a discrepancias de valores entre escuela y familia, en las entrevistas aparecen como elementos de disensión la defensa de las formas de relación familiar e intergeneracional propias de concepciones culturales más colectivistas, como el respeto en la manera en que los menores se dirigen a los mayores. Greenfield, Suzuki y Rothstein-Fisch (2006) mostraron que esta discontinuidad implica un potencial conflictivo en el contraste entre valores más individualistas del grupo hegemónico y de la institución escolar, y los de orientación más colectivista de las familias de origen latinoamericano.

Aun así, pese a esta discontinuidad, no parece configurarse como un elemento que sitúe a las familias en oposición a la escuela como Ogbu (1995) ha señalado que ocurre con determinados grupos minoritarios. De hecho, no hay un conflicto explícito en torno a los valores, sino una queja en cuestiones prácticas que derivan de éstos, como que “los chicos se desvían”, “no hay control como para que las clases funcionen”, etcétera. Otro estudio con familias latinoamericanas en Barcelona destaca que los representantes de la escuela otorgan un valor positivo al buen

comportamiento y adaptación a los valores escolares de los hijos/as de dichas familias (Arrona, 2013).

Esto es extremadamente importante, ya que indica, al menos por lo que respecta a los casos estudiados, que no se da el proceso por el cual algunas minorías tejen un entramado de diferencias culturales secundarias (Ogbu, 1995, 2008) consistente en un proceso de diferenciación y alejamiento cultural de la mayoría, cuyo primer síntoma se daría en el distanciamiento de la escuela, con secuelas de fracaso escolar, absentismo y abandono.

En España, eso está ocurriendo en grupos étnicos cuyas relaciones con la mayoría se han construido sobre una historia con abundantes episodios de marginación y desconfianza, como es el caso de los gitanos (Padrós, Sánchez-Busqués, Lalueza & Crespo, 2014; Sánchez-Busqués, Padrós y Lalueza, 2015). Por el contrario, la percepción de la escuela por las familias de origen latinoamericano es un indicador de integración social y un predictor de adaptación escolar. Así, hay una clara expectativa de compartir la educación moral de sus hijos/as con la escuela. Se teme la “desviación”, la inevitable influencia de valores ajenos a los propios, pero al mismo tiempo se espera y se desea que la escuela se implique en esa educación. No se le niega legitimidad; todo lo contrario, se respeta la autoridad institucional que las mismas familias le otorgan.

Finalmente, la respuesta institucional de la escuela es una de las claves de las dinámicas de inclusión y exclusión educativa (Abrams y Gibbs, 2002; Essomba, 2006; Hedegaard, 2005, 2011). En primer lugar, tenemos la legitimación o deslegitimación que desde la escuela se hace de la cultura, de las prácticas e, incluso, de las personas pertenecientes a los colectivos de personas inmigradas. Las dificultades de inclusión se dan, en especial, cuando desde la escuela se considera a las familias inmigradas carentes de capital y recursos para educar a sus hijos, de acuerdo con el ideal de la sociedad mayoritaria (Dashlstedt, 2009) o cuando se niegan las posibilidades de un proyecto educativo compartido. Hay centros percibidos como inclusivos y otros como discriminatorios, y en estos últimos, las actitudes de racismo se pueden mezclar con el clasismo, como muestra la actitud ante los niños a cuya madre no les ha comprado el libro.

En segundo lugar, aparecen en las entrevistas como elementos destacables las prácticas escolares orientadas a la inclusión. Las aulas de acogida, la manera de gestionar la diversidad en el aula, la enseñanza de la lengua vehicular, la información y la posibilidad de contar con becas escolares, las disposiciones para dar a conocer a las familias el funcionamiento escolar y sus reglas. En suma, la red de apoyo a la inclusión educativa.

En tercer término, en las entrevistas emergen como algo importante las formas de comunicación familia-escuela, más aún la relación personal que se establece. La comunicación personalizada, la guía en el conocimiento de las “reglas del juego”, incluso la presencia de una actitud afectuosa, aparecen como elementos diferenciadores entre una buena y una mala experiencia. Hay una actitud ante ello activa, que reconoce y agradece la presencia de estos elementos y reclama en su ausencia; ésta es la causa principal de cambio de centro. Los diferentes resultados en la adaptación de una misma familia en centros distintos nos muestran la relevancia que tienen las dinámicas institucionales de las escuelas, así como las posturas y los juicios de valor personales de algunos de los integrantes de la comunidad educativa.

