Universidad de Huelva

Departamento de Educación

La integración socio-educativa de los padres y madres inmigrantes en los Centros de Educación Infantil y Primaria : propuestas de mejora a partir de un estudio de casos.

Memoria para optar al grado de doctora
presentada por:

Inmaculada González Falcón

Fecha de lectura: 8 de marzo de 2007

Bajo la dirección del doctor:

Antonio Romero Muñoz

Huelva, 2009

ISBN: 978-84-92679-95-9
D.L.: H 97-2009

«A MODO DE INTRODUCCIÓN»

Estamos en el comedor estudiantil de una universidad alemana. Una alumna rubia e inequívocamente germana adquiere su bandeja con el menú en el mostrador del autoservicio y luego se sienta en una mesa. Entonces advierte que ha olvidado los cubiertos y vuelve a levantarse para cogerlos. Al regresar, descubre con estupor que un chico negro, probablemente subsahariano por su aspecto, se ha sentado en su lugar y está comiendo de su bandeja. De entrada, la muchacha se siente desconcertada y agredida; pero enseguida corrige su pensamiento y supone que el africano no está acostumbrado al sentido de la propiedad privada y de la intimidad del europeo, o incluso que quizás no disponga del dinero suficiente para pagarse la comida, aun siendo ésta barata para el elevado estándar de vida de nuestros ricos países. De modo que la chica decide sentarse junto al tipo y sonreírle amistosamente. A lo cual el africano contesta con otra blanca sonrisa. A continuación, la alemana comienza a comer de la bandeja intentando aparentar la mayor normalidad y compartiéndola con exquisita generosidad y cortesía con el chico negro. Y así, él se

toma la ensalada, ella apura la sopa, ambos pinchan paritariamente del mismo plato de estofado hasta acabarlo y uno da cuenta del yogur y la otra de la pieza de fruta. Todo ello trufado de múltiples sonrisas educadas, tímidas por parte del muchacho, suavemente alentadoras y comprensivas por parte de ella. Acabado el almuerzo, la alemana se levanta en busca de un café. Y entonces descubre en la mesa vecina detrás de ella, su propio abrigo colocado sobre el respaldo de una silla y una bandeja de comida intacta.

Dedico esta historia deliciosa, que además es auténtica, a todos aquellos españoles que, en el fondo, recelan de los inmigrantes y les consideran individuos inferiores. A todas esas personas que, aun bienintencionadas, les observan con condescendencia y paternalismo. Será mejor que nos liberemos de los prejuicios o corremos el riesgo de hacer el mismo ridículo que la pobre alemana, que creía ser el colmo de la civilización mientras el africano, él sí inmensamente educado, la dejaba comer de su bandeja y tal vez pensaba: «Pero qué chiflados están los europeos» (Rosa Montero, en *El País*, 2005: 72).

Hemos elegido este artículo para iniciar nuestra tesis porque en él se resumen muchos de los prejuicios, actitudes y reacciones que la población autóctona, independientemente del país de acogida al que nos refiramos, muestra hacia la población inmigrante. La transformación paulatina de esos primeros prejuicios, de esos primeros sentimientos de agresión en comportamientos paternalistas, en acercamientos y aproximaciones etnocentristas también se da en el contexto educativo, caracterizando en buena medida las relaciones que tanto las familias autóctonas como los maestros y maestras mantienen con las familias inmigrantes y con sus hijos e hijas.

Los aspectos enunciados están relacionados con varios de los tópicos de nuestra investigación, como es el tema de las actitudes, pero también con la finalidad de nuestro estudio y con las motivaciones principales que nos hicieron, me hicieron, decantarme por el mismo.

En cuanto a dichas motivaciones, yo misma experimenté esos sentimientos de inseguridad y rechazo cuando me planteé analizar el fenómeno de la inmigración y sus

repercusiones en el ámbito educativo. Recuerdo que en ese momento saltaban continuamente a mi mente imágenes sobre inmigrantes en pateras y acto seguido optaba por renunciar al tema, quizás por lo complejo que intuía que podría ser este estudio y por la amalgama de sentimientos que la inmigración me provocaba. Sentía cierto temor a tener que interactuar con adultos inmigrantes que, no obstante, estaba acompañado por un creciente deseo de comprender el fenómeno de la inmigración, sus implicaciones para el proceso educativo y los motivos que generaban en mí esas reacciones.

Este citado interés creció a raíz de la colaboración que el grupo DOCE, grupo de investigación educativa al que pertenezco, mantuvo (y sigue manteniendo) con otros grupos de investigación andaluces, especialmente con el grupo de investigación CEPA, de Almería, en el estudio de las actitudes, creencias y actuaciones que el profesorado andaluz tiene con el alumnado inmigrante. Gracias a dicha colaboración, pude acercarme al mundo de la inmigración y ser consciente de la necesidad de llevar a cabo actuaciones socioeducativas que respondieran a las nuevas demandas y necesidades.

Finalmente, ese factor de atracción-rechazo y mi interés personal por vincular el tema de la inmigración a las funciones sociales de la educación, fueron los que hicieron que me decantara por esta temática en el proyecto de investigación, convencida de que el estudio que estaba a punto de iniciar podía ser una oportunidad para conocer más científicamente un hecho social tan relevante, para enfatizar el papel que la escuela juega como promotora del cambio social y para conocerme mejor a mí misma.

La revisión teórica realizada en el proyecto de investigación nos permitió definir con precisión el tema de estudio de la tesis doctoral: la integración socioeducativa de los padres y madres inmigrantes en las escuelas, al comprobar la escasa bibliografía que había al respecto y la conveniencia de aportar nuevas alternativas y propuestas que facilitaran dicho proceso. Los interrogantes que suscitaron esa primera revisión bibliográfica y las que siguieron a la misma, posibilitaron la identificación de los núcleos fundamentales del estudio y las preguntas clave que guiarían toda la investigación.

Ese proceso reflexivo iniciado durante la realización del trabajo de investigación ha sido, quizás, la característica fundamental de todo el estudio seguido, apostándose desde un principio por interrelacionar los distintos contenidos, por avanzar en función de las evidencias encontradas y por descubrir y acentuar las conexiones entre el espacio social y el educativo.

Respecto a la finalidad, compartimos con la autora el deseo de liberarnos de los prejuicios y miedos que solemos tener sobre la población inmigrante, máxime en el ámbito educativo. La escuela es uno de los principales campos en los que se deben prevenir y erradicar dichas actitudes, en los que se ha de fomentar la igualdad de oportunidades y en los que se debe avanzar hacia un interculturalismo sincero. En este empeño es fundamental trabajar no sólo con los maestros y maestras, niños y niñas, sino también, y sobre todo, con los padres y madres, tanto autóctonos como inmigrantes. Estos últimos son «piezas clave» que condicionan la integración de los adultos y menores inmigrantes, constituyendo la efectiva integración de los primeros un importante apoyo para el proyecto socioeducativo que inician los segundos.

En ese sentido, nuestra investigación pretende aportar nuevos marcos de referencia que permitan comprender y mejorar los procesos de comunicación, colaboración y participación de los padres y madres inmigrantes en la escuela, teniendo en cuenta, entre otros aspectos, la influencia que ejercen las preconcepciones y opiniones que sobre ellos tienen los miembros de la comunidad educativa, incluidas las familias autóctonas.

Con esa intención estructuramos la tesis en tres bloques de contenidos. En el primero, realizamos una aproximación teórica a nuestro ámbito de estudio, dividiéndolo para ello en cuatro capítulos. Lo que intentamos conocer en el primer capítulo es cómo y por qué surge el fenómeno migratorio, a quiénes afecta y cuáles son sus consecuencias más inmediatas, analizando las repercusiones de la globalización, la naturaleza del fenómeno migratorio, su origen y evolución y el impacto que en términos estadísticos tiene para el conjunto de las escuelas españolas y onubenses. En el segundo capítulo, estudiamos con detenimiento los retos pedagógicos que se vinculan a la multiculturalidad, describiendo la situación del alumnado inmigrante y sus familias en el

contexto escolar y el papel que estas últimas juegan en el proceso de integración de sus hijos e hijas[1]. El tercer capítulo lo dedicamos a analizar el nivel de integración de las familias inmigrantes en las escuelas y su contexto, examinando algunos de los factores que condicionan dicho proceso. En el cuarto, y último capítulo de este bloque, estudiamos las medidas que tanto en el ámbito estatal, como en el andaluz y el onubense se han promovido para fomentar la integración de las familias inmigrantes en la escuela.

Con este primer bloque de contenidos lo que pretendemos es nutrirnos de la información necesaria para conocer el estado actual de nuestro objeto de estudio, relacionando el tema migratorio con el ámbito educativo y enfatizando la influencia positiva que los procesos de colaboración y participación familiar tienen para la educación e integración de los niños y niñas.

En el segundo bloque, referido al marco metodológico, damos cuenta del proceso de investigación cursado. Para ello, en un único capítulo, se realiza la justificación de nuestro estudio, se describen los principales objetivos del mismo, la metodología de trabajo seguida y las principales técnicas utilizadas para la recogida de datos. Asimismo, de manera resumida, se relatan las distintas fases de la investigación y el proceso seguido para codificar, analizar e interpretar la información.

En el tercer y último bloque, se relata el estudio de casos. Éste es el más extenso y por esta razón se divide en nueve capítulos. Los ocho primeros tratan de responder a las preguntas clave de nuestro estudio, de forma que cada uno de ellos da cuenta de un objetivo concreto de la investigación. De este modo, en el primer capítulo, y tratando de identificar las características del contexto que pueden influir en la integración de los padres y madres inmigrantes de una escuela concreta, el CEIP Zenobia Camprubí de Moguer, se describe la realidad socioeconómica, política y cultural de este pueblo de Huelva, se valora el modelo pedagógico y de gestión del centro y se dibuja el perfil del profesorado, de las familias y del alumnado de esa escuela. En el segundo capítulo, se analizan las concepciones, prejuicios y actitudes que tanto el

[1] Para agilizar la lectura de este informe, el término «familia» se utilizará como sinónimo de «padres y madres», adoptando el uso que habitualmente se hace del mismo en el ámbito pedagógico.

profesorado como las familias autóctonas de dicho centro tienen en torno a la inmigración y la multiculturalidad, completándose el análisis con el estudio de las concepciones, creencias y actitudes que las familias inmigrantes tienen en torno a la población de acogida y al proceso de enseñanza-aprendizaje. En el tercer capítulo, se detalla la información que los principales protagonistas (profesorado, familias autóctonas y familias inmigrantes) tienen de los demás, incluyéndose también los datos que las familias inmigrantes manejan sobre el funcionamiento de esta escuela y el proceso educativo de sus hijos e hijas.

En el cuarto capítulo, noveno en el índice general, se estima el nivel de integración socioeducativa de las familias inmigrantes del CEIP Zenobia Camprubí, valorándose tanto las interacciones que mantienen con población autóctona (vecinos/as de Moguer, docentes y familias de la comunidad educativa de esa escuela) como el nivel de participación que tienen en las asociaciones del pueblo y en ese centro educativo. En el quinto capítulo, se repasan las medidas que el propio centro educativo y algunos agentes externos al mismo han puesto en práctica para tratar de fomentar la integración socioeducativa de las familias inmigrantes, estudiándose igualmente las acciones programadas y aplicadas para incentivar la interculturalidad. En el sexto capítulo, se especifican las necesidades y demandas que los distintos miembros de la comunidad educativa del CEIP Zenobia tienen en torno a la integración de los padres y madres inmigrantes. En el séptimo, se ponen de relieve los principales obstáculos y apoyos con los que cuentan estas familias para integrarse en ese contexto socioeducativo y en el octavo, se proponen distintas alternativas para mejorar ese proceso de integración.

En el noveno capítulo, decimocuarto y final de nuestro estudio, se señalan las principales conclusiones de la investigación, apuntándose algunas de sus limitaciones más importantes y varias de las líneas de estudio que se desprenden de ella.

Las referencias bibliográficas y los anexos citados en nuestro trabajo también se incluyen, aunque éstos últimos se presentan en dos formatos diferentes. En papel para los protocolos de entrevistas que se adjuntan al final de la tesis, y en soporte informático o cederrón para el resto de los anexos.

BLOQUE PRIMERO

«El MARCO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN»

«Así estamos: ciegos de nosotros mismos, ciegos del mundo. Desde que nacemos, nos entrenan para no ver más que pedacitos. La cultura dominante, cultura del desvínculo, rompe la historia pasada como rompe la realidad presente, y prohíbe armar el rompecabezas»
(Galeano, 1992: 56).

CAPÍTULO I

«EL FENÓMENO MIGRATORIO»

> «En nuestro pequeño e inmediato mundo está el Mundo, seamos o no conocedores de ello, querámoslo o no, nos beneficie o nos perjudique. Esta interdependencia es una condición de la realidad que muestra su evidencia en lo que ocurre y en lo que nos pasa» (Gimeno, 2001: 123).

Para intervenir con acierto sobre los distintos retos que se nos presentan, es necesario realizar con anterioridad un cuidadoso análisis de los mismos. Por esta razón, conocer cómo y por qué surge el fenómeno migratorio, a quién afecta y cuáles son sus consecuencias más inmediatas, entre otras cuestiones, puede contribuir a que tengamos una visión más global y acertada de las repercusiones educativas que genera. Con este propósito, en este capítulo analizaremos la relación entre el fenómeno migratorio y la globalización, describiremos las características principales de la inmigración, la evolución que ha seguido en el contexto español y onubense y la repercusión que, en términos estadísticos, ha tenido en la escuela.

1.1 LAS MIGRACIONES Y LA GLOBALIZACIÓN

En las últimas décadas del siglo XX se ha sentido con fuerza el peso de una nueva revolución a la que se le conoce como «globalización». Ésta nace con el final de la Guerra Fría y crece tras la caída del Muro de Berlín, propiciando la unión de los dos bandos en los que se dividía el mundo, el soviético y el estadounidense. Como consecuencia, se conforma un sólo bloque político que, con los avances de las comunicaciones y las tecnologías, nos arrastra hasta la «aldea global» y el «pensamiento único».

La generalización del uso de las nuevas tecnologías, con internet por bandera, provoca la configuración de una nueva sociedad donde se desdibujan las barreras temporales y espaciales y se imponen las leyes del libre mercado como reguladoras de los intercambios internacionales de capitales, informaciones, mercancías y personas. Como nos explican López Salas (2005) y Prats (2001), las migraciones, o el movimiento de personas, se convierten así en uno de los engranajes que más cruelmente intervienen para regular las disfunciones de la globalización. Entre tales disfunciones se encuentran el desempleo estructural, la exclusión social y el aumento de la distancia entre ricos y pobres. De esta forma, los países en vías de desarrollo se distancian cada vez más de los países occidentales, donde también se incrementan las diferencias internas[2]. La grave desigualdad en la distribución de la población y de los recursos se está traduciendo, como indica Soriano (2001), en flujos migratorios masivos desde lo que se denominaba «tercer mundo» hacia los países industrializados[3].

Así pues, la ilusión de aquella sociedad incluyente que defendían las políticas económicas de los años 70 y 80, mediante la que todos disfrutaríamos de un «estado de bienestar», no se ha realizado en todos los países apareciendo problemas de paro, extensión de la pobreza, desarraigo social y cultural, racismo, enfrentamientos entre

[2] El Informe del Banco Mundial de 1998-1999, reflejaba que ese año la renta del 20% de los países más ricos había pasado del 70% al 80% del total de la riqueza producida en el mundo, mientras que la del 20% de los países más pobres había disminuido de un 2.3% a un 1.4% (En Naïr, 2006a).

[3] No obstante, el incremento de los flujos migratorios hacia los países más desarrollados no significa que sean los principales receptores de inmigración, dado que todavía los países pobres son lo que reciben el mayor volumen de inmigrantes. África, por ejemplo, es el continente donde se produce el mayor desplazamiento de poblaciones.

culturas, fortalecimiento de los integrismos... El sistema económico actual ha generado, por tanto, unos elementos de segregación y unos procesos de expulsión que consagran la dualidad social. La política de libre mercado no hace sino aumentar las desigualdades sociales, favoreciendo descaradamente a los pocos privilegiados que poseen el capital. De esta manera, hoy en día el conflicto no consiste sólo en tener más o menos sino, como defiende Tabares (2003), en estar dentro o fuera del sistema, incluidos o excluidos del Tercer y Cuarto Mundo.

Un hecho que ilustra esta situación es la actitud que los países europeos mantienen con sus «competidores» en cuanto a la venta y distribución de productos comunes. La política actual de los países europeos, y la del resto de los países industrializados, sigue siendo la de cerrar el espacio económico a los países menos desarrollados, de forma que se obstaculiza la venta de sus productos en nuestros países y además se negocia el uso compartido de sus recursos naturales. El ejemplo más cercano lo tenemos en Marruecos, al que se le restringe la venta de sus productos agrícolas en el espacio europeo y con el que se negocia la pesca española en sus caladeros. La consecuencia directa de la obstaculización del crecimiento económico en los países menos desarrollados es la emigración, resumida en una parábola perfecta expresada por el Rey de Marruecos ante la imposibilidad de exportar sus productos a Europa: «Si no quieren mis tomates, tendrán mis campesinos» (Naïr, 2006b)[4].

Y es que la globalización no es sinónimo de libre circulación, al menos no en todos los casos y con las mismas reglas. Como bien apunta Pérez Gómez (1998) en esa sociedad «sin fronteras» los intercambios no conducen a la aceptación de la diferencia y diversidad, sino a la imposición sutil de los patrones culturales de los grupos con mayor poder económico y político. Esta imposición cultural se produce también a nivel económico y humano, al estipularse «normas de juego» diferentes tanto en la exportación de mercancías como en la circulación de personas. El cierre de las fronteras

[4] Sin embargo, otros autores como Checa (2003) ponen el acento en lo pernicioso que sería para la agricultura española, almeriense fundamentalmente, la libre circulación de los productos agrícolas marroquíes. La tesis que se defiende es que al cumplir con menos garantías de calidad, los productos marroquíes serían muchos más competitivos desde el punto de vista económico lo cual haría caer la venta de los tomates almerienses al saturarse el mercado; aconsejándose entonces restricciones más duras para este país. Esta posición no hace más que evidenciar el papel protagonista que la economía tiene en el cierre de los mercados y fronteras.

de los países desarrollados, no ha frenado, sin embargo, al cese de los movimientos migratorios; contribuyendo únicamente a la consolidación de un nuevo tipo de emigración: la inmigración «ilegal»[5].

> «El endurecimiento de las condiciones de entrada ha disparado el número de trabajadores extranjeros en situación irregular y ha propiciado la inestabilidad legal, y por consiguiente social, de un apreciable segmento de la comunidad inmigrante» (López Salas, 2005: 97).

Resumiendo, podemos concretar las causas estructurales de las migraciones en los desajustes que provoca la globalización (con las demandas de empleo en determinadas zonas, las crisis económicas de los países desarrollados que se enfrentan al problema del paro, entre otras razones, por la deslocalización de las empresas), en el escaso crecimiento económico de los países menos desarrollados (por los regímenes autoritarios y poco democráticos de muchos de ellos, la mala gestión de éstos y la escasa inversión en codesarrollo) y en el aumento demográfico de los países más pobres. La escasez de recursos y empleo en estos países, a lo que añadimos los conflictos bélicos que se viven en algunos de ellos, también se encuentran entre los factores principales que generan las nuevas oleadas migratorias.

Además de los motivos anteriores, Naïr (2006b) señala otras causas secundarias pero igualmente importantes: la tendencia actual de todos los países industrializados al cierre de las fronteras, las que se derivan de los «efectos llamada» de la economía sumergida y de las familias en las sociedades de acogida y la concepción idílica que muchos emigrantes tienen de la inmigración[6].

