

Las familias de origen inmigrante de Europa del Este en la escuela: ¿integración o exclusión?¹

Olga Bernad Cavero y Núria Llevot Calvet

Universidad de Lleida

Lleida

olga@geosoc.udl.cat; nllevot@pip.udl.cat

1- Introducción

“Relación familia-escuela” y “participación de las familias” son dos constructos que a pesar de no ser sinónimos utilizamos a menudo indistintamente para referirnos a la implicación de las familias en la educación de sus hijos e hijas².

Cuando hablamos de “relación” nos referimos al vínculo establecido y en la interacción entre familias y personal de la escuela, sobre todo los docentes. Las opiniones sobre las buenas o malas relaciones entre la escuela y la familia se construyen a partir de aquello que cada cual considera correcto y deseable para lograr sus objetivos. Generalmente, estos modelos de relación no son consensuados sino que es la institución escolar quién los fija enmarcados dentro de políticas educativas más amplias, a pesar de que ambos actores construyen sus opiniones sobre las buenas o malas relaciones a partir de aquello que cada cual considera correcto y deseable para lograr sus objetivos.

Hablamos de la participación de las familias para referirnos generalmente a la participación de los progenitores en el centro escolar donde están escolarizados sus niños. Y suele ser el centro quien dictamina en qué actividades, de qué manera y cómo lo tienen que hacer. El constructo “participación” es polisémico [1]. Diferentes representaciones en torno el concepto y su significado por parte de unos y otros van creando sinergias singulares que se van plasmando en la vida del centro [2]. Y si bien, es necesario estudiar los factores que median los procesos de participación de las familias en general, todavía es más relevante en el caso de las familias inmigradas. Recordemos que la implicación de las familias en la acción educativa y el establecimiento de una relación constructiva y positiva compartiendo responsabilidades, en el marco de una comunicación bidireccional, se considera hoy en día uno de los factores determinantes en el éxito escolar de los niños [3, 4, 5]. Aun así, la literatura y la realidad cotidiana de nuestros centros educativos constatan la baja participación de los progenitores, sobre todo en los órganos reconocidos legalmente, el AMPA (Asociación de Madres y Padres de Alumnos) y el Consejo Escolar [6,7, 8].

Esta comunicación se centra en la participación de las familias inmigradas de origen de Europa del Este en los centros educativos públicos en la etapa de primaria. Teniendo en cuenta la diversidad de modelos familiares y culturales existentes en el constructo “familias inmigrantes de origen de Europa del Este”, así como también que cada escuela tiene su idiosincrasia, este estudio pretende dar respuesta a los siguientes interrogantes: ¿Cómo participan las familias de origen inmigrante de Europa del Este? ¿Cuáles son las barreras que dificultan esta participación? ¿Qué visión tienen estas familias de la escuela de Cataluña? ¿Qué expectativas tienen respecto a la educación de sus hijos e hijas? ¿Qué papel juega la experiencia escolar adquirida en el país de origen y en otras escuelas?

Este trabajo pretende analizar las barreras reales y percibidas y las dificultades de comunicación que influyen en la participación en la escuela de las familias de origen inmigrante de Europa del Este.

¹ Comunicación resultado del proyecto de investigación “Familias y escuelas. Discursos y prácticas cotidianas sobre la participación en la educación obligatoria (referencia: EDU2012-32657) de la convocatoria 2012 del Subprograma de Proyectos de Investigación Fundamental no Orientada del Ministerio de Economía y Competitividad.

² Para hacer más ágil y cómoda la lectura, utilizaremos el género masculino y así para referirnos a los padres y madres, diremos simplemente padres o progenitores, etc.

Para la realización de este estudio se empleó metodología cualitativa, concretamente, se hicieron 28 entrevistas en profundidad a progenitores de origen inmigrante de Europa del Este, con hijos e hijas con edades comprendidas entre los 6 y los 12 años de edad, escolarizados en la etapa de primaria en centros públicos de Cataluña. La selección de la muestra se hizo de forma no probabilística intencional y debía estar comprendida por padres y madres con dos años de residencia, como mínimo, y que hablaran catalán o castellano.

2- Entorno al constructo “participación”

Todos los progenitores entrevistados piensan que es importante establecer una buena relación familia-escuela y que los padres participen en la educación de sus hijos, así, nos dicen que la colaboración familia-escuela es necesaria y que la escuela y las familias tienen que compartir unos criterios educativos comunes.

“Tenemos que colaborar con la escuela, y los rumanos sienten que sólo así se puede hacer un cuadro didáctico, si se colabora con los maestros, es decir, si un maestro dice tú no lo has hecho bien, la familia tiene que buscar la manera de arreglarlo para que el niño se dé cuenta y cambiar, y no decir sí que lo has hecho bien” (PD38)

En la misma línea, otros progenitores piensan que el interés de la familia en colaborar con la escuela y la confianza que depositen son factores que influirán positivamente en la integración escolar del niño.