En cuanto a las barreras, la escasez de recursos económicos y de redes familiares y sociales interfería en la participación escolar, en la competencia para dotar a sus hijos de lo necesario para su escolarización y en la capacidad de maniobra para la elección de centro. Estas barreras se relacionan con la composición familiar —el hecho de ser familias monoparentales, encabezadas por la madre— (Alcalde-Campos y Pávez, 2013), el momento migratorio que viven (Pedone, 2006) y las condiciones laborales y la crisis económica que experimenta el país de destino (Gil-Araujo, 2013). En cambio, contar con niveles superiores de escolaridad y, por tanto, de mejores oportunidades laborales, y disponer de redes familiares y sociales se mostraron como factores que facilitaban la vinculación con la escuela y un mejor aprovechamiento escolar de los hijos (Alcalde-Campos y Pávez, 2013; Henao-Agudelo, Lalueza y Tenorio, 2016).

CONCLUSIONES

Las familias entrevistadas revelan estrategias orientadas a la convivencia intercultural que permitan a sus hijos incluirse en las sociedades de destino. No se percibe un conflicto de valores que impida la inclusión, aunque se deplora la laxitud en cuestiones como las conductas de respeto hacia los mayores. En cualquier caso, no parece haber procesos de conformación de diferencias culturales secundarias, defensivas ante la cultura hegemónica.

De acuerdo con el análisis de las entrevistas, las principales claves de la inclusión residen en las dinámicas institucionales de las escuelas y en las prácticas de sus profesionales, las cuales requieren ser respaldadas por las políticas e inversión educativas. Esto, sin desconocer que hay familias que pueden demandar un apoyo social y económico sostenido debido a su vulnerabilidad (por composición, por el acceso al empleo, o no, o por los medios que poseen).

Ahora bien, las dinámicas de inclusión y exclusión están sujetas a las derivas producidas por las transformaciones sociales. La crisis económica ha situado a las familias ante diversos horizontes de futuro: establecerse en la sociedad de destino contra viento y marea, volver al hogar latinoamericano o emigrar a otros países europeos de economía más boyante. Optar por una u otra vía puede generar actitudes diferentes ante la sociedad de destino y los procesos formativos de los hijos.

También, el grupo hegemónico se ve sacudido por la crisis, y ello genera diversos movimientos en direcciones opuestas, en algunos casos de complicidad y solidaridad; en otros de racismo y xenofobia. Por último, las dinámicas institucionales están sujetas a los avatares políticos y los discursos dominantes sobre la diversidad cultural o la aportación de los ciudadanos de origen extranjero. Las estrategias resultantes (de los grupos minoritarios, de la mayoría, de las instituciones) contribuirán a configurar un horizonte de integración o, por el contrario, de exclusión, por un lado, y de desarrollo de diferencias culturales secundarias, por otro. En este panorama de cambios posibles, conviene seguir investigando el papel de la escuela en los procesos de inclusión social.

Igualmente, hemos de estar atentos a los procesos derivados de las dinámicas de las clases sociales. Cuando un grupo cultural se enquistaba en un estrato social y sus miembros perciben que la salida es difícil, las expectativas y las estrategias pueden cambiar en forma radical. El impacto económico de la crisis se ha cebado en especial en los inmigrantes y si ello deriva en el desarrollo de una cultura de la pobreza, su combinación con rasgos culturales diferenciados y la creación