---

[5] Al término inmigrante también suele acompañarle el calificativo «ilegal» o «indocumentado», utilizado para definir al colectivo de personas que carecen de los permisos oficiales que posibilitan su permanencia en nuestro país. Su uso frecuente en los medios de comunicación y en determinados sectores políticos, ha contribuido a que la sociedad se muestre insensible ante los problemas del colectivo inmigrante, como si la posesión de un determinado documento determinara el valor de las personas. Ello es criticado por numerosos autores, como Igartuja et al. (2005), quienes denuncian la peligrosa asociación que algunos periódicos nacionales y locales y ciertos partidos políticos realizan entre inmigración y delincuencia, peligrosidad, terrorismo e invasión. Este discurso va calando en la población de acogida que se mantiene en una actitud de recelo ante el prójimo.

[6] Aspectos que por su trascendencia, sobre todo para explicar la inmigración en España, analizaremos con más detenimiento en los siguientes apartados.

1.1.1 Consecuencias Socioeducativas de la Globalización

Además de las consecuencias económicas y humanas, en cuanto a liberalización de mercados y migraciones se refiere, la globalización tiene otras consecuencias igualmente importantes desde el punto de vista social, cultural y educativo. Estas repercusiones se deben tener en cuenta para comprender el ámbito global en el que nos situamos y las correlaciones que se producen entre éste y el espacio local[7]. Entre ellas destacan fundamentalmente la pérdida de poder de los Estados, lo cual incide a su vez en el debilitamiento de las políticas sociales y educativas, en el concepto de ciudadanía y en la lucha por la imposición cultural.

La búsqueda universal del beneficio económico genera que los mercados y los capitales cobren cada vez mayor fuerza en todos los ámbitos, tanto en el económico como en el social y el político, donde el Estado va perdiendo su capacidad para tomar decisiones a nivel nacional, regional y local (López Salas, 2005). Por esta razón, actualmente y desde distintos sectores se defiende, cada vez con mayor énfasis, que la «aldea global» también nos conduce hacia el fin de la democracia (Lamo de Espinosa, 2002; Giroux, 2001). El Estado se muestra como un organismo demasiado grande para regular los procesos locales y demasiado pequeño para los internacionales, de ahí que poco a poco vaya perdiendo competencias y eficacia[8]. Se impone así un único modelo internacional de «política correcta» que no respeta las diferencias culturales de cada país y que contribuye a la homogeneización de la cultura y a la generalización del pensamiento único (González Faraco, 2003). De este modo, tendemos hacia un nuevo orden hegemónico donde prevalece la perspectiva (totalista, unicista y consumista) de las fuerzas económicas con mayor influencia en el mismo.

[7] De hecho, como se pondrá de relieve en el Informe de Investigación, bloque III, muchas de estas características se observan en el contexto socioeducativo analizado, pudiéndose establecer ciertas correspondencias.

[8] Esta pérdida de poder de los Estados se ilustra en el control que la Unión Europea tiene en el cierre de las fronteras de los países miembros, fundamentalmente, a partir del Tratado de Schengen (1984) ratificado posteriormente mediante distintos acuerdos. A partir de ese momento, y como nos señala López Salas (2005), cada país debe «dar cuentas» a la Unión sobre la gestión de su propia política migratoria; cediendo competencias en favor del «marco común». Así pues las fronteras interiores se suprimen por las exteriores y la concesión de visados de cada país miembro se examina atentamente por la Unión ante el temor de que la población se desplace hacia otros países.

El debilitamiento de las políticas sociales, se observa por un lado en la pérdida de derechos y, por otro, en la escasa intervención del Estado en política de integración social o multicultural. Como nos indica Pérez Gómez (1998) los nuevos métodos productivos requieren nuevas condiciones laborales que exigen desregulación laboral, flexibilidad y nuevas relaciones sociales, lo cual va en detrimento de los derechos sociales y laborales de los ciudadanos/as. Asimismo, como apunta Laparra (2003) la escasa intervención de los Estados en política social, como sucede en España, provoca que apenas haya coordinación y un plan común a nivel estatal para apoyar la integración social de los y las inmigrantes, recayendo esta responsabilidad en las acciones individuales que emprenden algunas entidades autonómicas y locales.

En cuanto a la educación, cada vez es más difícil garantizar las condiciones mínimas de igualdad, estando en juego el papel de la educación pública, puesto que, como afirman Burbules y Torres (2001), se privilegian políticas particulares que buscan reducir el patrocinio y la financiación del Estado e imponer modelos de gestión y rendimiento tomados del sector de los negocios[9]. Esto incide a su vez en la respuesta que la escuela, fundamentalmente de titularidad pública, debe dar a una sociedad multicultural enfrentándose a los retos que se derivan de la escolarización de alumnado inmigrante de origen extranjero, los procedentes del significado de estar juntos y de reconocer al otro en su diversidad desde una perspectiva dialógica e integradora que rechace todo tipo de exclusión social (Montero, 2000).

El nuevo estilo de vida consumista también incide en la actual concepción de ciudadanía, más caracterizada por el materialismo y el consumismo que por la participación social. En este sentido, conviene apuntar que en el ámbito europeo se produce una modificación de los estilos de participación cívica, remplazando la compra de productos por motivos éticos, políticos o ambientales al asociacionismo (Gualda, 2004b). Así pues, «la verdadera vida se construye según nuestra identidad de consumidores: somos lo que compramos. Los ámbitos públicos son reemplazados por ámbitos comerciales a medida que la democracia crítica se vacía en toda su sustancia y se ve reemplazada por la

[9] Esta tendencia también se observó en nuestro país, donde a raíz de la Ley de Calidad (2002) se aumentó notablemente la inversión educativa destinada a la escuela privada. La nueva ley de Educación (LOE, 2/2006) hace una apuesta mucho más seria y comprometida por la escuela pública aunque, desde nuestro punto de vista, la inversión en centros públicos sigue siendo mejorable.

democracia de las posesiones, los estilos de vida consumistas, los centros comerciales y la continúa expansión del poder político y cultural de las corporaciones a lo largo y ancho del mundo» (Giroux, 2001: 47).[10]

El cambio experimentado va entonces más allá de lo económico, pudiéndose hablar, como propone Beck, de una «segunda edad» de la modernidad caracterizada por la «cosmopolitanización reflexiva» (en Bolívar, 2001). Dicha *cosmopolitanizació*n implica una nueva configuración de la sociedad que supera la forma tradicional de base nacional, por lo que los valores culturales comienzan a dominar el paisaje político. No obstante, ese dominio se hace en un marco que Giroux (2001) describe como esquizofrénico, dado que en él la cultura se elogia y se menosprecia al mismo tiempo. Se percibe así una tensión entre las formas que suscitan una cultura estándar u homogénea y las que surgen en contextos locales como contraposición a ella, advirtiéndose una revitalización de viejas culturas. Ello puede deberse a la necesidad que sienten los grupos sociales de reafirmar su identidad ante la indiferencia que el mercado les muestra. Esta tensión se manifiesta igualmente en contextos en los que coexisten culturas minoritarias y mayoritarias donde, en numerosas ocasiones, resurgen posturas nacionalistas, localistas y fundamentalistas.

> «La dinámica cultural de hoy en día se nutre de impulsos contrapuestos: por un lado el proceso de expansión económica lleva consigo la penetración cultural, por el otro aumentan los tentativos de salvaguardar y recuperar los propios valores. A un impulso centrípeto, dirigido a la desaparición del diferente o a su homologación, se contrapone un impulso centrífugo, una acción de búsqueda de las propias raíces que a veces termina en el folclore y en la rigidez de formas sociales arcaicas y rituales» (Dusi, 2000: 45).

[10] No obstante, los últimos acontecimientos vividos en el Mundo y en España (la Guerra contra Irak, el hundimiento del Prestige, la ley de Calidad de la Educación, los atentados terroristas del 11M del 2004, la última ley de Educación...) han provocado el resurgir de la participación ciudadana. Las numerosas manifestaciones que se realizaron a nivel mundial a raíz de la guerra de Irak, provocó que algunos periodistas hablaran de la «voz global de la ciudadanía». A este respecto, Ramonet (2003) apuntaba en unas Jornadas sobre Migraciones y Comunicación, que hoy existe un nuevo actor social que estaba en embrión y que, aunque difuso, no está dispuesto a desaparecer. Ese nuevo actor es «la voz de la ciudadanía», que se manifestó intensamente el 15 de febrero de 2003, fecha en la que por primera vez se consiguió reunir el mismo día a más de diez millones de personas en distintos países para protestar en contra del mismo acontecimiento: la Guerra en Irak.

Antes de finalizar este apartado hemos de matizar que, evidentemente, la globalización no puede ser analizada únicamente atendiendo a sus consecuencias negativas puesto que también se distinguen efectos beneficiosos para amplias zonas del planeta, como es el caso de España, que no hubieran podido crecer sin el intercambio fluido de capitales. Como consecuencia positiva de la globalización también se señala la expansión de organizaciones que velan por el cumplimiento de los derechos humanos, como la UNESCO o UNICEF, y autores como Portera (2004) mencionan también el que se consiga sanar enfermedades que parecían incurables o que, desde el punto de vista cultural y de la convivencia, hayan crecido las oportunidades para conocer otras culturas. El desajuste y el desequilibrio, tanto en sentido positivo como negativo, son los principales rasgos de este fenómeno que, admitámoslo o no, muestra su cara más cruenta a los países más pobres.

1.2 LA RESPUESTA EUROPEA A LA INMIGRACIÓN

Distintos autores, como Naïr (2006a; 2006b), López Salas (2005) Arango (2003, 1993), Laparra y Martínez (2003), Luengo (2002) y Cachón (1999) resumen la política actual de la Unión europea bajo la expresión común del «cierre de las fronteras» o la «regulación fronteriza de las migraciones». De una forma más o menos pronunciada, todos los países miembros de la Unión adoptan la misma concepción de la inmigración, aquélla que la percibe como una necesidad y como una amenaza al mismo tiempo (Naïr, 2006b). Bajo esa concepción se concretan diversas políticas migratorias que dejan entrever el *utilitarismo económico* que se hace de este «nuevo» fenómeno. Este discurso utilitarista y mercantilista, que identifica al inmigrante únicamente con mano de obra, es el que alimenta la política migratoria de la Unión Europea aunque la justificación pública sea contener y prevenir la inmigración «ilegal».

Siguiendo a Naïr (2006a, 2006b y 2005) el cierre de las fronteras se observa por cuatro posiciones fundamentales. La primera por el endurecimiento que los países europeos han hecho de sus leyes de extranjería. La segunda, por las nuevas condiciones que se imponen a los países que desean incorporarse al espacio común europeo. La tercera, por la radicalización de la expulsión de los inmigrantes «ilegales» y la cuarta y última, por la respuesta que se da a las personas demandantes de asilo.

Actualmente en todos los países, en unos casos de manera más extrema que en otros, se dificulta el acceso y la permanencia de las personas que emigran a ellos. Y esto se hace aumentando las condiciones administrativas y laborales que tienen que cumplir las personas para entrar en los distintos países, elevando a un mayor número de años la estancia en el país de acogida para conseguir la regularización, imponiendo nuevas condiciones para permitir la naturalización y obstaculizando los procesos de reagrupación familiar[11]. Como consecuencia, aparece «el telón de oro» (Andrades, 2003), la nueva barrera que separa a los ciudadanos/as por motivos económicos.

Igualmente, algunas de las condiciones que la Unión Europea impone a los países de la Europa del Este para poder adherirse reflejan el control férreo que ejercen sobre las fronteras. Los países candidatos han tenido que demostrar que no serán portadores de inmigración masiva, que vigilarán sus fronteras, que renuncian al derecho de libre circulación de sus connacionales hasta el 2010 y que aceptan ese derecho siempre que cumplan con las condiciones anteriores[12].

Por otro lado, la radicalización de la expulsión de las personas que no tienen regularizada su situación en los países europeos, con los nuevos acuerdos firmados con los países de tránsito, y la asimilación del concepto de refugiado con el de inmigrante económico evidencian aún más el uso mercantilista que Europa hace de la inmigración. Como bien explica Sami Naïr (2005) la gestión migratoria ya no se hace en Europa en el interior de las fronteras sino en el exterior, a través de diversos acuerdos que los países europeos firman con los países de tránsito, como Marruecos, para que sean ellos los que contengan y retengan la inmigración. De esta manera, Europa evita gestionarla en su propio territorio, contribuyendo a hacer menos visible este fenómeno.

[11] Así pues, como nos comenta Naïr (2006b) en Alemania, por ejemplo, se eleva a ocho años el tiempo que se exige a las personas inmigrantes para que ellas y sus hijo/as puedan acceder a las políticas de integración social y la reagrupación familiar sólo se permite con hijo/as menores de 12 años. En Italia, la ley de extranjería de Berlusconi aumentó el plazo mínimo de residencia de 5 a 6 años sin poder abandonar el país para obtener la residencia definitiva. En Francia, se aumenta de tres a cinco años la estancia mínima para obtener la residencia, se estipula como obligatorio el contrato de acogida-integración para las personas inmigrantes, es decir, la adhesión a los valores republicanos, y se continúa, aunque en casos muy excepcionales, con la doble condena, aquella por la que la persona inmigrante que comente un delito cumple primero la condena legal en Francia y después es expulsada del país (López Salas, 2005).

[12] Muchos de estos requisitos también tuvo que cumplirlos España, consecuencia por la cual su política migratoria ha dependido en gran medida de las disposiciones ya reguladas en esta materia por la Unión Europea (López Salas, 2005; Arango, 2003).

Sin embargo, la alarma salta desde una triple posición. La primera, por intentar minimizar las consecuencias de la globalización y evitar u ocultar la gestión de estos flujos directamente; la segunda, por vincular las ayudas económicas para el desarrollo en los países de tránsito (que también son exportadores de inmigración) a este nuevo papel de gendarmes; y la tercera, por el escaso cumplimiento que muchos de estos países hacen de los derechos humanos (Laparra et al. 2003). Así pues, en los últimos meses y a partir de la voz de alarma dada por diversos investigadores y asociaciones pro-inmigrantes son frecuentes las noticias sobre el trato vejatorio e inhumano que reciben muchas y muchos inmigrantes en estos países, ya sean concentrados en los «campos de retención de inmigrantes» (Naïr, 2005) ya sean cuando los expulsan o abandonan en las fronteras de sus países de origen[13].

Otro de los aspectos que merece nuestra atención, por las graves implicaciones que tiene, es el trato que actualmente se les da a los demandantes de asilo. Como comenta López Salas (2005), muchas de las personas que se retienen en dichos campos son demandantes de asilo político y refugio, las cuales huyen de los conflictos bélicos que se viven en sus respectivos países. Sin embargo, la Unión Europa cierra las fronteras también a estos demandantes, equiparándolos a los inmigrantes económicos, y negándoles el primero de los valores universales: la acogida y el refugio. La puerta sólo se abre en los casos en los que el país de acogida necesita nuevos contingentes de trabajadores, sobre todo si son de alta cualificación, concediéndose estos permisos únicamente a aquellos/as que cumplen con el perfil de la profesión que se demanda[14].

Podemos afirmar, por tanto, que el panorama actual es bastante desolador, al supeditarse los derechos humanos a las necesidades y contingencias del mercado económico. Esto se agrava si tenemos en cuenta que las consecuencias del cierre de fronteras y de la actitud europea no produce los efectos disuasorios que se pretenden,

[13] Según este autor (2005), estos campos de concentración se localizan en las nuevas fronteras del Este, Hugría, Polonia, Rumanía, Ucrania…, y en la periferia mediterránea, Ceuta y Melilla, Malta, la isla de Lampedusa, Marruecos (donde hay al menos siete), Argelia, Turquía e Irán. España también ha firmado dichos acuerdos; aumentando en los últimos meses las denuncias de distintas organizaciones no gubernamentales sobre el trato que la policía marroquí da a las personas inmigrantes en su territorio y los abandonos en medio del desierto (El País, 2005b).

[14] En España también se dan casos que evidencian esa actitud, como ponía de relieve una noticia reciente del periódico *El País* (13-10- 2005): «ACNUR verifica que España echó a Marruecos a solicitantes de asilo» en la que el traslado se justificó por «fallos burocráticos».

comprobándose que las migraciones continúan y que justamente se vuelven más virulentas cuanto más trabas se ponen a ellas (Luengo, 2002)[15].

Con todo, la posición actual de España, junto a la de Portugal, parece prometedora dado que la última ley de extranjería (2005) abre la esperanza a un cambio en el discurso político que nuestro país ha realizado hasta el momento en torno a la inmigración. La asociación inmigrante-delincuencia, o inmigrante-ilegalidad, que con frecuencia realiza el Partido Popular parece que no se produce, y los nuevos intentos por reforzar la lucha contra la inmigración clandestina y regularizar a las personas que ya viven en España por parte del Partido Socialista parecen más acertados[16].

1.3 LA NATURALEZA DEL FENÓMENO MIGRATORIO

Una de las primeras aclaraciones que debemos realizar cuando hablamos de inmigración es el concepto que manejamos o el tipo de proceso al que nos estamos refiriendo. No obstante, más allá de explicar todas las diferencias que se dan entre los conceptos afines, que no iguales, de migración, emigración e inmigración, comentaremos simplemente que la emigración pone el acento en el abandono del propio país o zona de origen y la inmigración en la llegada a la nueva nación o zona de acogida. Ambos forman parte del proceso migratorio, que contempla la acción del traslado desde ambas perspectivas. Realmente lo más relevante es la interpretación de este proceso no como un mero traslado físico, sino como un fenómeno complejo que

[15] En nuestro país esos intentos descarnados en busca de una vida mejor lo observamos, desgraciadamente, en las oleadas de inmigrantes que intentan llegar en cayucos hasta las costas canarias y en los continuos intentos, en descenso en los últimos meses debido también a la política de control de flujos de inmigración en el exterior, de la población inmigrante por saltar la valla de Melilla.

[16] Aunque muy criticada por el resto de los países europeos ante el temor de un efecto llamada, el proceso de regularización que la Ley de Extranjería del 2005 abrió durante el primer trimestre de ese año permitió que cerca de 700.000 personas se regularizaran y que, por tanto, salieran a la luz un gran número de empleos de la economía sumergida. El hecho de que la Ley fuera ampliamente debatida por diversas organizaciones y agentes también se considera como un aspecto positivo del proceso. Hemos de reconocer, no obstante, que esta regularización no es fruto tanto de una política social como de la inexperiencia y diversos tentativos que tanto el Partido Popular, en su momento, como el Partido Socialista en la actualidad realizan para gestionar de una forma más ordenada y conveniente la inmigración en España. Como nos recuerdan Laparra y Martínez (2003) la característica principal de nuestro país en materia migratoria ha sido la falta de previsión y la inexperiencia; por lo que aún hoy estamos intentando encontrar las fórmulas adecuadas para gestionarla. La proximidad de España con Francia en materia migratoria, solicitando el cambio de control externo de los flujos migratorios y la no consolidación de los llamados campos de retención abre la esperanza a un nuevo discurso; que sólo con el tiempo podremos evaluar críticamente.

afecta a diferentes sujetos y colectivos humanos y que abarca diversos subprocesos. Concretamente, Blanco (2000) señala como subprocesos del fenómeno migratorio la emigración y la inmigración y como implicados, la comunidad emisora, la receptora y el migrante individual o colectivo. Por tanto, todos estos sujetos son responsables de la emigración en sí, debiendo involucrarse todos ellos en la regularización y estabilización de este fenómeno[17].