“Yo creo que es muy importante para integrarse el niño en la educación de aquí es el pensamiento de la familia, si esta se declara incontenta con los estudios de aquí, el niño nota la importancia de la escuela, pero si la familia nota que es un cambio y que no puede ser lo mismo, si piensan que aquí también el niño tiene que integrarse tienen que ayudarlo y no buscar las diferencias sino buscar las cosas buenas, los factores positivos de la educación de aquí” (PH37)

Señalan también que no desempeñan un papel muy activo en la vida colectiva de la escuela, reduciendo su implicación a la asistencia a festivales, por ejemplo, pero sin olvidar sus responsabilidades individuales como padre de alumno, es decir, vigilando la agenda, los deberes, el material, llevando los hijos a actividades complementarias, buscando soportes externos si hace falta, estando atentos al seguimiento escolar de sus hijos.

“En las actividades del colegio se implican más los españoles que los rumanos, la ayuda en casa más las familias rumanas porque siempre una madre rumana está preocupada de hacer los deberes correctamente, de ir al colegio, de no faltar... las madres se preocupan muchos por estos aspectos” (PD38)

Un elemento diferenciador es el status socioeconómico y educativo de las familias.

“Nosaltres tenim estudis, sabem que es important estudiar pel dia de demà, sense estudis res de res, i per això preguntem a la senyoreta: com va el meu fill? Què podem fer? Què necessita? Però hi ha pares d'aquí i també gitanos, parlen rumano però son gitanos, rumanos poc, no tenen estudis, no treballen i no van mai i la senyoreta no coneix, jo veig” (MH40)

Las familias pueden participar en el proceso educativo de sus hijos a nivel individual o colectivo. Uno de los canales de participación de las familias a nivel individual es asistiendo a las reuniones colectivas de todo el grupo clase, ciclo o etapa y a las reuniones individuales o tutorías. La normativa prevé que a principios de curso se tienen que realizar prescriptivamente una reunión para presentar el curso que acaba de empezar i que cada grupo clase tienen asignado un tutor que también se encarga de las relaciones con las familias de sus alumnos. Las familias entrevistadas piensan que aunque el porcentaje de asistencia por parte de las familias, en general, es bastante alto, señalan dificultades lingüísticas que dificultan la comprensión de la información y la comunicación y también dificultades de compatibilidad de horarios, laborales, familiares y escolares que dificultan la asistencia. También se señala que a pesar de tener un conocimiento funcional de la lengua, el vocabulario técnico empleado por el profesorado dificulta la comprensión.

“En la reunión de principio curso dan un folletón, un boletín, pero hay informaciones generales del colegio, el calendario si está, pero informaciones del curso no, si no entiendes o no vienes reunión, tienes que preguntar profesores o madres” (PD26)

La normativa también prevé que el profesorado-tutor tiene que tener una hora semanal de atención a las familias dentro de su horario no lectivo de permanencia en el centro. En los centros de la muestra, los padres no pueden venir libremente a hablar con el tutor, en principio, se tiene que pedir cita previa. Pero, generalmente, las entrevistas con las familias se suelen realizar a iniciativa del tutor y se convoca a los padres una vez al menos por curso, todo que depende del centro, del tutor y de la familia en cuestión. Estas entrevistas suelen versar sobre cuestiones de rendimiento académico o comportamiento, no sobre el funcionamiento general de la escuela, y los padres suelen ir a instancia del tutor.

Recordemos que los progenitores pueden también participar individualmente haciendo el seguimiento escolar de sus hijos desde casa, supervisando la realización de los deberes por ejemplo. Y este aspecto es uno de los indicadores importantes que denotan implicación. Generalmente, el progenitor encargado de la supervisión de los deberes es la madre.

“Estic amb ell quan fa deures, miro agenda i m’enfado si baixa notes, ell té capacitat i pot fer més” (PD36)

Por otro lado, las familias participan colectivamente en la escuela a través de dos órganos, principalmente, las AMPA³ y el Consejo Escolar. En las reuniones del Consejo Escolar, se aprueban, al menos hasta ahora, las decisiones más importantes relacionadas con la vida del centro: el plan anual, las salidas y actividades, los horarios... Pero, en lo que concierne a los progenitores entrevistados, la mayoría desconoce las funciones de este órgano y algunos hasta su existencia.

Respecto a la participación de las familias inmigrantes en el AMPA, aunque FAPAC, por ejemplo, ha puesto en marcha algunos proyectos como “Tothom a l’AMPA” para incentivar la participación de las familias de origen extranjero y ha elaborado una guía de acogida, en la mayor parte de los centros de la muestra se observa la desconexión entre la asociación y estas familias. Así, aunque algún progenitor participa activamente en la asociación, la mayoría señala conocer la existencia de la asociación aunque se trate de una visión difusa de sus funciones y finalidades. Casi todos son socios pero transmiten una finalidad utilitaria de esta decisión, así pues, las decisiones aducidas son: porque sus hijos hacen actividades extraescolares y éstas están dirigidas exclusivamente a los hijos de los socios o así disfrutaban de descuentos en el precio de las actividades o en la compra de libros. También alguno señala la falta de tiempo como justificación de su falta de implicación en la asociación.