de desigualdades culturales secundarias sería un explosivo cóctel que, aunque de momento resulte ajeno a los colectivos de origen latinoamericano en España, conviene tenerlo en cuenta ante posibles procesos de *quetización* de base económica.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abrams, L. S. & Gibbs, J. T. (2002). Disrupting the logic of home-school relations: Parent involvement strategies and practices of inclusion and exclusion. *Urban Education*, 37 (3), 384-407.
- Ainscow, M., Booth, T., Dyson, A. et al. (2006). *Improving schools. Developing inclusion*. Nueva York: Routledge.
- Alcalde-Campos, R y Pávez, I. (2013). Infancia, familias monoparentales e inmigración latinoamericana en Barcelona, España. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 11 (1), 229-243.
- Alegre, M., Benito, R. y González-Motos, S. (2012). Experiencias escolares iniciales del alumnado inmigrado: comienzos que marcan. *Revista Educación XX1*, 15 (2), 137-158. doi: 10.5944/educxx1.15.2.130
- Arrona, A. (2013). *Identidad, inmigración y escuela. Identidades de madres y alumnos de Centro y Sudamérica en su participación en las prácticas escolares de un CEIP en Barcelona. Un estudio de caso*. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Aragónés, A., Pérez, J., Mejía, M. y Ríos, E. (2010). Nuevos migrantes en la globalización y determinantes teóricos. En I. García, E. Montolla y O. Woo (coords.). *Migraciones globales. Población en movimiento, familias y comunidades migrantes* (pp. 133-158). México: Jorale Editores.
- Aurégan, P. (2001). *Terre humaine. Des récits et des hommes. Un autre regard sur les sciences de l'homme*. París: Ediciones Ágora, Nathan/Her.
- Berry, J. W. (1997). Immigration, acculturation and adaptation. *Applied Psychology*, 46, 5-68.
- Berry, J. W. (2001). A psychology of immigration. *Journal of Social Issues*, 57 (3), 615-631.
- Consorci d'Educació de Barcelona (2015). *L'escolarització a la ciutat de Barcelona. Curs 2013-2014. Recull estadístic*. Recuperado de http://www.edubcn.cat/rcs_gene/extra/01_documents_de_referencia/InformeEscolaritzacio1415_web.pdf
- Dahlstedt, M. (2009). Parental governmentality: Involving 'immigrant parents' in Swedish schools. *British Journal of Sociology of Education*, 30 (2), 193-205.
- Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya (2004). *Pla per a la llengua i la cohesió social*. Recuperado de <https://www.upf.edu/unesco/temes/legislacio/pla.pdf>
- Essomba, M. A. (2006). *Liderar escuelas interculturales e inclusivas. Equipos directivos y profesorado ante la diversidad cultural y la inmigración*. Barcelona: Graó.
- Franco, M. (2014). Escuela de papel. Intervención educativa en una institución donde asisten niñas y niños migrantes. *Sinéctica*, 43. Recuperado de http://www.sinectica.iteso.mx/?seccion=articulo&lang=es&id=650_escuela_de_papel_intervencion_educativa_en_una_institucion_donde_a
- García-Castaño, J. y Carrasco-Pons, S. (eds.) (2011). *Población inmigrante y escuela: conocimientos y saberes de investigación*. Colección Estudios Create, 8.
- Garreta, J. (2009). Escuela y familias inmigradas: relaciones complejas. *Revista Complutense de Educación*, 20 (2), 275-291.
- Garreta, J. y Llevot, N. (2011). Immigrant families and the school in Spain: Dynamics and factors that influence their relations. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 4, 47-67.