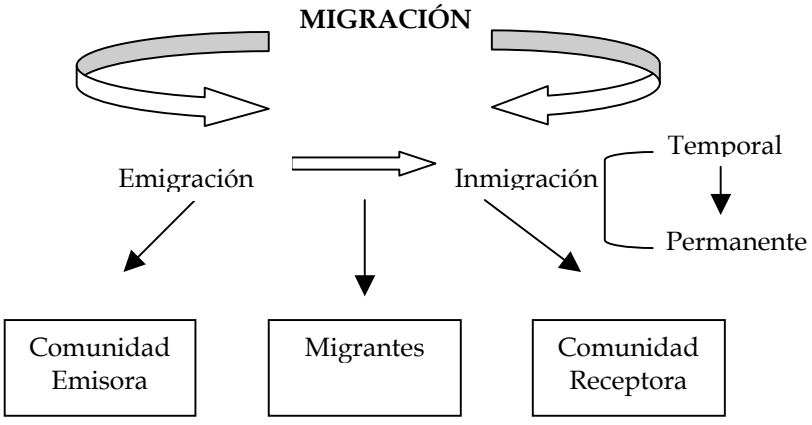


Figura I. «Subprocesos migratorios y agentes implicados en el fenómeno»

[Fuente: Elaboración propia a parir del artículo de Blanco (2000)]

En cuanto a la tipología del fenómeno migratorio, hemos de comentar que podemos realizar múltiples clasificaciones en función de diversos criterios, y que no existe una clasificación universalmente aceptada. Normalmente son unidimensionales, aunque también contamos con la clasificación multidimensional aportada por Petersen (1958). A pesar de que en ella se conjugan varios criterios, en este momento se prefieren las clasificaciones unidimensionales dado que hacen referencia a elementos más actuales como la edad, el modo de vida, el grado de libertad, la relación del emigrante con los medios de producción, el lugar entre los que se realiza el cambio, etc. Entre ellas destacamos aquí la que alude a factor tiempo.

[17] Las diferencias entre los distintos subprocesos pueden consultarse en nuestro trabajo de investigación (2003): *La inmigración en España: un nuevo reto social y educativo* donde se explican los conceptos que barajan los distintos expertos y se establece además la diferencia entre inmigración interna y externa. Nosotros, obviamente, nos ocupamos de la externa; aquella protagonizada por personas extranjeras.

Siguiendo a Sarasola y Hornillo (2002), en cuanto al «tiempo» podemos distinguir entre: a) *Indefinida*s, que cada vez son menos frecuentes; b) *De varios años*. Responden al deseo de los emigrantes de trabajar durante varios años, ahorrar dinero y volver a su país, pero lo cierto es que normalmente terminan instalándose en el país de acogida; c) *Temporales reiteradas*. El inmigrante permanece en la zona de acogida hasta que la empresa donde trabaja lo necesita. Los trabajadores/as suelen tener contratos renovables a medida que la empresa realiza nuevas tareas; y d) *Estacionales.* Típicas de los trabajadores/as que sólo se trasladan durante determinadas épocas del año por motivos laborales. Justamente éste es uno de los tipos de inmigración preferentes en la provincia de Huelva donde se contrata en origen a muchas personas para trabajar en la campaña de la fresa.

Por otra parte, también creemos conveniente aclarar el modo en el que nosotros entendemos la emigración. Como señalan Grañeras et al. (1998) la gama de diferencias individuales y grupales entre todos los extranjeros/as es tan amplia (desde el asilado cualificado de gran cultura hasta los inmigrantes no documentados que piden asilo o procuran no ser descubiertos, pasando por los que vienen en busca de trabajo) que no podemos referirnos a un único tipo de inmigrante[18].

En nuestra investigación, como ya ha podido deducirse por las referencias realizadas en los apartados anteriores, nos centramos en la «inmigración económica», aquella a través de la cual las personas que emigran intentan conseguir nuevas oportunidades y una vida mejor. Lo que para Ramonet (2003) implica la consecución de cinco condiciones básicas: trabajo, vivienda, salud, cultura y comida. La necesidad de asilo y refugio de algunos inmigrantes debido a la limpieza étnica de muchas zonas y los conflictos armados vividos en ellas se agregan en ocasiones a las razones anteriores, pudiéndose dar el caso de que se abandone el país de origen por razones bélicas y el proceso en sí genere necesidades económicas[19]. Como apunta Kofi Kambire (2002),

[18] Esa diversidad de razones, ha originado que muchos autores, como Lamo de Espinosa (2002), comiencen a considerar que el término «emigración» se está quedando obsoleto y en su lugar prefieren hablar de «emigración transnacional» o de «transmigración».

[19] Junto a estos tipos de emigraciones, se distingue también la«emigración rica», secundada por aquellas personas que desean mejorar su formación académica, su experiencia profesional o gozar de un nivel de vida mucho más alto y saludable. Entre los últimos se encuentran, por ejemplo, las jubiladas y jubilados

son las causas económicas los principales mecanismos que ponen en marcha las migraciones debido, fundamentalmente, a las expectativas de conseguir un empleo y mayores ingresos y a ampliar con ello las oportunidades de bienestar social, de educación y promoción. Es este tipo de emigración la que actualmente predomina y sobre la que se generan los nuevos retos políticos, económicos, sociales y educativos en la sociedad de acogida, abordándola por ello en este trabajo.

Este tipo de distinción, según las causas que genera la emigración, no es la única que se da entre las personas inmigrantes constatándose otras más crueles y negativas para aquellos/as con menos recursos. En este sentido se observa un trato diferenciado en función del país de origen reservándose el término «extranjero/a» para los procedentes de países desarrollados y el término «inmigrante» para aquéllas y aquéllos que proceden de los países más desfavorecidos, reforzándose la mayor permisividad hacia unos y el rechazo social hacia otros. De esta manera, como nos indica Vallespir (1999) el termino «inmigrante» va adquiriendo connotaciones peyorativas asociadas a la pobreza y la marginalidad y va ligándose a imágenes mentales simplificadas, los estereotipos, que en ocasiones conducen a actitudes xenófobas y racistas.

Igualmente, dentro de la categoría «inmigrante» vuelve a realizarse otra diferenciación, separándose a las y los inmigrantes comunitarios de los no comunitarios. En relación a esto, nos parece importante recoger las percepciones de Martín, Rodríguez y García-Cano (2001), según las cuales la población inmigrante no comunitaria suele definirse como un colectivo de especial riesgo de marginación social, lo que asociado a las precarias condiciones jurídicas en la que se encuentran, condiciona su integración socio-laboral, sintiéndose además responsables de ello. Desde nuestro punto de vista, y recogiendo las percepciones de Rodríguez, García Ramírez y Raya (2001: 7): «... no debe tenerse en cuenta sólo los aspectos negativos y deficitarios derivados del propio proceso migratorio; debe entenderse al inmigrante como un sujeto activo frente al medio que, como resultado del proceso de socialización en su país de

alemanes e ingleses que buscan el buen clima español, y entre los primeros, los médicos y enfermeros españoles que emigran a Italia, Inglaterra o EEUU.

origen, está dotado de recursos físicos, psicológicos, culturales y sociales que van a ser determinantes en el proceso de integración».

Desde el Colectivo Ioé (1996) se exige la no utilización sistemática del singular desde los Mass Media para referirse a esta población, visto que en realidad estamos ante una variedad extremadamente diversificada de situaciones biográficas, socioeconómicas y culturales. Insiste también el Grupo Eleuterio Quintanilla (1997) en mostrar la pluralidad interna del colectivo inmigrante. En este sentido, conviene aclarar que aunque en nuestra investigación aludamos a población inmigrante y a población autóctona, lo hacemos únicamente con la intención de diferenciar ambos grupos y no con el objeto de homogeneizarlos. Somos conscientes de la diversidad presente tanto en uno como en otro pero para tratar de distinguirlos los agrupamos en esas dos categorías, las cuales se concretan y matizan cuando es necesario.

Antes de finalizar este apartado, consideramos conveniente señalar otras características que se le atribuyen a las migraciones modernas. De esta manera, además de su vinculación a la economía capitalista, suele citarse su carácter de permanencia, su dimensión planetaria, la ampliación de las redes migratorias, la diversificación de los tipos migratorios y su concepción como hecho social. No en vano actualmente se estima que un 1,5 millones de personas emigran cada año, considerándose una cifra similar para las que solicitan asilo. Tal y como nos indica Kofi Kambire (2002), a pesar de las políticas restrictivas y de control de la Unión Europea, la inmigración abarca todas las regiones del globo, incluida Europa, donde además ya no es temporal sino permanente. A ello ha contribuido, entre otras razones, el aumento de la reagrupación familiar y de los matrimonios entre inmigrantes y mixtos, la obtención de nacionalidad por los permisos de trabajo y el cierre de las fronteras. Igualmente, esa modificación viene generada por el cambio de intención migratoria de muchos extranjeros/as, quienes se trasladan con la idea de establecerse definitivamente en el país de acogida.

Justo por ello, en estos momentos el proceso migratorio asume dos nuevas características más: la feminización e infantilización del mismo. Si anteriormente eran los hombres solteros los que emigraban preferentemente, ahora son también las

mujeres, e incluso los menores y adolescentes, los que inician esa andadura de manera independiente, observándose asimismo la emigración de familias completas y el proceso conocido como «asentamiento» (Luengo, 2002). La presencia de las mujeres y niños/as está aumentando de manera tan exponencial que incluso en algunos países europeos como Portugal, Finlandia u Holanda la proporción de las féminas se está convirtiendo en mayoritaria (Naïr, 2006a). En España ya existen algunas ciudades donde también se evidencia esta feminización, como en Cádiz, donde el 48,8% de los inmigrantes residentes es mujer (*El País*, 18 de abril de 2006)[20]. En realidad, la migración es un proyecto familiar antes que individual, dado que lo que se pretende es mejorar las condiciones de vida de la familia para lograr su supervivencia (Santos Rego, Esteve, Ruiz y Lorenzo, 2004).

Las variaciones del fenómeno migratorio suponen nuevas consecuencias para la sociedad de acogida, repercutiendo ahora en el ámbito laboral o económico pero también en la enseñanza, la vivienda, la cultura, la identidad de los ciudadanos/as, la convivencia, etc. Lo cual evidencia que la inmigración es un hecho social total que actúa sobre cada uno de los elementos que componen el cuerpo social.

1.4 LA INMIGRACIÓN EN ESPAÑA: ORIGEN Y EVOLUCIÓN

1.4.1 Antecedentes y causas de la inmigración en España y Huelva

Actualmente España es uno de los cuatro países, junto a Portugal, Grecia e Italia, que conforman el polo sur europeo de inmigración. A finales de los años 80 estos países, a pesar de la crisis económica y los problemas del paro, dejan de servir de puente para la inmigración norteafricana que se dirigía al norte de Europa y se convierten en lugar de destino de la misma (Carbonell, 1999). Sin embargo, conviene recordar que hasta fechas muy recientes España ha sido fundamentalmente una tierra de emigrantes y aún hoy están presenten varios flujos de emigración tanto externos como internos en ella.

[20] Tan sólo en Andalucía el número de menores inmigrantes no acompañados de ningún adulto creció en un 142% el primer semestre de 2004. Ello plantea nuevos retos para la recepción, regulación y atención de estos menores que además cada vez son más jóvenes, bajando la edad media de los mismos de los 17 y 16 años a los 14.

Eso lo demuestran las distintas emigraciones económicas y políticas que protagonizamos durante el siglo XIX y el siglo XX y que tuvieron una magnífica respuesta por parte de los países receptores, principalmente, Latinoamérica, Argelia, Marruecos (donde se refugiaron los republicanos derrotados por el golpe militar de Franco), Francia, Alemania, Suiza y el Reino Unido (Andrades, 2003)[21]. Las corrientes que aún hoy llevan hacia el Sur de Francia a miles de españoles/as para trabajar en la vendimia (*El País*, 2003) y que trasladan hacia Huelva o Almería a muchos trabajadores/as de las ciudades y pueblos cercanos también dan cuenta de la actual inmigración española. Concretamente Huelva sigue nutriéndose, aunque cada vez en menor medida, de jornaleros/as de pueblos vecinos de Sevilla y Cádiz, observándose la sustitución de esta población por la población inmigrante extranjera (Gordo, 2003)[22].

España comienza a recibir inmigración económica a partir de 1986, estando originada esta nueva situación según Cachón (2002) por el cierre de los destinos tradicionales de inmigración (Alemania, Gran Bretaña, Francia…), por el propio desarrollo económico experimentado a partir de la entrada en la Unión Europea y por la proximidad de algunos países emisores de emigración como Marruecos, con el que además se mantienen lazos históricos. No obstante, es la existencia de un «efecto llamada» desde el mercado español el que genera la emigración hacia nuestro país, cobrando una importancia capital a la hora de explicar y entender la activación y mantenimiento del fenómeno migratorio en nuestro contexto.

Con la entrada de España en la Unión Europea, y como consecuencia de los cambios sociales, el desarrollo económico, el despliegue del Estado de Bienestar y la

[21] Desde la década de 1880 hasta la Primera Guerra Mundial, emigraron más de tres millones de españoles. Fueron el primer grupo de inmigrantes en Cuba, el segundo en Argentina y el tercero en Brasil, y se dedicaron, principalmente, al campo, a los servicios domésticos y al comercio como dependientes. Estos trabajos, como veremos más adelante, apenas se diferencian de los que actualmente se encargan a llas personas inmigrantes que llegan a nuestro país, siendo las condiciones de trabajo de los españoles/as que emigraban a los cafetales de Brasil muy parecidas a las que se observan actualmente en algunas haciendas agrícolas (Sánchez Alonso, 2001).

[22] Antes de la campaña 1999/2000, cuando inicia la llegada masiva de población inmigrante extranjera a Huelva, eran los temporeros/as de Sevilla, Cádiz y Extremadura los que trabajaban fundamentalmente en los campos de cultivo. Paulatinamente se ha ido sustituyendo la mano de obra española por extranjera, entre otras razones, por el aumento vertiginoso de la producción fresera en distintas comarcas de Huelva, por las demandas salariales y sindicales de las jornaleras y jornaleros españoles y por la iniciación de algunos de esos pueblos de origen en la producción agrícola (Gordo, 2003). No obstante, es conveniente subrayar que esta sustitución no ha sido total, estando muchos puestos agrícolas, los más altos, desempeñados por autóctonos/as (Gualda, 2004a).

mejora del nivel educativo, a mediados de los ochenta se produce un cambio notable en el «nivel de aceptabilidad» de los trabajadores/as españoles. Así, ante la negativa de la población autóctona a trabajar en empleos que considera inaceptables, crece rápidamente la demanda de mano de obra extranjera dispuesta a dedicarse a las labores que los autóctonos/as rechazan. Es el rechazo a determinados puestos de trabajo en los países desarrollados lo que origina, por tanto, la necesidad de nuevos empleados/as. Esto mismo también se observa en Huelva, ya que como indica Mendoza (2000) la falta de mano de obra nacional se explica en parte por el desprestigio que supone para la población autóctona trabajar en la campaña agrícola, no produciéndose el relevo profesional en los hijos/as de los agricultores ni siquiera en las nuevas generaciones. Éstas prefieren finalizar los estudios universitarios y dedicarse a otras actividades mejor valoradas socialmente.

Esa argumentación coincide con una de las teorías más apoyadas en la actualidad para explicar el fenómeno migratorio: «la Teoría del Sistema Mundial», según la cual la migración se deriva directamente de la globalización de la economía de mercado. La globalización provocó que las expectativas laborales de los trabajadores/as poco cualificados bajaran y aumentaran las de los más preparados, dado que la administración de la economía global necesitaba de nuevos peritos en electrónica, comunicaciones, finanzas, etc. Según Massey et al. (1998), la concentración en las ciudades globales de los trabajadores de alta cualificación («fuga de cerebros») creó una demanda de trabajadores de servicios de segundo orden (hostelería, construcción, agricultura...) que los nativos rechazaron por ser empleos pesados y mal pagados y como consecuencia, surgió la demanda de inmigrantes para ocupar estas posiciones.

Así pues, hasta mediados de los ochenta había poca inmigración en España porque el mercado estaba ajustado en términos de aceptabilidad o deseabilidad, aunque hubiera un gran número de parados ante la escasez de empleos. Cuando se produce ese desajuste, comienzan a aparecer una serie de «nichos laborales» no cubiertos por las y los españoles en determinados sectores de actividad de la geografía española que actúan como polo de atracción de la inmigración. Estos «nichos laborales» básicamente conforman «los trabajos secundarios» de los mercados que, con la ley de la oferta y la demanda, concentran geográfica y sectorialmente a la población inmigrante.

La constitución de redes migratorias desde determinados países hacia España como consecuencia del «efecto llamada» junto a diversos factores institucionales, como la definición y aplicación de contingentes[23], y la adhesión de España al acuerdo de Schengen (1994)[24], han contribuido a la progresiva consolidación de un subsistema migratorio europeo específico de España. Como nos señalan Pérez, Álvarez y González (2001) el impulso fundamental de la inmigración tiene lugar a partir de 1996, ya que en la segunda mitad de la década de los noventa se dobla la cifra de inmigrantes americanos (la de los ecuatorianos se multiplica por quince, se triplica la de los colombianos y dominicanos, se duplica la de los peruanos) y se triplica la de los africanos. En Huelva también se observa ese impulso, pasándose de 92 extranjeros residentes entre 1988 y 1990 a un total de 372 en el período 1997 a 1999 (en Gualda et al., 2002) e incrementándose en casi el doble los inmigrantes extranjeros que trabajan en la campaña agrícola de 1999/2000 frente a la del curso anterior (Gordo, 2003).

Todo ello unido se refuerza, además, por la existencia de las «redes sociales transfonterizas» (Latorre, 2002), aquéllas por las que el «efecto llamada» del mercado se transmite entre los familiares y amistades de las y los inmigrantes que están en nuestro país. Ello termina provocando la estabilidad de los flujos migratorios ya que, como estudiamos en el primer apartado, los contactos personales previos son uno de los principales factores que determinan el destino de las y los inmigrantes. De hecho, según Kofi Kambire (2002), una vez que dichos mecanismos se han activado, independientemente de que la coyuntura económica sea de expansión o de recesión, continúan impulsando los movimientos migratorios, de ahí que las personas sigan emigrando aún cuando su presencia ya no es necesaria en los países o zonas de llegada y se generen auténticas «cadenas migratorias» (Portera, 1997). La migración se auto-perpetua porque se genera «capital social» que permite el acceso a otros individuos a los recursos laborales y económicos en la sociedad de acogida (Massey,

[23] Cupo anual de inmigrantes (al margen de la dinámica normal de los permisos de trabajo) que persigue la canalización y el control de los flujos migratorios facilitando un número máximo de autorizaciones que, únicamente, se irán utilizando si el mercado de trabajo nacional no es capaz de satisfacer las necesidades empresariales de forma adecuada (Resolución de 23 de septiembre de 1994 de la Subsecretaría del Ministerio de la Presidencia).

[24] Acuerdo por el que se regulaba la libre circulación de los europeos en la Unión Europea y que ha propiciado la entrada en España de un gran número de personas procedentes de estos países. En opinión del Grupo Eleuterio Quintanilla (1997) este acuerdo, junto a la Ley de Extranjería, es fruto de las necesidades de control de la inmigración en países como Francia, Gran Bretaña y Alemania y del papel de guardián fronterizo asignado a España.

1998)[25]. De hecho, se llega incluso a hablar de «transnacionalismo» (Santos Rego, Esteve, Ruiz y Lorenzo, 2004) para señalar la influencia que tienen las familias inmigrantes como conectores de mundos y culturas al trenzase vínculos entre las sociedades de origen y de destino por las relaciones y contactos que se organizan entre las familias inmigrantes, sus connacionales y otras autóctonas o extranjeras.

Sobre eso Gualda et al. (2002) también señalan que la imagen edulcorada que las personas emigradas dan de su experiencia migratoria incide en la elección de España como país de destino de sus connacionales, convirtiéndose a su vez en uno de los factores que explican las frustraciones y sentimientos de fracaso que experimentan muchos de las y los inmigrantes cuando llegan a nuestro país[26].