“Si estás socio en AMPA, l’AMPA ayuda mucho, AMPA compra libros y ahorro dinero y niños hacen actividades mediodía, mío se queda comer” (PH37)

Pero el hecho de pertenecer a la Junta de AMPA permite a algunos progenitores conocer el funcionamiento del centro y tener unas relaciones más próximas con el profesorado y con el equipo directivo.

3. La comunicación escuela-familia

Los canales utilizados más frecuentemente en la comunicación escuela-familia, son: la agenda escolar, las circulares, boletines y cartas, los tabloneros de anuncio, el contacto telefónico, las páginas web, correos electrónicos y blogs del centro, y el contacto directo y personal, sobre todo en las entradas y salidas del centro y también en las reuniones y tutorías. En algunas escuelas, también se elaboran periódicamente o anualmente y con la colaboración del AMPA del centro, revistas, por ejemplo, digitalizadas o en soporte papel. El idioma utilizado generalmente en la comunicación escrita es el catalán, aunque en alguna escuela se utiliza también el castellano en caso de que algún padre extranjero no entienda el catalán, así como pictogramas, por ejemplo, en los boletines que se reparten a los padres en la reunión de inicio de curso. Se suele usar a los alumnos como intermediarios. Los progenitores, por su parte, suelen utilizar el catalán o el castellano según su

³ Sobre la participación de las familias en las AMPA, consultar: Garreta (2008).

dominio de una u otra lengua y a veces también se pide al hijo que escriba la nota dirigida al profesor. Pero, algunos progenitores utilizan diferentes estrategias para subsanar sus dificultades lingüísticas como preguntar a los docentes y a otras familias sus dudas. Se resalta que aunque se intenta promover el uso del catalán por parte de la escuela, en los contactos directos se prioriza mantener la comunicación y entonces se utiliza el catalán o el castellano o incluso otras lenguas como el inglés. También, el papel que juega el profesorado y sobre todo la Dirección para conocer a las familias y establecer buenas relaciones, aprovechando los momentos informales.

“El colegio envía cartas, envía mucha información pero habría que mejorar, dan a los niños pero información toda junta y cuesta entender cuando hablan de una cosa y cuando hablan de otra. Pero yo no afectada mucho, directora siempre está en patio y haces relación y explica a mí sobre qué van a hacer” (PD41)

En la mayoría de escuelas, se utilizan los mediadores culturales, profesionales que pone a disposición del centro los Consejos Comarcales o el Departamento de Enseñanza, en el caso de las familias inmigradas que no tienen un conocimiento funcional de la lengua catalán, aunque es más común utilizar los mediadores naturales (familiares, hijos...). En el caso de las familias inmigrantes de origen de Europa del Este, el uso de la mediación profesional no es habitual ya que suelen venir acompañados de alguna persona que conoce el catalán o el castellano. Y en la mayoría de casos, cuando ya llevan un tiempo aquí, adquieren un conocimiento rudimentario de la lengua, que facilita la comunicación.

4 La escuela: acuerdos y desacuerdos

De acuerdo con la opinión de las personas entrevistadas, la educación es valorada socialmente en sus países de origen y muchas familias tienen altas expectativas educativas hacia sus hijos. Se señala que muchas familias se implican en un proyecto educativo común para sus hijos que finaliza en estudios universitarios. También se dice que los estudios universitarios son caros y se necesita la ayuda de la familia extensa para llevarlos a cabo.

“En Rumania si no acabas una facultad casi nada. Y ahora con la facultad, casi nada (...) Allí para acabar la facultad me ayudaron mis padres, mis abuelos (...) Es difícil porque la gente allí gana poco. Una persona sola no puede” (PD40)

“En Moldavia, todos padres preocupan por educación de hijos, es imposible encontrar un padre que no quiere sus hijos estudien” (PD35)

Se señala también que en sus respectivos países de origen, las familias están satisfechas de la escuela y de los docentes, pero a la vez piensan que los deberes son excesivos y el currículo demasiado vasto, acompañado de pruebas selectivas frecuentes. La implicación familiar es sobre todo a nivel individual, por ejemplo, ayudando a hacer los deberes sobre todo y pagando clases de repaso si es necesario. A diferencia de las escuelas de Cataluña, parece ser que no se han implementado, al menos masivamente, acciones de soporte escolar en horario extraescolar en las escuelas o a través de otras entidades del entorno. En cambio, en algunas escuelas el profesorado da clases de repaso el sábado por la mañana, actividad que es gratuita para las familias.