- Gil-Araujo S. (2013). Buscando la nación por el camino del retorno. Reflexiones sobre las políticas y el estudio del retorno en los actuales contextos de emigración/inmigración. En C. Pedone y S. Gil-Araujo. (eds.). *Políticas públicas, migración familiar y retorno de la población migrante latinoamericana en Cataluña*. Consorci Institut d'Infància i Món Urbà.
- Gillanders, C., McKinney, M. & Ritchie, S. (2012). What kind of school would you like for your children? Exploring minority mothers' beliefs to promote home-school partnerships. *Early Childhood Educational Journal*, 40, 285-294. doi: 10.1007/s10643-012-0514-0
- Gratacós, P. & Ugidos, P. (2011). Diversitat cultural i exclusió escolar: dinàmiques educatives, relacions interpersonals i actituds del professorat. *Col·lecció concitadania intercultural*, 11. Barcelona: Jaume Bofill.
- Greenfield, P. M. & Cocking, R. (eds.) (1994). *Cross-cultural roots of minority child development*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Greenfield, P. M., Raeff, C. & Quiroz, B. (1998). Cross-Cultural conflict in the social construction of the child. *Aztlan, The Journal of Chicano Studies*, 23, 115-125.
- Greenfield, P. M., Suzuki, L. K. & Rothstein-Fisch, C. (2006). Cultural pathways through human development. En W. Damon, K. A. Renninger & I. E. Sigel (eds.). *Handbook of Child Psychology* (sexta edición), vol. 4: *Child psychology in practice* (pp. 655-699). Nueva York: Wiley.
- Hedegaard, M. (2005). Strategies for dealing with conflicts in value positions between home and school: Influences on ethnic minority students' development of motives and identity. *Culture Psychology*, 11 (2), 187-205.
- Hedegaard, M. (2011). A cultural-historical approach to children's development of multiple cultural identities. En M. Kontopodis, C. Wulf & B. Fichtner (eds.). *Children, development and education. Cultural, historical, anthropological perspectives* (pp.117-133). Londres: Springer.
- Henao-Agudelo, C. (2008). *Continuidad y cambio en los valores, concepciones y prácticas de socialización en familias inmigradas de origen latinoamericano en Barcelona*. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Henao-Agudelo, C., Lalueza, J. L. y Tenorio, M. C. (2016). Valores y prácticas educativas de familias latinoamericanas inmigradas en Barcelona: ¿qué cambia y qué permanece? *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14 (1), 603-615.
- Instituto Nacional de Estadística (INE) (2008). *Avance de la explotación estadística del Padrón a 1 de enero de 2008*. Recuperado de <http://www.ine.es/prensa/np499.pdf>
- Kim, Y. (2009). Minority parental involvement and school barriers: Moving the focus away from deficiencies of parents. *Educational Research Review*, 4, 80-102.
- Lalueza, J. L. (2012). Modelos psicológicos para la explicación de la diversidad cultural. *Cultura y Educación*, 24 (2), 149-162.
- Lozano, J., Alcaraz, S. y Colás, M. P. (2013). Los centros educativos multiculturales y sus relaciones con las familias: el caso de la Región de Murcia. *Educación XX1*, 16 (1), 210-232. doi: 10.5944/educxx1.16.1.724
- Marin-Bevilaqua, J. O., Feixa-Pàmpols, C. y Nin-Blanco, R. (2013). Jóvenes inmigrados en Lleida-Cataluña, España: transiciones escolares y laborales en un contexto de crisis. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 11 (2), 493-514.
- Ogbu, J. U. (1995). Understanding cultural diversity and learning. En J. A. Banks & Ch. A. McGee Banks (eds.). *Handbook of research on multicultural education* (pp. 582-593). Nueva York: MacMillan.

- Ogbu, J. U. (ed.) (2008). *Minority status, oppositional culture, and schooling*. Nueva York: Routledge.
- Padrós, M., Sànchez-Busqués, S., Lalueza, J. L. & Crespo, I. (2014). The shere rom project: Looking for alternatives to the educational exclusion of Roma. *International Journal for Research on Extended Education*, 2 (2), 46-62
- Pedone, C. (2006). Los cambios familiares y educativos en los actuales contextos migratorios ecuatorianos: una perspectiva trasatlántica. *Athenea Digital*, 10, 154-171. Recuperado de <http://antalya.uab.es/athenea/num10/pedone.pdf>.
- Rothstein-Fisch, C., Trumbull, E & Garcia S. G. (2009). Making the implicit explicit: Supporting teachers to bridge cultures. *Early Childhood Research Quarterly*, 24. 474-486. doi: 10.1016/j.ecresq.2009.08.006
- Sánchez-Busqués, S., Padrós, M. y Lalueza, J. L. (2015). La escuela vista por las familias. Proyecto migratorio frente a construcción minoritaria. *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, 11 (2), 65-69.
- Ulin, P. R., Robinson, E. T y Tolley, E. E. (2006). *Investigación aplicada en salud pública. Métodos cualitativos*. Publicación Científica y Técnica, 614. Washington, DC: Organización Panamericana de la Salud.
- Vila, I. y Casares, R. (2009). *Educación y sociedad. Una perspectiva sobre las relaciones entre la escuela y el entorno social*. Cuadernos de Educación, 57. Universidad de Barcelona/Horsori.
- Web Educación y Nueva Ciudadanía, Ayuntamiento de Barcelona. Recuperado de <http://www.educacio.novaciudadania.bcn.cat/es/>