Dicho fenómeno se ve además reforzado en nuestro país por la demanda de inmigración «ilegal» que se realiza desde la economía sumergida, localizada fundamentalmente en la agricultura, construcción y servicio doméstico, donde a pesar de las actuales restricciones y sanciones económicas los empresarios/as siguen «precisando» cierto número de inmigrantes clandestinos para hacer frente a las necesidades del mercado (Checa, 2003). Es más, algunos autores como Laparra et al. (2003) describen a España como un «sistema de inmigración irregular», al convertirse la «ilegalidad» en el elemento central que explica la inmigración en nuestro país y la integración sociolaboral de estas personas.

[25] La Teoría del Capital Social y la de las Redes Sociales, gozan de gran credibilidad en la actualidad para explicar los factores humanos que generan las migraciones y posibilitan la integración de las personas inmigrantes al entenderse que gracias a los «vínculos de confianza y solidaridad» (Portes y Rumbaut, 1996; en Gualda, 2004b) que se crean entre los componentes de una misma etnia, e incluso de otras, las personas que emigran tienen más recursos para mejorar sus condiciones de vida.

[26] Hay autores, como Beyuki (2006) o El Fathi (2005), van más allá y apuntan que «esa cara bonita» de la inmigración también está fomentada por los países de origen, quienes consiguen elevar sus riquezas gracias precisamente a las remesas económicas que envían las personas que emigran a sus familiares. Como dato podemos apuntar que en Marruecos las divisas que envía la población inmigrante a sus familias supone el primer factor de desarrollo del país; triplicando la cifra que la Comisión para la Cooperación y el Desarrollo invierte en el mismo (Beyuki, 2006). Quizás por ello la televisión marroquí emite diariamente un espacio de unos diez minutos sobre la óptima integración laboral, educativa y social de los y las inmigrantes marroquíes en los países industrializados. Y quizás también por esa razón, durante mucho tiempo los medios de comunicación de Marruecos apenas han informado de las dificultades por las que pasan sus propios emigrados antes de «integrarse» y de las repetidas desgracias que ocurren en el estrecho (El Fathi, 2005).

Esta situación también viene propiciada por lo repentino, precipitado e inesperado del fenómeno migratorio en España, siendo la falta de previsión y de experiencia las claves que explican la inadecuada gestión del mismo por las autoridades competentes. El proceso seguido ha consistido en la entrada, de manera documentada e indocumentada, de inmigrantes para responder a la urgencias del mercado y, posteriormente, se ha procedido a la regularización por diferentes vías (contingentes, arraigo, procesos extraordinarios de regularización...) de «los ilegales» o «sin papeles», intentando controlar el fenómeno *a posteriori* cuando ya se detectan numerosas disfunciones[27]. Las soluciones planteadas, con la adopción del cierre de fronteras promulgado por el resto de países de la Unión Europea, tampoco parecen las más acertadas ya que no contribuyen a reducir, sino incrementar, la inmigración clandestina.

El caso de Huelva pone de relieve, además, la etnoestratificación vivida en nuestra provincia, proceso por el cual a partir de 1998 la población masculina de origen magrebí es remplazada por la femenina de algunos países de Europa del Este (Gualda, 2004a). De este modo, aunque la inmigración clandestina se intentó controlar por las autoridades y empresarios/as con las contrataciones en origen, la sustitución étnica y de género provocó diversos altercados y la consolidación de bolsas de inmigrantes «ilegales», al perder muchos de los inmigrantes magrebíes el empleo que antes tenían. A este respecto, conviene recordar que el grueso de personas que forman parte de la inmigración clandestina no llega a España a través de pateras, cayucos o superando la valla de Melilla, sino a través de entradas legales: el aeropuerto y los puertos marítimos (López Salas, 2005; Checa; 2003; Laparra, 2003), convirtiéndose los contratos temporales en una de las principales vías de acceso utilizadas en Huelva para permanecer en nuestra provincia después de la campaña fresera.

[27] En teoría, el Gobierno, previa audiencia del Consejo Superior de Política de Inmigración y de las organizaciones sindicales y empresariales más representativas, tendría que establecer anualmente un contingente de mano de obra en el que se fijara el número y las características de las ofertas de empleo que se ofrecen a los trabajadores extranjeros no residentes en España, con indicación de los sectores y actividades profesionales, sin embargo ello parece no producirse tal cual en la práctica, entre otras cosas, porque algunos empresarios/as tampoco acuden a esta vía para solicitar trabajadores y lo hacen a través de contactos informales y contratos verbales (Checa, 2003). Para explicar esta situación el ex Ministro de Trabajo, Manuel Pimentel, también apuntaba en una entrevista concedida a *El País* (9-03-02: 12): «Pues bien, el continente siempre fue muy inferior a la demanda de nuestra sociedad, siendo utilizado, en muchas ocasiones, para legalizar a los que ya se encontraban aquí. Por tanto, apenas servía para su inicial función, regular la entrada de personas. Este insuficiente cupo, unido a la exasperante lentitud del régimen general, ha producido una dolorosa consecuencia: casi el 85% de los inmigrantes entraron por vías alegales, siendo posteriormente regularizados [...]. Los impulsamos *de facto* hacia las vías ilegales».

1.4.2 El perfil humano de la inmigración en España y Huelva

Como comentamos anteriormente la inmigración económica comienza a sentirse en España a finales de los 80 cuando las personas que emigran no parten ya de países desarrollados, como ocurría anteriormente entre quienes buscaban asilo político, sino de países donde reina el hambre y el paro: África (especialmente Marruecos), el este de Europa y los países asiáticos a partir de la década de los noventa (Cachón, 2002). Desde esa fecha el número de inmigrantes crece de manera vertiginosa, diversificándose también el origen de los mismos. Así pues, en los últimos ocho años, desde el 1 de enero de1998 hasta el 1 de enero de 2005, hemos pasado del 1,6 % de la población al 8,5%, contándose en la actualidad con representantes de casi todas las nacionalidades (*El País*, 18-01-06).

La población inmigrante extranjera supera ya los 3,7 millones de un total de 44,1, creciendo en casi un 23% en el último año y alcanzándose de esa manera el mayor incremento en términos absolutos (*El País*, 18-01-06). Ello lo confirman los últimos datos del Padrón Municipal por el Instituto Nacional de Estadística a 1 de enero de 2005; que cifra en 1.992.034 los inmigrante varones y en 1.738.576 a las mujeres inmigrantes (INE, 2006a); y al que aludiremos en lo que sigue para presentar las cifras sobre población extranjera.

Antes de continuar queremos matizar, no obstante, que las cifras que presentamos no tienen en cuenta la última regularización realizada, febrero-mayo de 2005, por lo que seguramente los datos estimados serán aún más altos[28]. La idea que queremos subrayar es que cualquier dato estadístico debe ser considerado con precaución, dado los múltiples problemas que presentan las fuentes a las que se acuden y el trato diferenciado que suelen dar al concepto inmigrante (García Castaño, 2003;

[28] Los expertos calculaban para el 2005 en torno a 1.6 millones de extranjeros en situación irregular, sin embargo el proceso de regularización permitió constatar que esa cifra era más alta al conseguir regularizar su situación 2,6 millones de extranjeros, de los cuales 1,8 eran no comunitarios (*El País*, 2006). Tan sólo en Huelva se presentaron 7.629 expedientes (*Moguer Información,* 2005); razón por la que el Colectivo IOE propone sumar un 25% a las estadísticas regulares de extranjeros para acercarnos a la situación real (en Grañeras et al., 1998).

RinKen et al., 2003)[29]. De hecho el último avance publicado por el INE el 25 de julio de 2006 estima el total de extranjeros para el año 2006 en un 8,7%[30].

Como se observa en el cuadro nº 1, la procedencia mayoritaria de inmigrantes extranjeros sigue siendo marroquí (13,7%), aunque le siguen muy de cerca los de origen ecuatoriano (13,3%) y ya a una mayor distancia los de Rumania (8,5%) y Colombia (7,3%). No obstante, en el último año la nacionalidad boliviana es la que más ha crecido, duplicándose su porcentaje. De los diez países con mayor representación de inmigrantes en nuestro país, siete son no comunitarios.

Se sigue produciendo concentración de población inmigrante en determinadas comunidades autónomas. En este sentido, tanto en 1987 como en 1997 y ahora en el 2005 Cataluña, Madrid, Comunidad Valenciana, Andalucía, Canarias, Murcia y Baleares siguen siendo las comunidades con mayor número de inmigrantes, aglutinando actualmente casi el 80% de la inmigración. Pero lo más significativo es el incremento detectado en toda la zona mediterránea, pasando a convertirse algunas zonas próximas a ellas en nuevos polos de recepción, como Castilla La Mancha y Aragón, que en el último año han visto incrementado el índice de inmigración en un 29,7% y 24,9% respectivamente[31]. La Comunidad Valenciana ha sido la que ha experimentado el mayor crecimiento de población inmigrante en el último año (un 3,3%), aunque debemos aclarar que este hecho se explica en parte por el espectacular incremento de ciudadano/as de la Unión Europea en ciudades como Alicante, donde el porcentaje de población extranjera supera al de población autóctona (*El País,* 18-01-2006).

[29] En nuestro trabajo de investigación, ahondamos en cada una de estas problemáticas. Aquí solamente resaltaremos que a veces se confunde entre población inmigrante económica y extranjera, al no diferenciarse los países de procedencia de estos y que es muy complejo estimar con exactitud el número de inmigrantes clandestinos, máxime cuando no están inscritos en ningún organismo (García Castaño y Capellán, 2002). Nosotros seleccionamos la fuente de INE porque, además de su alta credibilidad y actualización, maneja cifras referidas al Padrón, en el que también suelen inscribirse muchos inmigrantes clandestinos para acceder a la sanidad y educación.

[30] No detallamos aquí las cifras publicadas en este avance porque aún no son definitivas, aunque a modo de adelanto comentaremos que se mantiene la tendencia del 2005. De esta forma, el número de inmigrantes extranjeros continúa creciendo, incluso cuando por primera vez se tiene en cuenta a aquéllos que causan baja en el Padrón Municipal. Marroquíes, rumanos y ecuatorianos siguen siendo los más representados y Andalucía vuelve a encontrarse entre las cuatro comunidades autónomas con mayor crecimiento de población inmigrada en términos absolutos (INE, 2006b).

[31] Como dato, podemos comentar que tanto en 1988 como en 1997 el País Vasco se encontraba entre las ocho comunidades autónomas que acaparaban el 90% de la población inmigrada (Blanco, 2000) pasando hoy a ocupar el puesto número once, por detrás de Castilla la Mancha, Aragón y Castilla León (INE, 17 de enero de 2006).

Andalucía es la cuarta comunidad con mayor número de población inmigrante empadronada en términos absolutos (420.207) aunque se sitúa en el puesto número once cuando comparamos el número de extranjeros empadronados con el total de población de cada comunidad autónoma, donde alcanza el 5.4%. Todavía estamos lejos, por tanto, de alcanzar el 13,1% de Madrid el 12,4% de Murcia. En cuanto a las nacionalidades más representadas sí se observa cierta correspondencia respecto al conjunto de Estado, cuadro nº 1, ya que también en nuestra comunidad son Marruecos y Ecuador los países con mayor representación, aunque con mucho más margen la primera de ellas. Le siguen Argentina y Colombia, siendo significativo el rápido crecimiento observado en los últimos años en la población de origen chino. Esto concuerda con la tendencia que expertos como Naïr (2006b) prevén para los próximos años, que localizan en Asia y Turquía los nuevos focos de emigración.

Cuadro 1. Población extranjera por nacionalidades empadronada a 1 enero 2005

España			**Andalucía**		
Origen	Número total	Porcentaje	Origen	Número total	Porcentaje
Marruecos	511.294	13,7%	Marruecos	74.743	17,8%
Ecuador	497.799	13,3%	Ecuador	27.395	6,5%
Rumania	317.366	8,5%	Argentina	26.010	6,2%
Colombia	271.239	7,3%	Colombia	20.188	4,8%
Reino Unido	227.187	6,1%	Alemania	17.687	4,2%
Argentina	152.975	4,1%	Ucrania	8.812	2,1%
Alemania	133.588	3,6%	Bolivia	7.613	1,8%
Bolivia	97.947	2,6%	China	6.395	1,5%
Italia	95.377	2,6%	Brasil	5.016	1,2%
Bulgaria	93.037	2,5%	EEUU	4.699	1,1%

[Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del INE (2006a]

Dentro de Andalucía también se produce disparidad en cuanto al tipo de inmigración que podemos encontrar en sus provincias; así, aunque Málaga es la que actualmente cuenta con mayor número de inmigrantes (181.589), estos proceden fundamentalmente de los países de la Unión Europea de los 25, siguiéndoles aunque en una proporción mucho menor los de Sudamérica y el resto de países europeos. La inmigración económica aunque incrementada en todas las provincias andaluzas, sigue

concentrándose prioritariamente en tres de sus provincias: Almería, Huelva y Jaén, donde la población africana es la más numerosa. Sevilla, Cádiz y Córdoba también presentan un gran número de inmigrantes de América del Sur, aunque junto a los que emigran por razones económicas se encuentran también los que lo hacen para ampliar estudios, formación y trayectoria profesional.

Cuadro 2. Población extranjera por lugar de origen y provincias andaluzas

Zona de Origen	**Provincias**							
	Málaga	Almería	Sevilla	Granada	Cádiz	Huelva	Córdoba	Jaén
Unión Europea	**88.070**	20.914	6.369	9.387	**10.556**	4.295	1.737	1.327
Resto de Europa	16.300	16.094	4.282	5.507	1.735	4.087	3.369	1.615
África	24.334	**35.494**	8.013	7.756	6.477	**5.725**	2.629	**4.090**
América Central	1.934	689	1.232	659	705	309	397	241
América del Norte	2.217	332	1.317	529	1.320	96	210	88
América del Sur	41.725	17.974	**13.957**	**11.199**	5.885	4.005	**5.002**	3.165
Asia	6.718	1.538	2.215	1.233	977	285	494	854
Oceanía	212	20	50	36	58	5	15	5
Australia	170	16	28	21	48	4	10	3
TOTAL	**181.589**	**93.058**	**37.469**	**36.318**	**27.720**	**18.809**	**13.856**	**11.388**

[Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del INE (2006a)]

Huelva comienza a recibir población inmigrante fundamentalmente a partir de de los años 90 cuando se acentúa la explotación intensiva de la fresa y la mano de obra autóctona no es suficiente para cubrir la demanda agrícola. El éxito de la llamada «nueva agricultura» o «explotación intensiva» de hortalizas y frutales, fundamentalmente la fresa, hizo que otros municipios imitaran a Moguer, pionero en el cultivo del llamado «oro rojo» a partir de los años 60, contándose actualmente con 31 municipios onubenses que se dedican a este cultivo. Tanto es así que como nos indica Márquez (1986) se llega a hablar de la creación de un «polo de desarrollo agrícola» en el litoral onubense, en contraposición al «polo de desarrollo industrial» ubicado en la capital (en

Gordo, 2003). Y es que como apunta esta última autora, la comarca del Condado Litoral y de la Costa son precisamente las zonas donde se concentra esta explotación, localizándose entre los municipios que más hectáreas dedican a este cultivo: a Moguer (2.045), Lepe (1.346), Almonte (1.200), Palos de la Frontera (965) y Cartaya (861). Ese vuelco onubense por el codiciado «oro rojo» ha convertido a Huelva en el principal centro productor de fresa y fresón de España, con un liderazgo claro en el mercado europeo, sobre todo en países como Alemania o Inglaterra.

Actualmente Huelva tiene todavía un bajo porcentaje de población inmigrante empadronada, un 0,5% del total del Estado, aunque éste ya supone un 3,8 del total de habitantes de nuestra provincia y casi un 4,5% de la población inmigrante de Andalucía (INE, 2006a).

Con los años se ha ido produciendo un cambio en el perfil de la población inmigrante en la capital onubense. Así si durante los años noventa y principios del 2000 eran los varones solteros marroquíes los que se trasladaban a Huelva para trabajar en la campaña agrícola. En la actualidad ha aumentado considerablemente el número de residentes, incrementándose también el número de mujeres y familias completas que se establecen de manera definitiva en nuestra provincia. Los últimos datos evidencian ese incremento de mujeres, 7.900 empadronadas, las cuales poco a poco se van aproximando a la cifra total de hombres: 10.909 (INE; 2006a). También se han producido cambios respecto a las nacionalidades, pasándose de la marroquí y de la argelina, a mucha distancia de la primera, en los años 90 a un aumento considerable de inmigrantes, normalmente mujeres, de la Europa del Este; fundamentalmente Rumania y Polonia, y otros de Iberoamérica (Gualda et al., 2002). La edad, sin embargo, sigue manteniéndose estable, apreciándose en nuestra provincia, al igual que en el conjunto del Estado español, una población inmigrante joven y activa con un total de 5.897 personas entre los 16 y los 64 años (84,5%)[32].

[32] El resto de las personas inmigrantes se dividen en dos grupos de edad: menores de 16 años, con un total de 2.199 (11,6%), y mayores o iguales a 65, con un total de 713 (3,7%). En una investigación reciente realizada en nuestra provincia Gordo (2004) estimó el intervalo de edad entre las mujeres inmigrantes entre los 20 y los 40 años. Todo lo cual nos hace suponer un incremento de los menores inmigrantes de segunda generación en los próximos años.

Cuadro 3. Población extranjera por nacionalidades empadronada en Huelva a 1 de enero de 2005		
País de Origen	Número total	Porcentaje
Marruecos	4.377	23,2%
Rumania	2.310	12,3%
Portugal	1.668	18,9%
Ecuador	1.375	7,3%
Colombia	1.288	6,8%
Ucrania	907	4,8%
Argelia	568	3%
Alemania	473	2,5%
Bulgaria	460	2,4%
Polonia	456	2,4%

[Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del INE (2006a)]

En Huelva se refleja también la tendencia observada en España y Andalucía, donde algunos países de África, de Sudamérica y Europa del Este destacan notablemente. No obstante, en nuestra provincia sigue teniendo un peso importante Portugal, dada la proximidad geográfica. Marruecos es el país africano que aporta mayor número de inmigrantes, superándose en nuestra provincia la cifra de sus connacionales tanto en el ámbito andaluz como estatal. A este país le sigue ahora Rumania, debido fundamentalmente a la política de contrataciones en origen que se realizó a principios del 2000. El resto de países africanos, los subsaharianos, también cuentan con representación aunque en un porcentaje ínfimo al compararse con Marruecos y Argelia[33].

Por otra parte, como nos indican Gualda et al. (2002) en el estudio de la inmigración onubense tenemos que tener en cuenta dos aspectos fundamentales. El primero es que el rápido crecimiento de población inmigrante que ha experimentado Huelva en los últimos años se concentra además en determinadas épocas: aquéllas que coinciden con los períodos «fuertes» de la campaña agrícola, de enero a mayo. Es decir, cuando empieza la época de la recolección de los cultivos y llegan a las diversas comarcas agrícolas un gran número de inmigrantes con contrataciones en origen. El

[33] Senegal, Mali y Nigeria son los países que más destacan entre los de ese listado, con 199, 176 y 116 conncaciones respectivamente (INE, 2006).

segundo es que resulta muy complicado que las estadísticas reflejen con exactitud el número de población inmigrante en situación «irregular», por lo que una vez más la inmigración real es mayor a la estimada, incrementándose el número de mujeres de los países del Este, Latinoamérica y el Magreb; donde en la actualidad y por ese orden se realizan la mayor parte de las contrataciones en origen. Como dato, apuntamos solamente que para la campaña agrícola del 2005 las organizaciones agrarias solicitaron 21.263 contrataciones en origen (*Moguer Información,* 2004 b); siendo ya esa cifra superior a la del total de inmigrantes empadronados en Huelva.