“Las familias ayudan mucho en casa, siempre, antes y ahora, tienen esa preocupación, quieren su hijo haga bien los deberes, libretas correctas, buena caligrafía, ir al colegio, ir limpio” (PD42)

Algunos progenitores remarcan el carácter de cultura individual del esfuerzo que se inculca en las escuelas de los países de origen. Los niños realizan individualmente en sus casas con la ayuda de familiares el trabajo escolar presentado previamente por el profesorado a clase. Este hecho presupone una fuerte implicación a nivel individual por parte de las familias en el seguimiento y refuerzo del proceso escolar de sus hijos.

“Se hacen las clases donde le profesor presenta la lección y después los niños tienen que trabajar individualmente en casa, esforzarse en casa y cuando se analiza se analiza el trabajo individual que es más importante, no se trabaja junto el profesor, el profesor solamente enseña y después la familia ayuda para entender, en cambio aquí, los tutores saben lo que el niño sabe o no sabe hacer, es diferente, se pone mucha atención a cada uno” (PH37)

Por otro lado, la mayoría de los progenitores entrevistados resalta que aunque, en un principio, encontraron ciertas diferencias entre la escuela catalana y la de sus países de origen, se adaptan rápidamente y depositan su confianza en la institución escolar. Sobre todo los progenitores con hijos escolarizados desde pequeños o que ya llevan un cierto tiempo en Cataluña se suelen mostrar satisfechos de la educación que reciben sus hijos y de las relaciones de proximidad establecidas entre el tutor y sus alumnos.

“Me gusta más aquí, niños no están estresados, más felices” (PD30)

Algunos progenitores señalan que la escuela del país de origen es más selectiva y competitiva y por eso mismo señalan como bondad de nuestro sistema la enseñanza individualizada, en el sentido que se intenta dar respuesta a las necesidades individuales de cada niño. Aunque algunos progenitores señalan que la competencia curricular (nivel de contenidos) es mayor en sus países de origen, valoran sobretodo la educación integral impartida en las escuelas de Cataluña y las metodologías utilizadas en la enseñanza. Se remarca que se enseña a pensar, aprender a aprender, a buscar información, competencias que en un futuro les serán más útiles que al simple memorización de unos contenidos.

“Nosotros no podemos decir que no estamos contentos de la escuela de aquí porque también la escuela de aquí es muy seria per en otros principios, sí que en Rumania es más duro el sistema educativo, pero lo es de otra forma. Aquí se ayuda a hacer compañías, en Rumania se ayuda más para nominalizarse el primero, es como un concurso (...) y creo que es mejor aquí, creo que es mejor para la fortificación de la personalidad” (PH28)

“Aquí aprenden más que en país mío, conocimientos no, pero aquí más avanzados, aprenden porqué de cosas” (PD40)

También se resalta el trato familiar y próximo del profesorado hacia sus alumnos, a diferencia de las escuelas del país de origen.

“Mi niña está contenta, mucho, está de su seño, la llama así, a Ucrania, no sé cómo decir, más distante, el profesor guarda las formas, ¿entiendes’, una distancia con los alumnos, es por el respeto, los alumnos no tutean, aquí es diferente, todos tutean, en la calle también” (PD43)

Otra diferencia que resaltan respecto al sistema escolar de sus países de origen es el horario escolar, que en Cataluña es partido, es decir, con clases de mañana y tarde. También valoran la realización de actividades complementarias y extraescolares y resaltan la amplia oferta de estas actividades que suelen ofrecer las escuelas.

“Aquí es diferente, hacen excursiones y actividades, en mi país más teoría” (PD28)

Aunque, en general, como acabamos de ver, se señala la existencia de unas buenas relaciones familia-escuela, se observan algunos factores que pueden entorpecer la relación. Y así, algunas de las dificultades señaladas son: la falta de tiempo, la falta de interés por parte de las familias y los docentes, las barreras culturales y lingüísticas, el desconocimiento del sistema educativo y del funcionamiento del centro, la historia escolar previa.

La falta de tiempo es percibida como una de las barreras más importantes que dificultan la participación de los padres, ya sea asistiendo a las reuniones y actividades organizadas en la escuela o tomando un papel más activo, siendo miembro de la Junta del AMPA o representante del Consejo Escolar. Esta falta de disponibilidad de tiempo se relaciona con la falta de conciliación laboral, familiar y escolar en algunos casos y con los cambios sociales que ha sufrido la familia en los últimos tiempos. Concretamente, una amplia mayoría de los progenitores entrevistados piensa que los horarios laborales españoles son uno de los factores más importantes que dificultan la participación y que además repercute en las relaciones familiares, sobre todo teniendo en cuenta que en los países de origen, el horario laboral suele ser continuo de mañana. También se percibe que por el hecho de ser “inmigrantes” tienen unas condiciones laborales más duras que dificultan, por lo que hace a los horarios y a su disponibilidad de tiempo, su participación.