Entre las comarcas con mayor población inmigrante empadronada destacan, como era de esperar, Huelva capital: 4.569; Lepe: 2.238; Cartaya: 1.617; Moguer: 1.592; y Almonte: 1.300 (INE, 2006); al concentrase la mayoría de los temporeros extranjeros en la zona Palos-Moguer y Lepe-Cartaya (Gordo, 2003). De nuevo aquí se produce concentración de población inmigrante en determinadas zonas y regiones: aquéllas que demandan mano de obra.

Los datos presentados anteriormente nos permiten concluir que hoy en día la inmigración asentada en España, Andalucía y Huelva ha crecido exponencialmente, que hay un aumento considerable de diversidad étnica, mujeres y familias completas que fijan su residencia en nuestro país y que entre los países más representados encontramos a Marruecos (África), Ecuador (Sudamérica) y Rumania (Europa del Este). Igualmente se sigue produciendo una distribución no equitativa desde el punto de vista geográfico; concentrándose la población inmigrante en aquellas comunidades, provincias y regiones donde se necesita mano de obra.

1.4.3 La escolarización de menores inmigrantes

La disparidad observada anteriormente según regiones geográficas y nacionalidades, también se detecta igualmente en la red de centros educativos[34]. Obviamente, aquellas comunidades y provincias que cuentan con mayor índice de población inmigrante cuentan también en sus centros educativos con un mayor

[34] Dentro de las enseñanzas no universitarias se incluyen además de la Educación Infantil, Primaria y Secundaria Obligatoria, a la Educación Especial, Bachilleratos, Formación Profesional, Garantía Social y las Enseñanzas Artísticas, de Idiomas y Deportivas.

porcentaje de alumnado inmigrante escolarizado. Así entre las comunidades españolas que destacan se encuentra Madrid (102.901 alumnos/as extranjeros en todos los centros de enseñanzas no universitarias), Cataluña (92.313), Comunidad Valenciana (62.137), Andalucía (51.340) y Canarias (25.075) (MEC, 2006a). Y es que España ha alcanzado ya un total de 459.291 alumnos/as extranjeros escolarizados en enseñanzas no universitarias, incrementándose en 396.247 el número de alumnos/as inmigrantes extranjeros escolarizados en España en los últimos nueve años y alcanzándose una proporción de 64,8 alumnos/as extranjeros por cada mil matriculados (MEC, 2006b)[35].

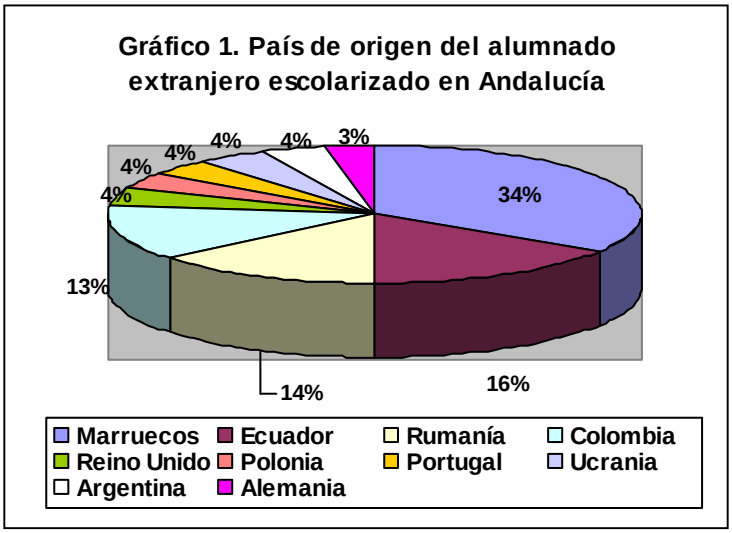
Al igual que ocurre en el ámbito estatal, los alumnos/as extranjeros escolarizados en Andalucía y Huelva también se concentran en determinadas provincias y regiones. En el ámbito autonómico son las provincias de Málaga, Almería y Granada las que sobresalen, aunque aquí también encontramos diferencias en cuanto al país de procedencia de estos alumnos/as. Así, como puede observarse en el cuadro nº 4, Málaga y Granada reciben bastantes alumnos y alumnas de la Unión Europea, mientras que Almería, junto a otras provincias como Huelva o Jaén, recibe a alumnado inmigrante de países africanos y de Sudamérica. En estas últimas provincias el número de alumnado inmigrante sudamericano es ya ligeramente superior al de origen africano, lo cual se evidencia más en provincias como Sevilla y Córdoba, donde la tasa de alumnado sudamericano es muy superior a la de origen africano.

[35] La cifra se eleva hasta 466.417 en el año 2005/06, en el que según el último avance publicado por el MEC, a 20 de junio de 2006, el número de alumnado extranjero se calcula en 529.461, produciéndose un incremento respecto al curso académico anterior del 15,3% y una proporción de 74 alumnos/as extranjeros por cada 1.000 matriculados. Estas cifras no son aún definitivas, por eso incluimos las del curso 2004/05, período en el que además realizamos nuestra investigación de campo.

Cuadro 4. Alumnado extranjero escolarizado por provincias andaluzas y origen									
Origen	Málaga	Almería	Granada	Sevilla	Cádiz	Huelva	Córdoba	Jaén	TOTAL
Unión Europea	**9.935**	2.187	**1.458**	506	**1.469**	330	194	115	16.251
Resto Europa	1.669	2.107	561	357	226	324	267	140	5.651
África	1.908	**4.301**	871	**946**	**931**	**637**	**330**	**447**	10.371
América Norte	262	38	71	112	204	6	33	8	734
América Central	232	96	85	144	79	39	55	45	775
América Sur	**5.506**	**3.155**	**1.765**	**1.888**	813	**663**	**825**	**539**	15.154
Asia	735	124	199	331	138	39	128	129	1.823
Oceanía	18	0	3	1	6	0	6	1	35
No consta	385	84	18	61	30	7	5	13	603
TOTAL	**20.650**	**12.092**	**5.031**	**4.346**	**3.896**	**2.045**	**1.843**	**1.437**	**51.340**

[Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del MEC (2006a)]

Un dato novedoso es que, con respecto al curso 2001/02 el alumnado inmigrante sudamericano escolarizado en Andalucía supera con creces al de origen africano. No obstante, como se observa en el gráfico nº 1, por países sigue siendo Marruecos el más representado, con un 34% frente al 16% de Ecuador, el 14% Rumania y el 13% de Colombia (Domínguez Pérez, 2006). En los últimos años también ha aumentado la diversidad de nacionalidades en los centros educativos, casando esta variabilidad con la que se observa en población inmigrante general en el ámbito estatal, autonómico y local. Esta diversidad es especialmente destacable en algunos centros educativos públicos de Lavapiés (Madrid), barriada en la que conviven 88 nacionalidades distintas. En nuestra provincia, aunque con una diversidad étnica menor, también contamos con centros con una gran diversidad cultural, como el CEIP «El Faro» en Mazagón o el CEIP «Juan Ramón Jiménez» de Cartaya que en el curso 2004/05 acogieron a alumnos/as de más de 10 nacionalidades diferentes (Domínguez Pérez, 2006).



[Fuente: Elaboración propia a partir del gráfico de Domínguez Pérez (2006)]

En cuanto al sexo, la proporción de niños y niñas está muy igualada tanto en España, como en Andalucía y Huelva, situándose la proporción en el ámbito estatal del 50,4% para los niños inmigrantes y del 49,6% para las niñas (MEC, 2006a).

Siguiendo el estudio realizado por Domínguez Pérez (2006) en la provincia onubense a partir de los datos de la *Memoria Informativa Séneca* (2004/05), en Huelva dos zonas concentran el grueso del alumnado inmigrante extranjero escolarizado: el cinturón agroindustrial y la capital, y la zona de la costa, que agrupan casi al 80% del total[36]. Así, aunque se detecta alumnado inmigrante escolarizado en todas sus regiones y con una tendencia al alza, son precisamente las zonas agrícolas, costeras e industriales, en las que se demanda mano de obra extranjera, las que sobresalen. No en vano, los municipios con mayor porcentaje de alumnado inmigrante extranjero se encuentran en esas dos zonas, destacando por este orden: Huelva capital, Lepe, Moguer, Cartaya, Almonte y Palos de la Frontera.

El hecho quizás más relevante es que, al igual que ocurre en el conjunto del Estado, la proporción de los alumnos/as extranjeros es significativamente diferente en

[36] Esta investigadora divide geográficamente a Huelva en cinco zonas: 1.Sierra; 2. Ándévalo y Cuenca Minera; 3. Costa; 4. Cinturón Agroindustrial y Capital; y 5. Condado; basándose en la clasificación utilizada por el Área de Servicios Sociales de la Diputación Provincial de Huelva para denominar sus zonas de trabajo.

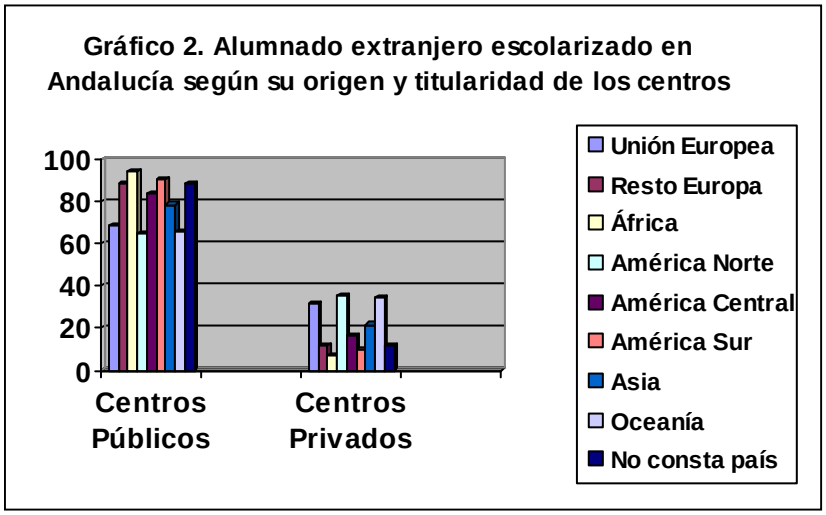
los centros de la red pública y de la red privada, concentrándose la gran mayoría en los primeros. Esto se puede apreciar con claridad en la tabla que presentamos a continuación, donde también se observa que en Huelva esa descompensación es mucho más alta que en el resto de Andalucía y en España.

Cuadro 5. Alumnado extranjero escolarizado en centros públicos y privados

Ámbito	Centros Públicos		Centros Privados		TOTAL
	Términos Absolutos	Porcentaje	Términos Absolutos	Porcentaje	
España	374.880	81,6%	84.411	18,4	459.291
Andalucía	42.577	82,9%	8.763	17,1%	51.340
Huelva	1.932	**94,4%**	113	5,6%	2.045

[Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del MEC (2006a)]

Otro dato importante a tener en cuenta es que aunque la mayoría del alumnado extranjero se matricula en la red pública y también lo hace la mayor parte del alumnado procedente de los países de la Unión Europea, el hecho de que gran parte de los alumnos/as que proceden de América del Sur, África y el resto de países europeos lo hagan en la red pública provoca que se establezcan diferencias entre la red pública y la privada, al concentrar la primera de ellas la inmigración de tipo económico. Esto lo observamos tanto a nivel estatal como andaluz. En el caso de Huelva, las diferencias son menores porque prácticamente todos los alumnos/as extranjeros están escolarizados en la red pública. De este modo, tan sólo los procedentes de Asía superan el 10% (10.3) de escolarización en centros privados, situándose prácticamente todos los demás entre el 5 y el 7,5 % (MEC, 2006a).



[Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de MEC (2006a)]

Este hecho viene a significar, como señala Prats Cuevas (2003) la dualización del sistema escolar, donde la escuela pública adquiere un carácter asistencial y la escuela privada, educacional. Esta situación ha provocado que desde diversos sectores, como el de CC.OO (2002), se denuncie la inflexibilidad de la Administración y de las patronales de la enseñanza privada ante la conversión de la escuela pública en «guetos escolares». En un artículo de opinión del periódico *El Mundo* (18-10-02: 5) se recogía:

> «Zonas como Madrid, Cataluña y Levante, destinos preferentes de la inmigración, acogen a más de la mitad. Y por tipos de centros docentes, son los públicos los que acogen a la gran mayoría [de alumnado inmigrante]. La escuela pública no debe cargar todo el esfuerzo de integración. Hay que evitar, con mayor dotación de recursos, el deterioro de la calidad de la enseñanza y prevenir los previsibles problemas de convivencia que pueden surgir de unos centros públicos abocados a convertirse en guetos de inmigrantes»[37].

[37] Muchos sindicatos y asociaciones reclamaban un mayor control por parte de la Administración educativa en la distribución armónica del alumnado inmigrantes en los centros. A este respecto, hemos de comentar que nos parece positiva, aunque no suficiente, la medida que establece la última ley de educación (LOE, 4 de mayo de 2006) donde se legitima la creación de Comisiones de Garantía de Admisión que velen por la igualdad en la aplicación de las normas de escolarización en los centros educativos públicos y privados (Artículo 86. LOE, 2006); restando así posibilidades para que un alumno/a puede ser rechazado por pertenecer a una determinada etnia o nacionalidad. Lo realmente necesario es invertir más dinero en educación, de forma que las escuelas, sobre todo las públicas, puedan ofrecer programas de calidad a todos sus alumnos/as. El hecho de que únicamente se distribuya a este alumnado, sin un aumento de recursos, puede contribuir a reforzar la imagen que se tiene del mismo como portador de problemas.

Algunas de las hipótesis que más se manejan a la hora de explicar este fenómeno es la no aceptación de alumnado inmigrante extranjero en los centros privados por razones credo y no adecuación al perfil del centro, los menores ingresos con los que cuentan estas familias para poder hacer frente a los gastos que se derivan de la escolarización privada y, como no, el lugar de residencia de las mismas. De este modo se apunta que la escolarización de este alumnado en centros públicos, que además suelen estar situados en la periferia o extrarradio de las ciudades y pueblos, responde a una situación totalmente natural y normalizada al darse preferencia en la inscripción de los centros educativos a los alumnos/as de una misma zona. Sin embargo, como contra-argumentación rescatamos las palabras de Fernández Sierra et al. (2002) quienes señalan que son otras causas sociales y económicas las que determinan la adscripción a uno u a otro centro y las que, consecuentemente, explican por qué hay más concentración de alumnos/as inmigrantes y gitanos en los barrios marginales y periféricos de las ciudades:

> «...los criterios legalmente establecidos, como es el caso de la cercanía de la vivienda al centro o el de demarcación territorial, para acceder el alumnado al centro pueden convertirse en un factor que puede utilizarse más que para favorecer la integración, para seguir reproduciendo veladamente en los centros la segregación y las desigualdades sociales corriendo el peligro de que en la red de centros de enseñanza pública prosperen "los guetos" y por efecto dominó a través de mecanismos sutiles de selección (difusión de creencias sobre niveles de exigencia excesivos, ubicación en zonas céntricas alejados de las ciudades, idearios religiosos, uniformes, etc.) se beneficie a la enseñanza privada aunque los centros sean concertados» (Fernández Sierra et al., 2002: 20).

Autores como Pérez Yruela y Rinken (2005) también expresan que existen indicios de que, una vez creada una concentración incipiente de alumnado inmigrante en un centro, la Administración educativa la refuerza para amortizar los correspondientes recursos que invierte en él. El beneficio que señalan Fernández Sierra et al. (2002) respecto a la red privada se produce, entre otros motivos, por el aumento que en los últimos años registran estos centros en sus matriculaciones de alumnado autóctono. De esta forma, actualmente asistimos a un trasvase de alumnos/as españoles a la red privada, pasándose en Huelva, según se deduce de los datos aportados por el MEC (2006ª y 2000), de un 83,3% del alumnado autóctono escolarizado en los centros

públicos en el curso 1999/00 a un 71,7% en el curso 2004/05. Las posturas xenófobas que se localizan en la población autóctona y el temor a que los alumnos/as inmigrantes bajen el nivel educativo de las clases, explican en parte esta variación. Ello no hace sino aumentar la segregación del alumnado inmigrante.

Por niveles de enseñanza, la Educación Primaria es la etapa con mayor porcentaje de alumnado extranjero inmigrante (43,1%) escolarizado en España, seguida de la Educación Secundaria Obligatoria (27,1%) y de la Educación Infantil (18,7%); tendencia que también se observa tanto en el ámbito andaluz como onubense. Esta secuencia se ha mantenido estable en los últimos diez cursos académicos, creciendo siempre por ese orden el alumnado extranjero inscrito en las distintas enseñanzas del sistema educativo (MEC, 2006b). Sin embargo, más allá de que los alumnos/as se inscriban en esas etapas por corresponderles por su edad, esa diferencia entre la etapa de Educación Primaria y Secundaria también podría indicar que al llegar a Secundaria se produce una alta tasa de abandono escolar entre el alumnado inmigrante con menos recursos. En este sentido, Fernández Sierra et al. (2002) nos indican que la adolescencia es una etapa muy vulnerable para la escolarización del alumnado inmigrante por varias razones: necesidades económicas, que hacen que los y las adolescentes dejen la escuela para trabajar y aportar algo de dinero en casa; creencias culturales, por lo que algunas chicas abandonan la escuela para cuidar a sus hermanos/as menores, casarse o llevar una vida más recluida; y desmotivación, que también contribuye al abandono de los estudios. Y otros autores como Bueno y Belda (2005), Prats Cuevas (2003) o Terrén (2001) lo reafirman, apuntando además que el fracaso escolar también es superior en el alumnado inmigrante.

Las características más significativas son, por tanto, el continuo crecimiento del alumnado inmigrante en los centros educativos de nuestro país (fundamentalmente en la etapa de Educación Primaria), el aumento de diversidad étnica, sobre todo del alumnado inmigrante sudamericano, y la distribución no equitativa del mismo por provincias, municipios y centros. Así pues, son los centros de la red pública que están situados en el extrarradio de las ciudades y pueblos que demandan mano de obra extranjera los que concentran la práctica totalidad del alumnado inmigrante, especialmente los de tipo económico, contribuyendo esta situación a la dualidad del Sistema Educativo.

CAPÍTULO II

«INMIGRACIÓN Y ESCUELA: NUEVOS RETOS EDUCATIVOS»

> «Ya nunca nuestra mirada podrá captar un paisaje monocultural. La diversidad de modos de vida y de culturas será para siempre el escenario de nuestra existencia» (Puig, 1995: 75).

Las estadísticas anteriores reflejan el rápido incremento de menores inmigrantes extranjeros escolarizados en los últimos años en nuestro sistema educativo. Esto genera un nuevo panorama multicultural que convulsiona fuertemente a la escuela. En estas páginas trataremos de exponer cuáles son los nuevos retos educativos que se generan al respecto, describiendo brevemente la situación del alumnado inmigrante y sus familias en el contexto escolar, los principales factores que inciden en la integración de los primeros y el papel que los padres y madres inmigrantes juegan en todo ese proceso.

2.1 LA CONVULSIÓN MULTICULTURAL

Desde la década de los 90 el profesorado y el resto de agentes educativos intentan hacer frente a la *nueva realidad* que se vive en los centros educativos: la multiculturalidad. Así, y aunque es cierto que la diversidad cultural no viene de la mano de la inmigración extranjera y que España ya contaba con una larga tradición en la atención del alumnado gitano y más recientemente del alumnado temporero nacional, es a partir de la llegada masiva de alumnas y alumnos inmigrantes extranjeros a las escuelas públicas cuando este hecho cobra mayor visibilidad y comienzan a oírse los ecos de la interculturalidad (Grupo Eleuterio Quintanilla, 2003; Colectivo Ioe, 1999b)[38]. Las características físicas, culturales y educativas que presenta el alumnado inmigrante y sus familias son las que hacen más evidente esa diversidad étnica, originando situaciones totalmente novedosas para el profesorado.

> «La sensación es que la llegada de inmigrantes a los centros es un problema que el profesorado no está preparado para afrontar y que puede acabar por desbordarlos... es un problema nuevo y nos ha venido un poco grande...»[39].

Aún a riesgo de simplificación, y teniendo en cuenta que las situaciones de cada familia y alumno/a pueden ser muy diferente a la de los demás, se detectan una serie de rasgos comunes que bien podrían ser los siguientes.

- Problemas de comunicación, al no compartirse siempre un idioma común con la comunidad educativa de acogida.
- Biculturalismo. Desconocimiento y/o choque de las claves culturales y educativas.
- Desarraigo cultural y familiar: carencias afectivas.

---

[38] Con esto no queremos decir que diversidad cultural sea sinónimo de inmigración extranjera. Partimos de la definición del término que expone la Asociación de Enseñantes con Gitanos (2003); aquella que no la limita a la presencia física de grupos culturales minoritarios ni a colectivos que aportan una diversidad visible. Aunque hay que reconocer que el discurso intercultural ha cobrado fuerza en el ámbito pedagógico a partir de la llegada de alumnado inmigrante extranjero a la escuela.

[39] Este fragmento de entrevista forma parte de la investigación realizada por Fernández et al. (2002: 28): *Estudio de las actitudes, creencias, y actuaciones educativas del profesorado andaluz ante el alumnado inmigrante*, realizada con profesorado andaluz de Primaria y Secundaria durante el curso académico 2000-01, y subvencionada por la Consejería de Gobernación de la Junta de Andalucía.

- Estatus socioeconómico bastante precario: desventaja social o inestabilidad de las familias.
- Situación de marginación, discriminación y rechazo.
- Absentismo, abandono temprano y fracaso escolar del alumnado.

En coherencia con lo apuntado en el primer capítulo de este bloque, y siguiendo las indicaciones de Carbonell (2005), hemos de aclarar que en realidad no son estos niños y niñas ni sus familias los que han traído los *nuevos* conflictos o retos educativos. Más exacto sería decir que son los nuevos problemas (el nuevo desorden mundial, la globalización, el consumismo…) los que los han traído a ellos, y que la verdadera convulsión que experimenta la escuela no viene provocada tanto por los desajustes que se originan en la enseñanza sino por la dificultad de esta institución a adaptarse a nuevos modelos de valor y de vida. Hechas estas aclaraciones, describimos a continuación las principales dificultades que se detectan en la escolarización del alumnado inmigrante.

2.1.1 Los problemas de comunicación

Algunas de las situaciones que producen más estrés entre el profesorado se derivan de los problemas que tienen para relacionarse con gran parte del alumnado inmigrante y sus familias. Y es que en muchas ocasiones ninguna de las partes, población inmigrante y autóctona, encuentra un idioma común con el que poder comunicarse. Los escolares aún son demasiado pequeños para saber manejar otro idioma que no sea el de su país natal o el de la lengua materna, y las familias tampoco suelen dominar el español.

Diversos factores inciden en ello, por un lado, el origen de muchas de las familias que emigran a España, ya que como vimos en el capítulo anterior, crece la diversidad de nacionalidades y un gran porcentaje no son hispano-parlantes[40]; y por otro, la escasa preparación con la que, hasta ahora, las familias planificaban el proceso migratorio

[40] Incluso con las familias hispanas existen problemas de comunicación, al no considerarse las diferencias que existen ente los códigos lingüísticos y culturales que manejan ambas partes y no estar habituadas las familias inmigrantes a utilizar el sistema de categorías y de expresiones habitual de la sociedad de acogida (Baraíbar, 2005).

(Portera, 2004). Así se constata que muchas familias emigran sin saber una sola palabra del idioma de acogida, convirtiéndose esta dificultad en un primer obstáculo de cara a su integración. El dominio de un segundo o tercer idioma (como el inglés o el francés) por parte de ciertas familias inmigrantes, como algunas magrebíes o las que poseen un elevado nivel cultural, tampoco suele ser muy útil dado el desconocimiento que la gran mayoría de los maestros/as españoles tienen de ellos. Afortunadamente, esta situación comienza a cambiar gracias, entre otras cosas, a la mayor inversión y fomento que la Administración Educativa está realizando en programas de bilingüismo y en proyectos escolares europeos como los Sócrates-Comenius; pero todavía los problemas de comunicación siguen modulando las relaciones entre el profesorado, el alumnado inmigrante extranjero y sus familias[41]. De hecho, García Fernández y Moreno (2002) apuntan que, en general, en nuestro país existe poca preocupación por la enseñanza de la lengua materna de los alumnos/as de origen extranjero.

De esa manera y siguiendo a Carbonell (1999), la no comprensión por parte del profesorado de la lengua del alumnado inmigrante, convierte su contexto de «inmersión» lingüística en un contexto de «submersión», de efectos indeseables. Esta situación se agrava cuando los alumnos/as están en una situación de diglosia, es decir, cuando manejan dos lenguas: la materna de exclusivo uso oral y la estándar de su país de origen, como es el caso de muchos estudiantes marroquíes que vienen a España.

Así pues, sobre todo al inicio de la llegada al país de acogida y de la escolarización, se genera una situación de ansiedad que afecta a todos los implicados, ya que no puede establecerse una relación normalizada entre las familias inmigrantes, sus hijos/as y el resto de la comunidad educativa. No en vano, como señalan diversos investigadores/as (Bueno y Belda, 2005; Fernández et al, 2002; García Fernández y Moreno, 2002; Bartolomé et al., 1997) los problemas de comunicación constituyen la

[41] Obsérvese que el fomento del aprendizaje de varios idiomas extranjeros por parte de los docentes y escolares españoles responde al intento de los distintos Estados de la Unión Europea de promover una identidad europea común. El idioma se usa como vehículo de expresión de la multiculturalidad y al mismo tiempo como vehículo de integración. Sin embargo, esta medida no se aplica con el alumnado inmigrante y sus familias, al no potenciarse el aprendizaje del idioma de origen de la población inmigrada ni la lengua materna en todos los Estados miembros. De hecho no hay una política europea común al respecto, encontrándonos distintas posiciones según el país en el que nos situemos. En España, por ejemplo, no se incentiva desde el Gobierno central, estando sujeta a las voluntades específicas de ciertos centros educativos o entidades locales, normalmente en horario extraescolar (Eurydice, 2004).

principal dificultad que detecta el profesorado para ofertar una respuesta educativa adecuada al alumnado inmigrante. Es más, muchos de los docentes consideran que el dominio del idioma español por parte de estos alumnos/as implica la integración escolar de los mismos, sin que otras diferencias culturales medien en tal proceso. Bartolomé et al. (1997: 164) lo expresan más nítidamente cuando exponen que:

> «La mayor preocupación del profesorado es el aprendizaje de la lengua y por eso piden más ayuda del profesorado de compensatoria cuando se les pregunta por el tipo de ayuda no recibida y que considera necesaria; en cambio se observa que no hay una gran sensibilidad hacia el hecho multicultural».

2.1.2 El factor cultural

Otro de los aspectos que diferencia al alumnado inmigrante del resto es el cultural, o lo que algunos autores definen como «la problemática sociocultural de los inmigrantes» (Merino, 1994). A nuestro parecer, cuatro son los puntos que más se mencionan respecto a las claves culturales del alumnado inmigrante: el choque que se produce entre la cultura de estos alumnos/as y la de la población autóctona; el papel de las claves culturales en la configuración de la identidad de los menores inmigrantes; su relación con el mayor o menor rechazo que experimentan; y la construcción de un curriculum intercultural.

En cuanto al primero de los aspectos, hemos de comentar que como causa del «choque entre culturas», también definido como «extrañamiento cultural» por Checa y Arjona (2002), suele apuntarse el desconocimiento de las claves culturales que manejan población inmigrante y autóctona, que produce además interpretaciones erróneas y puede crear malestar y barreras de comunicación. Como señalan Fernández et al. (2002), la frontera entre lo correcto e incorrecto se da por sabida y en muchas ocasiones no está tan clara. Igualmente, se citan los modelos educativos tan distintos que manejan el alumnado y familias inmigrantes, y la comunidad educativa de acogida. A este respecto, Carbonell y Martí (2002: 32) nos advierten:

> «En nuestro sistema educativo, las demandas que se efectúan desde los centros dan por buena una determinada forma de educar a los hijos, en la que participa activamente la escuela; en cambio, el modelo de escuela por ellos vivenciada [por los inmigrantes] prioriza, en muchos casos, la instrucción de los alumnos y alumnas sobre la educación, que corresponde a la comunidad familiar».

Los roles que protagonizan los diversos actores de la comunidad escolar en los modelos educativos pueden ser, por tanto, diferentes y ello también contribuye a que se generen malentendidos o comportamientos inadecuados, sobre todo, entre las familias inmigrantes y el profesorado. Esto viene incrementado por el escaso conocimiento que las familias inmigrantes suelen tener de nuestro sistema educativo y por los escasos datos que los docentes manejan sobre el modelo educativo y cultural de éstas.

A pesar de que la mayoría del profesorado percibe esta formación específica como una necesidad apremiante, un bajo porcentaje es el que realmente la secunda cuando se le ofrece (Fernández et al., 2002; García Fernández y Moreno, 2002). Ello casa con la conclusión a la que llegó el Grupo de Investigación Educativa DOCE (2006) cuando en una reciente búsqueda bibliográfica sobre la formación del profesorado de Huelva en educación intercultural observó que apenas había demanda al respecto[42]. Esa falta de formación puede estar motivada a su vez por lo hermético de las fórmulas con las que normalmente se trabaja en formación permanente: métodos tradicionales que responden a una estructura muy rígida, como los cursos y las jornadas. Y es que como indica Montero Mesa (2000), apenas se mencionan otras alternativas formativas, como los seminarios de trabajo, los proyectos de formación de centros o los grupos de trabajo, los cuales pueden resultar más motivadores y enriquecedores. Sin embargo, la falta de sensibilización al respecto, sobre todo cuando no se tiene alumnado inmigrante en clase, parece ser la causa que realmente explica esta actitud.

Sea como fuere, el profesorado se encuentra muchas veces ante situaciones a las que no sabe, o quiere, responder. La llegada del alumnado inmigrante plantea nuevos interrogantes (como el idioma en el que se debe enseñar o las prácticas

[42] El sondeo realizado por este grupo de investigación forma parte de la preparación de un proyecto de investigación en materia intercultural que aún está por comenzar. Por esta razón, la referencia al mismo no se incluye en el apartado de bibliografía.

culturales que debemos admitir en las escuelas) a los que los maestros y maestras no saben dar siempre una respuesta adecuada. Esta incertidumbre reduce las certezas sobre lo que hay que enseñar en la escuela y agudiza el debate sobre por qué se enseña lo que se enseña. En este debate, como veremos más adelante, entran en juego los prejuicios y estereotipos que se tienen sobre las distintas etnias, rechazándose en la mayoría de los casos el mestizaje y el intercambio intercultural por miedo a lo desconocido. De esta forma se ignoran y marginan las demandas que hacen las familias inmigrantes en el contexto educativo, relativas, en la mayoría de los casos, a la enseñanza de la lengua materna o idioma de origen y al mantenimiento de sus prácticas religiosas y culturales (Santos Rego, Esteve, Ruiz y Lorenzo, 2004).

Esta incertidumbre crece cuando entran en conflicto los valores familiares y los de la escuela o sociedad de acogida, lo cual redunda directamente en la configuración de la identidad de los menores inmigrantes y en su grado de integración en el contexto educativo. La situación de biculturalismo en la que se encuentra el alumnado inmigrante (Merino, 1994), también definida por el autor como «esquizofrenia cultural», acontece cuando los alumnos/as han de asumir unas pautas sociales determinadas por la escuela que no coinciden o contradicen las que les inculca su familia. En ocasiones el alumnado responde asimilando las pautas de la sociedad de acogida, pero en otras éstas se rechazan a fin de preservar las propias. Como ejemplo suele citarse la actitud del alumnado inmigrante con los maestros/as, algunos de los cuales se toman «demasiadas confianzas» con ellos al imitar el trato tan cercano que se da entre el profesorado y el alumnado autóctono, trato más distante en su país de origen, y causa por la que otro grupo de alumnos/as inmigrantes se retraen (Morollón, 2002).

Tal y como indica Martucelli (2002), se pone de relieve el tema de la doble pertenencia cultural, que alcanza una dimensión importante cuando las y los jóvenes inmigrantes quieren afirmar una doble fidelidad al país de origen de sus progenitores y al país huésped o de nacimiento y se encuentran con claves culturales antagónicas[43]. Y es que cuando la inmigración se vive en familia, los progenitores suelen luchar por evitar las influencias de la nueva sociedad en sus hijos/as, al tiempo que existe una tutela

[43] Ejemplos de este tipo lo encontramos en nuestra investigación, capítulo IX, en situaciones relacionadas con la participación escolar de las niñas inmigrantes árabes o de sus madres.

cultural del ámbito familiar que se proyecta hacia el control de las relaciones y costumbres del círculo social más inmediato (Bueno y Belda, 2005). Lo habitual, como nos explican (Santos Rego, Esteve, Ruiz y Lorenzo, 2004) es que el alumnado inmigrante adopte *la técnica del camuflaje*, practicando los valores culturales familiares en el ámbito privado de la familia pero adoptando otros de la sociedad de acogida cuando se sienten libres de hacerlo, es decir, en las situaciones donde sus progenitores no los controlan ni supervisan.

Asimismo, debemos tener en cuenta el «fenómeno de la anomia», que como señala Carbonell (1999) se produce cuando un grupo minoritario (menores inmigrantes) asimila los valores y pautas culturales del grupo mayoritario pero, a pesar de ello, no es aceptado por la mayoría. Esto provoca la pérdida de normas sociales, de referentes y de valores, de graves consecuencias para la integridad del individuo, dado que, por un lado, evita al colectivo de origen al que no siente como propio y, por otro, se siente frustrado después del esfuerzo realizado por formar parte del grupo mayoritario y ser rechazado. El resultado, según el autor, suele ser inadaptación social, agresividad e incluso delincuencia. No obstante, como bien apunta Portera (2004), en la mayoría de los casos lo que se produce es la «sobreintegración» o aculturación, detectada también en muchos adultos inmigrantes como vía para lograr la rápida aceptación de la población autóctona y superar el duelo migratorio, sin que ello realmente se consiga.

Para Portera (1997) una forma de evitar y afrontar estos problemas podría estar en orientar a las familias inmigrantes sobre la importancia de algunos factores para el desarrollo del niño/a y adolescente, como la relación estable con al menos una persona de referencia o la coherencia educativa. Respecto a esto último, el autor propone cuidar y fortalecer los lazos de comunicación entre las escuelas y las familias inmigrantes, invitando a la participación de estas últimas en el contexto escolar.

Otros autores, como Pérez Iruela y Rinken (2005), Santos Rego y Lorenzo (2003), Jiménez Gómez (2002), Carbonell (2002), Díaz-Aguado (1996) o Fresno (1994), señalan lo relevante de que la escuela integre los valores culturales y sociales de los grupos minoritarios en el curriculum educativo para favorecer su integración. Según Fresno (1994) el hecho de que la escuela margine los valores culturales e históricos de

los grupos minoritarios provoca sentimientos de infravaloración como grupo y, por tanto, la pertenencia a un estatus significativamente menor que el grupo mayoritario.

> «Para favorecer el aprendizaje y la integración escolar de los alumnos en desventaja es necesario transformar cualitativamente el sistema escolar acercando sus contenidos y actividades a la cultura familiar de dichos alumnos...» (Díaz-Aguado, 1996: 30).

2.1.3 Situación de marginación, discriminación y rechazo

El no reconocimiento de las prácticas culturales de los alumnos/as inmigrantes en la escuela también evidencia posiciones diferenciadas para el alumnado inmigrante y el alumnado autóctono, ya que la no inclusión de sus valores y normas en el currículum escolar es otra forma de marginación. Los alumnos/as inmigrantes están menos motivados por aprender unos contenidos que no sienten cercanos ni próximos, distanciándose ya de la «cultura escolar» que en teoría se proyecta en condiciones de igualdad para todos los alumnos/as del centro educativo. En este sentido, como apunta Fernández Enguita (1996) los alumnos/as inmigrantes encuentran más dificultades para el éxito escolar y la integración al no reconocer como suyo el contexto escolar.

Todo esto podría incidir en que, como apuntan Bartolomé et al. (1997), los niños/as tiendan a relacionarse con miembros de su propia minoría, y apenas resulten ser seleccionados por los niños/as del grupo mayoritario para interactuar con ellos. La falta de protagonismo de los escolares inmigrantes en los centros educativos y los sentimientos de inferioridad, la desconfianza entre los miembros de los distintos grupos, los estereotipos culturales, y la incomprensión de normas y objetivos escolares, llevan a actitudes agresivas o de inhibición, lo que refuerza la mala imagen que tienen estos niños/as en las escuelas y su aislamiento[44]. Como apuntan Ruiz Alonso y Franzé (1996) son los escolares autóctonos los más nombrados y apreciados por sus colegas, pasando los alumnos inmigrantes a un segundo o tercer plano. Investigaciones posteriores como la de Terrén (2001), que analiza las posibilidades del alumnado

[44] El aislamiento, o el rechazo, es mayor en los últimos cursos de Primaria y Secundaria (García Fernández y Moreno, 2002) aunque, como se refleja en nuestra investigación y apunta Baraíbar (2005) estas actitudes también se pueden dar en Ecuación Infantil.

inmigrante de establecer relaciones de amistad con y de colaboración con sus colegas de aula, coinciden en señalar el rechazo que sufren los alumnos/as inmigrantes en las aulas; resultando «los menos elegidos» en el interior de los grupos.

Las claves culturales juegan un papel importante y evidente en el rechazo que sufre el alumnado inmigrante y sus familias en el contexto educativo y sociedad de acogida. No obstante, desde nuestro punto de vista, es el factor económico asociado a los prejuicios y estereotipos que tiene la población autóctona sobre la población inmigrante el que realmente incide o media de manera fundamental en esa evitación. De este modo, y como señala Castillejo y Nicieza (1995), el racismo tiene como tema dominante la pobreza, culpabilizando a sectores concretos de las contradicciones que el propio sistema genera. La población autóctona no percibe a la población inmigrante como un todo, sino que distingue a varios grupos y califica negativamente a algunos de ellos por razones fundamentalmente económicas. Parece evidente que, como afirma Gala (1993): «las xenofobias poseen causas económicas más que raciales: los ricos son recibidos bien en todas partes, los pobres en ninguna» (en Pérez Gómez, 1998: 33).

Este recibimiento también se produce en la escuela, donde las actitudes no siempre interculturales de los mayores también calan en los niños y niñas, experimentándose incluso ese rechazo con alumnado sudamericano, cuya cultura en comparación a la del resto del alumnado inmigrante es más similar a la nuestra; esto conlleva la no aceptación e integración del alumnado inmigrante en su nueva realidad escolar (Díaz-Aguado y Andrés, 1999).

2.1.4 Desarraigo cultural y familiar: carencias afectivas

A todo lo anterior debemos añadir, además, las necesidades afectivas que padecen muchos niños y niñas inmigrantes como consecuencia del proceso migratorio. Y es que, aunque actualmente comience a ser habitual que emigre la familia al completo, anteriormente eran el padre o la madre los que hacían de avanzadilla produciéndose, en todos los casos, una ruptura entre los lazos afectivos que los menores y adultos inmigrantes tienen con el resto de sus familiares y amigos/as. Como

resultado, el alumnado tiene una experiencia casi siempre traumática de la inmigración y el desarraigo (Flores Ramos, 2005; Grañeras et al., 1998).