“Avui dia falta temps, falta temps per a tot. I si treballes els dos, simplement no arribes” (PD37)

“En las familias rumanesas como son familias que trabajan los dos muchas horas, para los niños que han vivido en Rumania, es un cambio muy grande (...) Es malo para nosotros y para ellos aún más, para ellos es malo pero no son conscientes de ello” (PD38)

“Somos emigrantes y tenemos que coger el trabajo que hay, el que no quieren los españoles” (PH28)

El horario de las reuniones escolares también es percibido como una dificultad para asistir, sobre todo si se compara con el funcionamiento de algunas escuelas de sus respectivos países de origen.

“Ucrania, sábado. Sábado, escuela hacer actividades para niños y reuniones padres. Aquí más rígido” (PD32)

La falta de interés por parte de las familias suele asociarse con un bajo nivel educativo de los progenitores y también con determinados orígenes como el marroquí. En algunos casos también surgen quejas sobre falta de interés por parte del profesorado.

“Yo no entendía una cosa, una información de carta que envió la escuela y pregunté a la maestra pero ella dijo está todo ahí, léelo” (PD38)

Por otra parte, se señalan las barreras culturales, relacionadas en cierta manera con el origen geográfico y el estatus socioeconómico de la familia. El tiempo de residencia en el país de acogida es otro factor que influye en los procesos de aculturación de las familias inmigrantes, pero relacionado una vez más con el origen geográfico. También sobresalen las barreras lingüísticas, no menos importantes y que dificultan la comunicación con las familias que no tienen un dominio suficiente del catalán o del castellano. Relacionado con estos factores, en cierta manera, se indica también el desconocimiento del sistema educativo y del funcionamiento del centro.

La mayoría de las familias entrevistadas muestran una actitud positiva hacia el aprendizaje del catalán y su uso. Son conscientes del valor instrumental de la lengua como instrumento mediador del aprendizaje e integración y animan a sus hijos a hablar catalán. También señalan la ventaja de no saber castellano como las de origen latinoamericano. Aunque en algunos casos, ya sea por vivir en un entorno castellano, por desconocimiento de la lengua o por otras razones, se prefiere utilizar el castellano u otra lengua como instrumento de comunicación, cuestionándose la utilidad de aprender catalán. Algunos progenitores de origen rumano señalan que tienen unos conocimientos rudimentarios de castellano adquiridos en su país de origen, a menudo visionando películas y series televisivas en esta lengua, por ejemplo. También dicen que el hecho de ser el rumano una lengua no eslava facilita el aprendizaje del catalán y del castellano, señalando algunas similitudes entre estas lenguas.

“Jo dic, aquí es parlar català, ¿no? A parlar català!” (PD37)

“Mi hija estudia catalán en colegio, en colegio todo es catalán y trabajos escolares en catalán. Pero sus amigos son españoles y hablan español. Con español tú vas a Madrid, América, muchos lugares pero con catalán sólo Barcelona” (PH38)

En general, los progenitores depositan su confianza en la escuela y en el profesorado pero son críticos a la vez. Muchos piensan que en su país de origen el nivel educativo es más alto y critican la falta de disciplina, el bajo nivel educativo y los contenidos impartidos en las escuelas de Cataluña. Muchos de los padres entrevistados desean retornar a su país de origen y este aspecto parca sus relaciones con la escuela, en el sentido de sentir una cierta desconfianza hacia la institución ya que piensan que sus hijos tendrán ciertos déficits de conocimientos, entre otros aspectos, cuando se reincorporen al sistema escolar de origen.

“Dos queixes, els continguts, pocs continguts i pobres. I el comportament dels nens” (PD42)

Algunos padres que tienen sus hijos escolarizados en centros con un alto porcentaje de inmigración y que en cierta manera podríamos calificar como escuelas “guetto”, nos hacen llegar sus fuertes críticas y quejas, que suelen verbalizar fuera del recinto escolar, aunque valoren los esfuerzos del

profesorado en algunas escuelas. Estos padres se sienten indefensos y en cierta manera “prisioneros del sistema”.

“Los colegios no son iguales, públicos quiero decir, piensas paga el Estado, son iguales todos, pero no, ves diferencias. En mi escalera hay catalanes y no llevan hijos a colegio barrio y pregunto ¿Por qué yo sí?” (PD30)

Algunos progenitores muestran su descontento hacia la escuela catalana, señalando que el número de tutorías y reuniones previstas es insuficiente. Explican que en su país se suelen hacer tutorías colectivas periódicamente, en los cursos más bajos semanalmente. En estas reuniones se explica el comportamiento de cada niño y su progreso académico. El maestro también explica la programación curricular que ha previsto para los siguientes días y se pide la colaboración de los padres en el seguimiento escolar y su implicación en el seguimiento de los deberes y a veces se pide dinero y la colaboración de los padres para comprar material o hacer algunas mejoras, por ejemplo. Se quejan también del sistema de evaluación y del sistema de notación empleados en nuestras escuelas, ya que piensan que se dificulta el seguimiento escolar de los hijos.

“Cada semana tenía una hora para los padres, no obligatorio pero quien quisiera ir, y nos ponía al planificación delante y nos explicaba todo lo que hacía de cada asignatura y si nosotros teníamos alguna pregunta pues también explicaba todo. A primero y segundo cada semana había reunión” (PD38)

“Aquí no sabemos las notas de los exámenes de nuestros hijos hasta el final, En Rumania tenemos un carnet donde cada día sabemos la nota de clase evaluada por el profesor el trabajo diario de clase, cada día (...) En el carnet hay la asignatura, la nota y la signatura de los padres diciendo que lo han visto. Aquí que dan las notas al final de todo, pues es que cuando te las dan ya no puedes hacer nada para solucionarlo, y me daba pena” (PD38)

Pero otros progenitores, justamente piensan lo contrario, señalando como punto favorable de nuestro sistema educativo la realización de reuniones individuales tutor-familia, que permiten un contacto más próximo y un conocimiento más profundo de las necesidades del niño y de su familia. Y se muestran satisfechos de la información que reciben por parte de la escuela y de los canales utilizados.

“También aquí hemos visto que los centros se comunican mucho con los padres enviando papeles con cada acción, con cada cosa. En mi país no es así, se hace una o dos reuniones al año, y colectivas o de clase no como aquí que también hay de individuales y se informa este año tenemos que hacer tal y tal y ustedes tienen que colaborar con este dinero para hacer tal cosa, pintar la clase.. y a la final se explica lo que se ha hecho. No es como aquí que se informa de cada actividad y hay un contacto con el tutor para ver la evolución y saber lo que tenemos que cambiar. Es diferente, es otro mundo” (PD24)

Pero, cuando preguntamos a los progenitores que pedirían a la escuela, nos dicen que más contenidos y también mejorar la comunicación por parte del centro, mayor transparencia y claridad en la información, detallando los informes escolares, por ejemplo.

“Jo demano a escola, a professors que expliquen bé les notes, més detallades. Diuen ha tret un set, no és suficient, jo vull saber per què, què ha fallat i què sap fer” (PD37)

En este sentido, para ver a los hijos “actuando” en el contexto escolar y poder proporcionarles los soportes necesarios, trabajando “codo a codo” con los docentes pero que seguramente algunos docentes percibirían como una falta de confianza, se pide la obertura “total” de la escuela y unas relaciones menos opacas.

“Yo quiero ver que le falta a mi hijo... porque así puedes ver y ayudar a corregir el error, y por eso lo que te decía de asistir a clases, yo quiero ver como habla mi hijo al preguntarle el profesor. Por eso no hay que esconder, hay que hacer transparente la relación familia-escuela” (PD38)

Y se señala que, en vez de ancorarse en un círculo vicioso de quejas sobre el nuevo sistema escolar, son los propios progenitores quienes han de hacer un esfuerzo individual importante para adaptarse a

un nuevo sistema cultural y relacional y este esfuerzo repercutirá favorablemente en la integración escolar de sus hijos.

“Yo creo que nosotros debemos cambiar y no el sistema, en primer lugar nosotros porque debemos entender que este sistema de aquí es diferente, es otro mundo, otra cultura y que se forman de otra manera, no son individualistas como nosotros” (PH28)

Resumiendo, todos los progenitores entrevistados desean una buena formación para sus hijos y muchos depositan su confianza en la escuela. Para muchas de estas familias, el éxito escolar es importante como medio de ascenso social, la escuela prepara para el futuro y prepara el camino hacia unos estudios profesionalizadores o hacia el bachillerato para ir a la universidad. Para muchas de estas familias, la educación y la escuela tienen un valor instrumental, conscientes de la importancia de adquirir una cualificación técnica o profesional, piden una escuela exigente a la vez que piensan que es importante participar en la educación de los hijos, haciendo el seguimiento escolar, por ejemplo. Sin embargo, las nuevas condiciones de vida con que se encuentran en la sociedad de acogida (horarios laborales, valores, sistema educativo...) suponen una barrera importante.

4. A modo de conclusiones

Todas las familias construyen un proyecto escolar para sus hijos [9]. Y todas, sin excepción, desean lo mejor para sus hijos. Pero no todas se encuentran en iguales condiciones para llevarlo a cabo. Numerosos estudios [10, 11, 12, 13] han puesto de manifiesto que la actitud y expectativas, tanto por parte de los docentes como de las familias juegan un papel crucial en la definición y seguimiento del proyecto y en la construcción de las relaciones que se van conformando dinámicamente a lo largo de la escolaridad de los niños. Y si este factor es importante cuando nos referimos a las familias en general, es especialmente relevante en el caso de las familias inmigrantes como confirman nuestros resultados en la línea de otros trabajos [14, 15, 16].