Esta situación la sufren más los alumnos/as que están separados de sus progenitores por largo tiempo, constatándose una ruptura menor entre los niños/as que ya nacen en el país de acogida, los llamados «inmigrantes de segunda generación» (Bueno y Belda, 2005). Santos Rego, Esteve, Ruiz y Lorenzo (2004) concretan en tres años y un año respectivamente el tiempo que tardan las familias marroquíes y sudamericanas de Galicia y Málaga en reagruparse, estimando que en general la familias magrebíes tardan más tiempo en reagruparse que las sudamericanas. Sin embargo, también hay que tener en cuenta que las mujeres sudamericanas hacen más a menudo de avanzadilla del proceso migratorio que las marroquíes. De este modo, se puede establecer cierto equilibrio entre las consecuencias negativas que el tiempo de separación tiene para sus hijos/as ya que, como recuerda Aparicio (2003), las peores repercusiones se observan en aquellos menores que pasan lago tiempo separados de sus madres, al ser éstas las que se encargan principalmente de la educación y cuidado de los mismos.

Por otro lado, el hecho de que tanto los padres como las madres tengan que trabajar muchas horas en el país de acogida para poder salir adelante, también incide en las relaciones afectivas del alumnado, observándose, en ocasiones, la falta de referentes adultos en los menores inmigrantes. Ello, unido al rechazo que suelen experimentar estos alumnos/as en las escuelas, crea las condiciones adecuadas para que se vuelvan vulnerables. Esto es señalado por Bueno y Belda (2005) como uno de los factores que inciden en la constitución de las bandas callejeras. La pobreza, la falta de oportunidades, la carencia de expectativas educativas y la ausencia de figuras fuertes y de referencia en el ámbito familiar y educativo son las principales causas de ello. La banda aporta una protección emocional, económica y física que difícilmente encuentran en la escuela o en la familia, generando una ilusión de poder y bienestar que les hace oponerse al *status quo* de la sociedad y comunidad educativa.

Como afirman Santos Rego, Esteve, Ruiz y Lorenzo (2004) sería ingenuo cuestionar el hecho de que la inmigración desestabiliza a las familias y crea tensiones

en su seno que no todos ni todas pueden soportar. De este modo, comentan estos autores citando un trabajo anterior de Izquierdo (2003), se constata un porcentaje considerable de divorcios y separaciones, reconociendo tener un 7,8% de las familias inmigrantes «conflictos familiares». Las secuencias psicológicas que todos estos cambios producen en los niños y niñas inmigrantes originan resultados que, como apuntan Suárez-Orózco y Suárez-Orózco (2003), van de un extremo a otro, detectándose tanto niñas y niños enormemente responsables, como menores de alto riesgo depresivo, pérdida de control o afiliación a bandas callejeras.

Las carencias afectivas constituyen, por tanto, otro de los aspectos a los que el profesorado debe hacer frente, siendo vital la creación de nuevas redes sociales entre el alumnado inmigrante y el alumnado autóctono para ofrecerle nuevos vínculos afectivos y facilitar su integración.

2.1.5 La inestabilidad socioeconómica de las familias inmigrantes

El nivel económico de las familias inmigrantes depende de la situación laboral en la que se encuentren en la sociedad de acogida. En nuestro país ya un cierto número de familias inmigrantes han conseguido «asentarse» y mejorar sus condiciones económicas y laborales, aunque todavía siguen destacando las familias en situación «precaria» y/o «indocumentada». De este modo, siguiendo la clasificación apuntada por Cachón (1995), muchas familias se encuentran en una situación de precariedad, al disponer únicamente de permisos de trabajo de corta duración y estar obligadas a desplazarse en ocasiones en busca de trabajo o a formar parte de la economía sumergida. E igualmente otras familias, «las indocumentadas», aún no han conseguido regularizar su situación, alternando los períodos de paro con empleos irregulares de la economía sumergida donde frecuentemente son explotadas. En estos casos, el nivel de vida de algunas familias puede rozar, o estar por debajo, de la pobreza, viviendo en la marginalidad y el aislamiento. Castiello y Nicieza (1995: 66-67) describen esta situación de la siguiente manera:

> «La situación económica actual les aboca a un mercado laboral secundario caracterizado por los bajos salarios, la inestabilidad, la falta de garantías jurídicas y la escasa

> implantación sindical [...]. Nos encontramos, por tanto, ante un contingente creciente de personas, muchas de ellas en situación administrativa precaria, con un bajo dominio de nuestro idioma, con una escasa capacitación profesional, con una cultura que choca fuertemente con la nuestra, discriminados socialmente y fundamentalmente pobres, lo cual quiere decir, entre otras cosas, con escasos recursos para salir por sí mismos de esta compleja situación».

Lógicamente, esta inestabilidad económica tiene sus repercusiones en las relaciones que tanto las familias como el alumnado inmigrante mantienen con el profesorado y el resto de la comunidad educativa. Así pues, las familias, debido a la búsqueda constante de empleo, tienen menos tiempo para coordinarse con el profesorado y para poder participar activamente en el centro. El profesorado tiene más dificultades para contactar con los progenitores de sus alumnos/as, dada la incompatibilidad horaria y los cambios de domicilio de los mismos, y el alumnado ve reducidas sus posibilidades de asistencia en todas las actividades complementarias y extraescolares que implican desembolso económico, estando incluso condicionada en ocasiones la compra del material escolar necesario para afrontar el curso académico.

Para Merino (1994), la estructura formal de la escuela choca con las condiciones de vida de las familias inmigrantes (ilegalidad que a veces padecen, cambios constantes de trabajo y de vivienda, la falta de documentación...) incidiendo sobremanera en el acusado absentismo escolar que presentan los hijos e hijas de las familias inmigrantes, y en la ausencia de diagnósticos psicopedagógicos (por falta de información) para poder personalizar el proceso de enseñanza y aprendizaje. Así pues, los problemas de comunicación continúan igualmente a lo largo de la escolarización debido también a los mayores obstáculos con los que se encuentra el profesorado para contactar con las familias inmigrantes, tanto por el tema del idioma, como por el tema de la disponibilidad horaria. Esto provoca, como se pone de manifiesto en nuestro informe, que las relaciones entre profesorado y familias inmigrantes no sean asiduas y que a veces ni siquiera se disponga de los datos suficientes como para conocer la trayectoria escolar del alumnado.

2.1.6 El fracaso escolar del alumnado inmigrante

Todos los factores descritos hasta el momento influyen de manera decisiva en el mayor índice de abandono y fracaso escolar que se observa en el alumnado inmigrante. Tal y como señalan Prats Cuevas (2003), Carbonell (2002) y Grañeras et al. (1998) los problemas que suelen seguir a la escolarización son, como en el caso del alumnado gitano, el absentismo escolar, el abandono temprano y el fracaso escolar, siendo el número de alumnos/as inmigrantes que realizan estudios secundarios y superiores muy inferior al que cursan estudios primarios. En este sentido, como nos señala Baraíbar (2005) en referencia al último Informa PISA, en España más que en otros países europeos el fracaso escolar se ensaña con los más débiles (alumnado excluido, inmigrado pobre, gitano…) los cuales tienen unos índices de *incompetencia* al final de su paso por la escolaridad obligatoria que duplican los de la población general.

Entre las causas que se citan está el bajo nivel educativo de algunos de estos alumnos/as por escolarización tardía y no escolarización en su país de origen. En realidad éste es uno de los factores más apuntados por el profesorado, aunque la literatura especializada demuestra que el retraso escolar con el que frecuentemente se vincula al alumnado inmigrante no es tal y que, a menudo, es el desconocimiento del idioma español el que incide en el menor rendimiento del alumno/a. De este modo, como indican Baraíbar (2005) y Flores Ramos (2005), una vez que el alumno/a consigue aprender suficientemente el idioma vehicular, y cuando el profesorado se preocupa por adaptarle determinadas actividades y materiales, progresa en sus estudios, siendo en algunos casos su nivel educativo superior al del alumnado autóctono[45].

Por otro lado, el Colectivo Ioé (1996) también nos señala que en el fracaso escolar del alumnado inmigrante influyen variables como las siguientes: el contexto familiar (intolerancia ideológica, deseo de movilidad social, valoración del trabajo

[45] La falta de escolarización del alumnado se da fundamentalmente con escolares de la etapa de Educación Infantil y con población magrebí del Ädrica Subsahariana y buena parte de Latinoamérica, dada la escasa implantación de esta etapa educativa en la red pública de sus países de origen y la tradición de que los niños/as más pequeños se queden al cuidado de sus madres (Baraíbar, 2005; Pérez Yruela y Rinken, 2005). En general, el analfabetismo o escasa escolarización del alumnado inmigrante de más edad es cada vez más escaso, al aumentar el nivel cultural y educativo de las familias que emigran. La escolarización tardía sigue ilustrando, sin embargo, la motivación principal que lleva a las familias a emigrar: la económica, y la ausencia de planificación de este proceso en muchos casos.

intelectual sobre el manual, etc.), el hecho de dominar o no el idioma vehicular, que a su vez depende en gran medida del ingreso temprano en el sistema educativo (en educación infantil o primeros cursos de primaria), y el estatus sociofamiliar anterior a la emigración (origen rural o urbano, grado de emancipación de las madres, grado de escolarización en el país de origen...), son factores que también inciden en la mejor o peor integración del alumnado inmigrante en el grupo clase.

Igualmente, entre las variables del contexto familiar, Bueno y Belda (2005) apuntan el nivel de integración de sus progenitores en la sociedad de acogida ya que como revela el CHIP (Child Inmigration Project), en el que se ha analizado la calidad de vida y el nivel de integración de los niños/as inmigrantes de segunda generación en seis países europeos, una mayor integración de las familias inmigrantes repercute positivamente en los resultados académicos y el nivel de integración de sus hijos/as en la comunidad educativa (en Bueno y Belda, 2005).

Sin embargo, lo más llamativo es que, como apuntan Santos Rego, Esteve, Ruiz y Lorenzo (2004) todas estas, y otras variables (escasez de recursos, contenidos curriculares sesgados social y culturalmente, aprendizajes memorísticos…) parecen obviarse, analizándose finalmente el fracaso escolar en términos de «limitaciones de índole personal» (“no sirve o no sirvo para estudiar”) lo cual golpea aún más la maltrecha autoestima de los alumnos y alumnas inmigrantes.

2.1.7 La inmigración como desventaja sociocultural o educativa

La presencia, en mayor o menor medida, de las características anteriores en el alumnado inmigrante ha llevado a que muchos docentes e investigadores comparen la situación de éste con la del alumnado gitano y con el que presenta necesidades educativas especiales. Brevemente comentaremos al respecto que si bien es cierto que el alumnado inmigrante comparte ciertos rasgos con cada uno de ellos, son las variables referidas al aspecto cultural y al proceso migratorio las que hacen que su situación sea diferente a la de los anteriores y que su educación suponga un nuevo reto para el profesorado. Las semejanzas con el alumnado gitano, y siguiendo las apuntadas por Muñoz Sedano (1993) podemos resumirlas en el estatus socioeconómico precario en el

que vive la mayoría de estos alumnos/as, en la marginación y discriminación a la que están expuestos tanto en la sociedad de acogida como en la escuela y en la diversidad o contraste de códigos lingüísticos que se emplea, por un lado, en el ámbito familiar y, por otro, en el contexto escolar. En cuanto al alumnado con necesidades educativas especiales, Fernández et al. (2002) indican que ambos grupos de alumnos/as se caracterizan por el desvalimiento personal (en el caso del alumnado inmigrante, por las carencias afectivas presentes en la mayoría de ellos), el aislamiento, la segregación y el no reconocimiento de la igualdad personal y de derechos frente a la mayoría. Sin embargo, también señalan que los primeros se distinguen, además, por la problemática de la lengua y de la cultura, por las mayores dificultades que tiene el centro educativo a la hora de contactar con sus familias y por la mayor capacidad de adaptación y aprendizaje de estos alumnos/as, en comparación con los que presentan alguna necesidad educativa especial.

La comparación que a veces se realiza entre alumnado inmigrante y alumnado con necesidades educativas especiales puede resultar bastante peligrosa, ya que puede dar lugar a que se identifique inmigración con necesidad educativa especial. En este sentido, conviene modificar el texto que propone la Junta de Andalucía en el plan elaborado para la atención del alumnado inmigrante en esta comunidad (2001), ya que aunque se realizan algunas matizaciones, en general se tiende a equiparar a ambos grupos de alumnos/as. Esto mismo sucede en el Primer Plan Integral para la Inmigración en Andalucía (2001-2004), donde según nos indican Pérez Yruela y Rinken (2005), las necesidades educativas especiales se vinculan, entre otras cosas, a una situación de *desventaja sociocultural* del alumnado inmigrante, aunque sin aclararse qué se entiende por desventaja sociocultural. Así pues, se podría interpretar que el alumnado inmigrante es destinatario de actuaciones de compensación educativa simplemente por pertenecer a una determinada etnia, lo que resulta del todo contraproducente y erróneo. Apreciaciones que, aunque modificaciones, también se observan el II Plan de Integral para la Inmigración en Andalucía (2006-2009).

> «… la semántica general del Decreto no excluye una lectura que implicaría cierta problematización del alumnado inmigrante como supuestamente menos proclive a alcanzar buenos resultados académicos. Ante la posibilidad de que una lectura de este

> tipo pueda resultar socialmente influyente, es oportuno revisar la configuración conceptual y normativa de las necesidades educativas especiales de alumnos de origen inmigrante de tal manera que se evite cualquier referencia a estos alumnos como colectivamente necesitados de educación compensatoria» (Pérez Yruela y Rinken, 2005: 159).

Antes de concluir este apartado quisiéramos resaltar algunas de los aspectos positivos que se detectan en el alumnado inmigrante y sus familias, puesto que en muchas ocasiones el deseo por conseguir una vida mejor hace que no sólo los progenitores sino también sus hijos/as estén muy interesados por las cuestiones escolares (Santos Rego, Esteve, Ruiz y Lorenzo, 2004). Como consecuencia, el rendimiento escolar que alcanzan estos alumnos/as es a veces mayor que el de los propios autóctonos/as, aunque en general priman más las dificultades que les abocan a al fracaso o abandono escolar, sobre todo en Secundaria, que las facilidades que permiten su plena integración escolar y social. Esto es precisamente lo que hemos querido subrayar en este apartado dado que son estos obstáculos lo que suelen problematizar la escolarización del alumnado inmigrante en los centros educativos y los que ocasionan que su integración sea un verdadero desafío para la escuela.

2.2 FAMILIAS INMIGRANTES Y ESCUELA

Como hemos comentado anteriormente, uno de los principales retos de la escuela multicultural es conseguir una mejor integración académica del alumnado inmigrante, elevando tanto su rendimiento escolar como su nivel de relación entre iguales. Haciendo un repaso de lo comentado hasta ahora y siguiendo las recomendaciones que el Foro Social para la Integración de los Inmigrantes[46] establece en su informe sobre educación de extranjeros/as (2003), podemos establecer en los siguientes propósitos algunos de los pasos a emprender para alcanzar ese objetivo:

- La difusión y adquisición de la lengua de enseñaza del país de acogida, con intensificación de los cursos de lengua autóctona, profesorado

[46] Órgano colegiado de consulta, información y asesoramiento del Gobierno español en materia de integración de población inmigrante que se crea el 4 de abril de 2001 (Real Decreto 367/2001).

específico y sin que ello suponga pérdida de horas lectivas o segregación del alumnado inmigrante extranjero.

- La promoción del aprendizaje de la lengua y cultura maternas.
- La desburocratización y la facilitación de trámites para la escolarización del alumnado extranjero.
- El diseño de planes de acogida.
- La transversalidad de los métodos educativos.
- La adopción de un currículum intercultural, asumiendo un concepto de cultura no etnocéntrico[47].
- La formación específica del profesorado y la creación de figuras especializadas como el mediador/a cultural.
- La participación integrada de distintos actores educativos, administrativos y políticos en acciones comunes.
- La involucración del núcleo familiar del alumnado en el contexto escolar como forma de integración social (en Bueno y Belda, 2005).

Todo ello casa con los retos que nosotros propusimos en nuestro trabajo de investigación (González Falcón, 2003) tras analizar la situación del alumnado inmigrante en los centros educativos y las exigencias de un currículo intercultural. Esto es:

- La promoción de la lengua materna y vehicular en el contexto escolar.
- La integración de las normas y códigos culturales de las familias inmigrantes en la escuela.
- La construcción de un currículo intercultural y el fomento de innovaciones educativas.
- La formación del profesorado en interculturalidad e igualdad de oportunidades.

[47] Desde esta perspectiva, la cultura no puede considerarse como monolítica o invariable, sino como un emplazamiento de los límites múltiples y heterogéneos donde las diversas historias, lenguajes y voces se entremezclan con distintas relaciones de poder y privilegio (Giroux y Flecha, 1995). La funcionalidad, el dinamismo y su carácter sistémico son, por tanto, sus rasgos esenciales. Esto se opone enérgicamente a una visión estática y pintoresca de la cultura, origen de etiquetas, estereotipos y oposiciones a otras culturas que no sean la propia.

- El compromiso real de las instituciones públicas en la promoción de la escuela democrática e intercultural.
- La conexión de la escuela multicultural con su entorno: la participación de las familias y asociaciones del barrio.
- La formación de inmigrantes adultos.

En toda esta relación, un apartado que nos parece de especial trascendencia es de la involucración o integración de las familias inmigrantes en la escuela. Como hemos podido observar a lo largo de las páginas anteriores el rendimiento escolar y el nivel de relación y/o participación del alumnado inmigrante está condicionado no sólo por una trayectoria escolar anterior sino también por otros factores que están íntimamente relacionados con el contexto familiar: nivel socioeconómico, situación jurídica y laboral de los progenitores, claves culturales, dominio de varios idiomas, predisposición a la integración de las familias, coordinación de las familias con el profesorado… Por ello consideramos muy relevante el estudio de las relaciones que los padres y las madres establecen con la comunidad educativa de referencia a fin de facilitar la integración efectiva de sus hijos/as.

> «En los flujos migratorios concurren una serie de circunstancias (redes sociales, feminización, proyecto migratorio y de retorno, expectativas acerca de los hijos, cambios en las relaciones de pareja, etc.) que convierten a la familia en foco principal de atención comprensiva en relación con dimensiones no sólo cuantitativas sino también cualitativas de esos mismos flujos, de sus coordenadas socioculturales y de las dinámicas interactivas que modulan las pautas de vida de estas personas en el país de acogida» (Santos Rego, Esteve, Ruiz y Lorenzo, 2004: 205).

Estas ideas las desarrollamos más detenidamente en el capítulo V, referido a la metodología de investigación; no obstante nos parece oportuno señalar que además del importante papel que las familias juegan en la facilitación de la integración de sus hijos/as en la escuela y sociedad de acogida, tres razones más argumentan la elección de este tema de estudio. Por un lado, las escasas investigaciones que hay al respecto; por otro, las propias necesidades que se detectan en las familias inmigrantes; y por último, las implicaciones que se desprenden del concepto de educación intercultural.

2.2.1 Investigaciones anteriores sobre familias, inmigración y escuela

La búsqueda bibliográfica realizada, en distintos momentos, sobre integración de familias inmigrantes en la escuela evidencia que hasta ahora son escasos los estudios que se han realizado al respecto. En este sentido, podemos afirmar que a día de hoy no existe ninguna tesis doctoral realizada sobre ello, destacando únicamente dos tesis referidas a la integración socioeducativa de la población inmigrante[48].