“Participación” y “implicación” son términos polisémicos que utilizamos a menudo para referirnos al mismo significado. Unas familias basan la relación con la escuela sobre todo en el seguimiento de la evolución escolar de sus hijos y participan con cuyo objeto, yendo a hablar con el tutor, asistiendo a las actividades, apoyando la escolaridad desde el hogar, diciendo a los hijos que la escuela es importante. Otros piensan que es necesario implicarse a otro nivel, más colectivo, participando en la construcción del “proyecto de escuela”, en la toma de decisiones que afectan a la comunidad escolar o sintiéndose parte de esta comunidad. Pero tampoco se trata de dos alternativas únicas.

El AMPA tendría que jugar un papel importante en la dinamización de la participación de todas las familias de la escuela, pero en la mayoría de centros visitados no es así. Pensamos que hace falta que las AMPA redefinan su papel y busquen nuevas estrategias y canales de comunicación para abrirse y comunicarse con todas las familias del centro, sin excepción, y dar respuesta a sus intereses.

En cuanto al papel del equipo directivo y del profesorado, el tutor juega un papel clave ya que es el mediador entre el centro y los progenitores y también entre el niño-alumno y los progenitores. Pero, en algunos centros el equipo directivo (estilo de Dirección) ayuda a establecer una relación de confianza y proximidad con las familias a nivel individual también.

La mayoría de progenitores entrevistados están satisfechos en general de la comunicación establecida con el centro escolar a través de diversos canales (agenda, teléfono, contactos personales, etc.) pero algunos no se sienten informados de los aspectos que conciernen a su hijo o hija en particular y se indica un cierto desconocimiento del funcionamiento del centro por parte de las familias. Otro canal de comunicación es el informe escolar (calificaciones), que a veces provoca el acercamiento de los padres a la escuela y es el inicio de espirales positivas o negativas en la relación. También tenemos que decir que a pesar de la literatura señala la necesidad de establecer una comunicación bidireccional y algunos centros efectivamente trabajan en esta línea, en la mayoría de los centros visitados, la comunicación (quizás tendríamos que hablar de información) es mayoritariamente unidireccional.

Todos estos aspectos podrían conformar uno más global que es el clima del centro, relacionado con la confianza mutua y el sentimiento de pertenencia a la comunidad educativa [17].

Finalmente, a partir de lo que hemos podido observar a lo largo de nuestro trabajo de campo y teniendo en cuenta las aportaciones de estudios anteriores [18, 19, 20], nos permitimos señalar algunos factores de discontinuidad (divergencias entre escuela y familia) que influyen en la relación escuela y familias inmigradas de origen de Europa del Este y también en la participación de estos progenitores. Así, las principales barreras que se señalan son [21]:

- **Lingüísticas:** Desconocimiento del catalán y del castellano.
- **Socioeconómicas:** Destacan los horarios laborales en el caso de los progenitores que realizan un trabajo remunerado y la situación social actual, que provoca la percepción de un futuro incierto y una gran preocupación por mantener el trabajo en el supuesto de que no estén parados. Algunos progenitores señalan que esta situación los empuja a pensar en la posibilidad de volver en el país de origen.
- **Institucionales:** Desconocimiento del sistema educativo, del sistema de evaluación y del funcionamiento del centro y de los órganos formales de participación; falta de formación inicial y continua del profesorado en cuanto a educación intercultural y aspectos de la relación escuela-familia de origen inmigrante. En el caso de algunas familias, se detecta un conocimiento muy limitado del funcionamiento de la institución escolar: por formar parte de una inmigración reciente, por carencia de información, por haber matriculado recientemente sus hijos en la escuela... Por ejemplo, algunas madres no sabían que los progenitores podían pedir ellos mismos tutoría, pensando que sólo se podía acudir al centro en caso de ser citados. Y también algún progenitor desconocía el uso de la agenda escolar como instrumento de comunicación familia-escuela. Algunas familias señalaban también haber tenido problemas para comprender el sistema de evaluación: diferentes sistemas de notación (letras, números...), criterios de evaluación, etc. Por otro lado, tenemos que señalar que los años de escolarización en Cataluña y el hecho de tener hijos mayores escolarizados o haber sido escolarizados, es un factor que influye en la eliminación de esta barrera. También que el hecho de implicarse en el AMPA o el Consejo Escolar (o trabajar en el centro como monitor de comedor, por ejemplo) ha ayudado a algunos progenitores a relacionarse con el personal del centro y a conocer mejor la organización y funcionamiento del centro. Finalmente, decir también que el papel del profesorado y sobre todo del equipo directivo es clave en el establecimiento de las relaciones y en el clima del centro.
- **Culturales:** Hay aspectos culturales que afectan a la comunicación y a la relación, que en cada país (y dentro de cada país, sin duda también) adoptan formas particulares. Por ejemplo, los saludos, más o menos formales; el tratamiento según se trate de personas más o menos conocidas; las distancias interpersonales; la importancia dada al aspecto físico (corrección en la manera de vestir, por ejemplo); las "buenas maneras", las muestras de buena educación y respeto, etc.; varían de un grupo a otro y se les otorga más o menos importancia.

Referencias bibliográficas

- [1] Feito, R. (2011). *Los retos de la participación escolar. Elección, control y gestión de los centros educativos*. Madrid: Morata.
- [2] Garreta, J. (2012). *Famílies i escoles. La participació de les famílies als centres educatius*. Lleida: Paeria.
- [3] Garreta, J., i Llevot, N. (2007). La relación familia-escuela: ¿Una cuestión pendiente? Dins J. Garreta (ed.). *La relación familia- escuela* (p. 9-12). Lleida: Edicions de la Universitat de Lleida.
- [4] Torrubia, R. (2009). Família i educació. Dins R. Torrubia, i E. Doval (coords.) (2009), *Família i Educació a Catalunya* (p. 74-121). Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- [5] Collet, J. i Tort, A. (2011). *Famílies, escola i èxit. Millorar els vincles per millorar els resultats*. Barcelona: Fundació Bofill.
- [6] Garreta, J. (2008). *La participación de las familias en la escuela pública. Las asociaciones de madres y padres del alumnado*. Madrid: CEAPA.
- [7] Feito, R. (2011). *Los retos de la participación escolar. Elección, control y gestión de los centros educativos*. Madrid: Morata.

- [8] Giró, J., i Cabello, S. A. (2011). Procesos de participación en la educación y la escuela: el caso de los Consejos Escolares. Dins *Actas XV Conferencia de Sociología de la Educación* (Granada, 7 i 8 juliol 2011).
- [9] Tschorne, P. (1992). *Padres y madres en la escuela. Una guía para la participación*. Barcelona: Paidós.
- [10] García Bacete, F. J. (2003). Las relaciones escuela-familia: un reto educativo. *Infancia y Aprendizaje*, 26 (4), 425- 438.
- [11] Périer, P. (2007). École et familles populaires. *Dossier XYZep*, 26, març 2007 (INRP). Recuperado 10 marzo 2014, de http://18b-gouttedor.scola.ac-aris.fr/IMG/pdf/XYZep_dossier_ecole_famille.pdf
- [12] Garreta, J. (2003). *El espejismo intercultural. La escuela de Catalunya ante la diversidad cultural*. Madrid: CIDE.
- [13] Garreta, J. (2010). La participación de las familias en la escuela. Dins R. Feito, (Coord.), *Sociología de la Educación Secundaria* (vol.3, 47-65). Barcelona: Graó.
- [14] Kherroubi, M. (dir.) (2008). *Des parents dans l'école*. Ramonville Saint-Agne: Éditions Érès.
- [15] Garreta, J. (2009). Escuela y familias inmigradas: Relaciones complejas. *Revista Complutense de Educación*, 20 (2), 275-291.
- [16] Santos Rego, M.A. y Lorenzo Moledo, M. (2009). "La participación de las familias inmigrantes en la escuela. Un estudio centrado en la procedencia". *Revista de Educación*, 350, 277-300.
- [17] Hoover-Dempsey, K. V., et al. (2005). Why Do Parents Become Involved? Research Findings and Implications. *The Elementary School Journal*. 106 (2), 105-130. Recuperado 25 març 2014, de <http://www.vanderbilt.edu/peabody/family-school/papers/Hoover-Dempsey2005.pdf>
- [18] Arias, M. B., i Morillo, B. (2008). *Promoting ell parental involvement: Challenges in contested times (Informe executiu)*. Arizona State University. Great Lakes Center for Education Research & Practice. Recupera 15 març 2014, a http://greatlakescenter.org/docs/Policy_Briefs/Arias_ELL_EXEC_SUM.pdf
- [19] Garreta, J., Llevot, N. i Bernad, O. (2011). La relació família d'origen immigrant i escola primària de Catalunya. Barcelona: Fundació Jaume Bofill (mimeografiat).
- [20] Santos Rego, M.A. y Lorenzo Moledo, M. (2009). "La participación de las familias inmigrantes en la escuela. Un estudio centrado en la procedencia". *Revista de Educación*, 350, 277-300.
- [21] Services aux Communautés Culturelles (1995). *Parents partenaires. Répertoire de projets et de pratiques favorisant al participation des parents en milieu scolaire multiethnique*. Cahier 9, Education interculturelle. Québec : Ministère d'Éducation. Direction de la coordination des Réseaux.