Las pocas investigaciones encontradas resultan del trabajo de varios grupos de investigación, asociaciones y trabajadores con larga experiencia en el ámbito intercultural, quienes acometen estos estudios después de haber realizado otros anteriores sobre educación intercultural, población gitana o diversidad cultural. Este hecho viene a correlacionar con la propia evolución observada en investigación o producción sobre interculturalidad, puesto que si en un principio eran las investigaciones sobre alumnado gitano las que sobresalían dentro del apartado de diversidad cultural, éstas han sido sobrepasadas por la amplia producción que se ha desencadenado en materia intercultural a raíz de la llegada masiva de alumnado inmigrante extranjero a las escuelas españolas (Colectivo Ioé, 1999b; Grañeras et al., 1998). El boom ha sido tal que algunos autores, como los integrantes del Grupo Eleuterio Quintanilla (2003) han manifestado su temor a que el interés despertado no fuera más que otra moda pasajera.

Aunque esta producción es bastísima, apenas hay publicaciones específicas sobre la integración o participación de las familias inmigrantes en la escuela. Distintos investigadores coinciden en este punto, como Bueno y Belda (2005) o Baráibar (2005), señalando incluso que la escasez de investigaciones al respecto es un obstáculo que limita la convivencia intercultural (Cabrera et al., 2006). Santos Rego, Esteve, Ruiz y Lorenzo (2004: 206) lo expresan más nítidamente al comentar que:

[48] La última consulta a la base de datos TESEO se realizó el 5 de septiembre de 2006. Las tesis que más se aproximan a nuestro ámbito de estudio son: *Los inmigrantes en Madrid: integración y programas socioeducativos* (1978-1998), realizada por Marina de Regil; y *La integración educativa de inmigrantes procedentes de países islámicos*, realizada por Antonia Madrid. No obstante, ambas analizan fundamentalmente los procesos de integración de los hijos/as de las familias inmigrantes y dedican una parte importante del estudio al análisis teórico de los programas que la administración educativa pone en marcha para integrarlos. Lógicamente sí existen tesis doctorales sobre participación de familias en la escuela, como la de Kñallinsky (1998) pero estas últimas se refieren a la participación de las familias autóctonas en los centros educativos no centrándose, por tanto, en nuestro ámbito de estudio.

> «La revisión efectuada a lo largo y ancho del planeta, analógica y digitalmente, ha sido tan intensa como extensa. Y por ello afirmamos ahora lo que intuíamos al inicio de la singladura: poco, o muy poco, es lo que se ha publicado sobre el tópico que enuncia el recorrido de esta ponencia [Familia, Educación y Flujos Migratorios]».

El repaso de las distintas investigaciones y publicaciones sobre educación intercultural nos lleva a concluir que el tema de las familias inmigrantes se trata de manera transversal en muchas de ellas pero son pocas las investigaciones que la eligen como tópico central de su estudio. Esto sucede, por ejemplo, con distintos proyectos Sócrates Comenius I sobre educación intercultural, como el CHIP (Child Inmigration Project, 1998-2000) o el INTER (A practical guide to implement intercultural education, 2002), destacando el hecho de que ninguno de los 39 proyectos aprobados en nuestro país desde 1995 se centre en el estudio de la integración socioeducativa de las familias inmigrantes. Incluso en los informes emitidos por los órganos oficiales de los distintos Ministerios y Consejerías se observa esta tendencia, no disponiéndose en la actualidad de ningún documento oficial que de manera exclusiva aluda a la integración de las familias inmigrantes en la escuela[49], aunque sí hemos de reconocer que algunos de los aspectos de esta temática se abordan de manera general para describir la realidad educativa del alumnado inmigrante extranjero en España. Esto es lo que sucede, por ejemplo, con el Informe del Defensor del Pueblo sobre la educación del alumnado extranjero en España (2003), que recoge la mayor muestra de padres y madres inmigrantes, 275, de todas las investigaciones oficiales. Lo que ocurre normalmente es que, como bien señalan Santos Rego, Esteve, Ruiz y Lorenzo (2004), se hace mención por separado o en unión parcial a familia-educación; educación-flujos migratorios; y familia-flujos migratorios; resultando escasos los estudios que entrecruzan las tres variables que nosotros analizamos: familias, inmigración y educación.

[49] Como dato, podemos apuntar que entre las distintas investigaciones que el CIDE ha financiado desde 1980 y hasta la actualidad sobre educación intercultural (un total de 36), ninguna ha girado sobre esta temática y sólo dos se han referido a educación de inmigrantes adultos, evaluando su impacto en el sistema educativo español y reclamando una mayor coordinación de la escuela con otras entidades sociales. Estas dos investigaciones son: «Evaluación del impacto de la incorporación de la población inmigrante al Sistema Educativo. El caso de los inmigrantes y la educación de adultos en la Región de Murcia» (1998); y «Enseñanza-aprendizaje de la lengua e integración: una propuesta educativa centrada en el inmigrante adulto sobre la base de datos relativos a la Comunidad Autónoma de Madrid» (1997).

En los últimos años, sin embargo, se observa un incremento de las producciones que los organismos oficiales financian o cofinancian, a veces con fondos europeos, en esta línea. Así la revisión de las investigaciones aprobadas por el Ministerio de Educación y la Junta de Andalucía en sus convocatorias de ayudas a grupos de investigación nos permiten constatar este aumento. Concretamente, en la relación de proyectos de investigación financiados por el MEC en sus dos últimas convocatorias (2004 y 2005) encontramos dos investigaciones, del un total de 110, relacionadas con el estudio de las familias inmigrantes. Una coordinada por Mar Lorenzo, de la Universidad de Santiago de Compostela, que se centra en la dimensión socioeducativa de la integración de las familias inmigrantes en las escuelas de Galicia; y otra dirigida por Lidia Cabrera, de la Universidad de La Laguna que trata de definir los indicadores que miden la integración sociocultural de distintos colectivos de inmigrantes. La primera aborda de manera detallada nuestro tema de estudio, aunque la segunda también incorpora información relevante para la integración de la población inmigrante adulta en el contexto educativo. Ambas fueron aprobadas en la convocatoria de 2004, prolongándose la duración de estas investigaciones hasta principios de 2007. Junto a estas investigaciones también destaca otra anterior, la de Aparicio (2003) sobre el entorno familiar de los menores inmigrantes de la comunidad de Madrid.

La iniciativa europea más importante es quizás la denominada R3L (Regional networks for Life-Long Learning) dirigida a promocionar proyectos pilotos de calidad en el ámbito local y regional que permitan generar directrices en las iniciativas europeas posteriores, y entre cuyos programas destaca el denominado Regionet Integra*,* relativo a la promoción de la integración de la población inmigrante (Bueno, Belda y Pérez, 2004). Secundando esta iniciativa encontramos el estudio encomendado por el Ayuntamiento de Quart de Poblet en Valencia al equipo de trabajo coordinado por Bueno Abad en esta Universidad. Dicho estudio tiene entre sus objetivos principales analizar los fenómenos de participación de padres y madres inmigrantes en el ámbito escolar en diferentes regiones europeas, diseñar instrumentos adecuados que posibiliten este análisis, desarrollar una actividad investigadora que permita concretar las dificultades y fortalezas de dichos procesos de participación en cada ayuntamiento concreto y favorecer prácticas de intercambio de modelos de integración y participación educativa entre las

diferentes regiones europeas implicadas en el proyecto: otros municipios de Suecia, Finlandia, Italia y Grecia (Bueno y Belda, 2005).

En cuanto a las investigaciones financiadas por la Junta de Andalucía, destacan dos proyectos de excelencia: uno de la Universidad de Cádiz y otro de la Universidad de Granada, preseleccionados dentro de la convocatoria de ayudas a grupos de investigación andaluces del 2006 de la Consejería de Innovación, Ciencia y Empresa. El primero, analiza el derecho y papel de las familias en su proceso de integración en las sociedades multiculturales (SEVJ-02342); y el segundo, el fenómeno de la multiculturalidad y la integración de la población inmigrante extranjera en las escuelas andaluzas (HUM- 02380).

Como en el caso de las producciones anteriores, estas investigaciones son muy recientes, acentuándose el carácter novedoso de esta línea de investigación. Esto concuerda con la conclusión a la que llegábamos en nuestro trabajo de investigación (González Falcón, 2003) donde exponíamos que apenas se localizaban estudios específicos sobre familias inmigrantes en el ámbito educativo[50].

Además de las publicaciones procedentes del ámbito universitario, se encuentran otras menos académicas, las de los profesionales y/o asociaciones que fundamentan su trabajo en diversidad cultural. Estas producciones se localizan, sobre todo, en revistas y artículos de prensa, sobresaliendo entre ellas la obra de Baraíbar (2005) sobre inmigración, familias y escuelas de Educación Infantil; y los artículos y folletos de la Asociación Federal de Padres y Madres de Alumnos/as de Aragón.

De nuevo, las producciones sobre familias inmigrantes y escuela surgen en las zonas geográficas con mayor porcentaje de inmigración, como son Madrid, Valencia, Canarias o Murcia, aunque también allí donde existe sensibilidad por este tema de estudio, como sucede por ejemplo, en Galicia. En otros puntos como Barcelona, la investigación relacionada con escuela multicultural y familias inmigrantes se analiza

[50] Para incluir las aportaciones de estas investigaciones en nuestro trabajo contactamos directamente con los investigadores/as responsables de los proyectos, algunos de los cuales (como Mar Lorenzo o Lidia Cabrera) nos enviaron resúmenes y avances de sus investigaciones. Aprovechamos este espacio para agradecerles su colaboración, conscientes de lo delicado que puede ser «prestar» material inédito.

desde la perspectiva de las «comunidades de aprendizaje». Ésta es una propuesta pedagógica para impulsar el acceso al conocimiento mediante la implicación activa de los diferentes miembros de la comunidad educativa en las cuestiones escolares. Varios de los integrantes del Grupo de Investigación CREA y autores como Flecha o Aubert se sitúan dentro de esta corriente.

En nuestra comunidad autónoma hay abiertas varias líneas de investigación referidas al ámbito intercultural, destacando entre ellas las del Laboratorio de Estudios Interculturales de Granada, centrado en los últimos años en evaluar la integración del alumnado inmigrante en las escuelas andaluzas, en la formación del profesorado en cuestiones interculturales y en la definición del perfil del mediador/a intercultural; las del grupo de investigación «Estudios Sociales e Intervención Social» de Huelva con una perspectiva más vinculada al trabajo social; y las del grupo coordinado por José M. Esteve de Málaga, que colaboró en una investigación sobre familias inmigrantes marroquíes y escuela con Santos Rego, Mar Lorenzo y su equipo de Galicia. Asimismo, en Almería sobresalen algunas producciones de Soriano Ayala sobre identidad cultural e integración de jóvenes y adolescentes inmigrantes en el sistema educativo; la línea abierta por Antonio Gónzalez Jiménez, que analiza la participación de las asociaciones de inmigrantes en los centros educativos; y, sobre todo, las del grupo de investigación CEPA (Asesoramiento, Perfeccionamiento y Calidad de la Enseñanza).

Este equipo, en colaboración con otros grupos andaluces como el Grupo de Investigación Educativa «DOCE» de Huelva, el «LACE» de Cádiz o el Grupo «Evaluación e Investigación Educativa» de Málaga, en los últimos años ha centrado sus estudios en la concreción de alternativas organizativo-didácticas para la atención educativa del alumnado inmigrante, en el análisis de buenas prácticas interculturales y en la promoción de la igualdad de oportunidades entre las niñas y los niños inmigrantes. En estos proyectos, especialmente en la investigación sobre la incidencia de componentes culturales y variables didácticas en la escolarización de las niñas inmigrantes (trienio 2005-2008), se incluyen aspectos bastante interesantes sobre el contexto familiar de los niños/as y adolescentes inmigrantes y la escuela, al recogerse

los datos mediante técnicas cualitativas como las entrevistas e historias de vida y dar así la palabra tanto al profesorado, como al alumnado y a las familias inmigrantes[51].

En conclusión, estamos ante una nueva línea de investigación que, sin embargo, crece rápidamente. La aparición y aumento de este tipo de estudios en los últimos cinco años puede estar vinculada al creciente asentamiento de la población inmigrante en nuestro país y al hecho de que comiencen a superarse, o mejor dicho, nos hayamos habituado a las primeras necesidades (trabajo, vivienda, escolarización, comunicación…) del alumnado inmigrante y sus familias. Esto posibilita que salgan a la luz otros retos igualmente importantes: los relativos a la cuestión de la co-inclusión, donde cada parte (población inmigrante y autóctona) debe incluir a la otra.

Así, como señala Dassetto (1990), la presencia estable de colectivos inmigrantes en la sociedad de acogida, con la aparición de los menores y su entrada en la escuela, hace que poco a poco se vaya dando un proceso de reconocimiento recíproco que activa, sin embargo, nuevas problemáticas colectivas. Entre ellas la cuestión de la enculturación, de las actitudes y prejuicios de la sociedad de acogida y de la integración social de los «neo-autóctonos» que hace emerger, en un segundo momento, el tema de la participación social y política de éstos (en Cachón, 2002). Las investigaciones sobre la involucración de las familias inmigrantes en la escuela responden, por tanto, a las necesidades de integración que se observan en España y en determinadas zonas geográficas, al «haberse superado» ya la fase de recogida y

[51] La Consejería de Gobernación de la Junta de Andalucía en su intento de promover los estudios sobre migración desde diversas ópticas, organiza cada año junto a distintos grupos de investigación andaluces unas jornadas especializadas en inmigración andaluza. Gracias a esa iniciativa se cuenta con un directorio general de los grupos de investigación e investigadores/as individuales más activos en materia de diversidad cultural, localizándose entre ellos a la mayoría de los grupos e investigadores citados anteriormente. Evidentemente, en los párrafos anteriores no están todas las producciones sobre educación intercultural y familias inmigrantes. Sin duda, en nuestra bibliografía, pueden faltar algunas referencias, pero estamos convencidos de que están las más significativas. De hecho, algunas producciones no las hemos incluido por no parecernos relevantes, citándose las investigaciones sobre educación intercultural de manera general por no ser específicamente nuestro tema de estudio. Creemos, sin embargo, que la aproximación a la producción sobre familias inmigrantes y educación es bastante acertada.

recepción de la población inmigrante en la sociedad de acogida, típica del primer momento del «ciclo migratorio»[52].

2.2.2 Las necesidades socioeducativas de las familias inmigrantes

Las necesidades que presentan las familias inmigrantes también suponen otro motivo más a tener en cuenta para promover su integración en el ámbito escolar. Al igual que ocurría con los niños y niñas inmigrantes, sus progenitores también se ven afectados por todos los aspectos comentados anteriormente. Resumimos aquí las necesidades socioeducativas más significativas que presentan sus padres y madres, algunas de las cuales se desarrollarán en el siguiente capítulo.

- Necesidades de Formación. Normalmente referida al aprendizaje de la lengua de la sociedad de acogida, a la obtención del permiso de conducción, al aprendizaje de informática y a otros cursos relacionados con sus profesiones y, en algunas ocasiones, a la alfabetización. Justamente las dificultades con las que se encuentran los adultos inmigrantes para convalidar los estudios cursados en sus países de origen inciden para que muchos de estos terminen realizando trabajos inferiores que no se corresponden con su perfil profesional. En este sentido, resultan lacerantes las trabas administrativas y burocráticas que tienen que superar para poder acceder a los puestos de trabajos que les corresponden por su formación, extendiéndose incluso esta indefensión a aquellas pocas personas que tienen el título de Doctor/a. Cabrera et al. (2006) señalan al respecto que esta práctica se convierte en uno de los obstáculos que frenan la integración socioeducativa de estas familias.

En cuanto al resto de las necesidades de formación, presentes también en las familias autóctonas con un bajo nivel socioeconómico y cultural, recogemos las aportaciones de Flecha y Gómez (1999: 13) quienes apuntan que «hoy resulta obligado reconocer que ha sido un gran error el abandono de la formación de las familias».

[52] El concepto de ciclo migratorio se lo debemos a Dasetto (1990), autor francés que se apoya en él para analizar los distintos momentos y problemáticas por los que pasa la población inmigrante desde que decide emigrar de su país hasta que se asienta en la sociedad de acogida (en Cachón, 2002). Según lo explicado por ese autor, y como ya comentamos en nuestro trabajo de investigación, en España actualmente estaríamos afrontando los retos del segundo y tercer momento del ciclo migratorio, aquéllos que resumidamente hemos expuesto en el cuerpo principal de este texto.

- Necesidades de Socialización. Provocadas fundamentalmente por el rechazo social de la población autóctona ante las condiciones socioeconómicas en las que viven las familias inmigrantes y por la distancia que separa a éstas de sus seres queridos. Según Aguado et al. (1999), las personas emigradas necesitan comunicarse con otras personas, establecer una nueva red de relaciones y construir nuevos vínculos afectivos, al ser escasas las relaciones sociales que surgen en su trabajo y/o en su barrio. Estas necesidades afectivas se incrementan en el caso de los progenitores que emigran sin sus cónyuges, al tener que afrontar solos los retos y obstáculos que plantea el proceso migratorio: búsqueda de vivienda, trabajo, dificultades con el idioma…Todo ello genera en los padres y madres inmigrantes sentimientos de estrés que están vinculados a cuatro factores principales: soledad, al abandonar a la familia; sentimiento de fracaso, al tener dificultades para acceder y ascender en el mercado laboral; miedo, a veces por quedar sometidos a mafias; y sentimiento de lucha por sobrevivir, al no tener apenas personas en las que apoyarse (Bueno y Belda, 2005). Labrador (2004) también insiste en estas mismas ideas, al indicar que las redes de apoyo familiares pasan a convertirse en redes de demanda ya que la persona inmigrante se convierte en un pilar fundamental para la supervivencia de su familia, tanto en el país de acogida como en el de origen, pero sin las ayudas y apoyos que las familias extensas suelen proporcionar para ese cometido.

- Necesidades de Orientación. Ya que necesitan conocer los servicios que pueden resolver sus problemas de documentación, vivienda, escolarización... y las características por las que se rige el funcionamiento de los distintos organismos como, por ejemplo, la escuela. Igualmente, dentro de este grupo de necesidades incluimos también la falta de información que las familias inmigrantes suelen tener sobre la cultura escolar del país de acogida, sobre todo, cuando la escolarización se realiza antes de los seis años ya que, en muchos casos, especialmente en las familias procedentes del Magreb, África Subsahariana y Latinoamérica, ni ellos mismos ni sus hijos/as han sido escolarizados con anterioridad a esta edad (Baraíbar, 2005).

Como explica Portera (1997), seguramente, muchos de los problemas escolares, económicos o sociales presentes en las familias inmigrantes, se podrían solucionar simplemente mediante una información pertinente, explicándoles, por ejemplo, los

aspectos más importantes del sistema educativo. Si bien tal función no es específica de los centros de adultos, éstos las llevan a cabo por ser de gran utilidad para el colectivo inmigrante, destacando también diversas asociaciones no gubernamentales en el desempeño de esta función orientadora.

2.2.3 La educación intercultural y las familias

Como comentábamos anteriormente, las propias implicaciones del concepto de educación intercultural o interculturalismo, marco en el que consideramos que deben encuadrarse las actuaciones de la escuela, hacen que se asuma como imprescindible la coordinación del centro educativo con las familias y otros agentes del entorno[53].

Son muchos los autores que especifican los objetivos que deben guiar la práctica intercultural (Portera, 2003b; Agredano y Rodríguez, 2002; Aguado et al. 1999; Abajo Alcalde, 1996; Galino y Escribano, 1990…). De entre estas y otras propuestas hemos realizado una síntesis global, mencionado los objetivos que más se citan:

- ≈ Potenciar el análisis y la reflexión crítica respecto a la propia cultura y la de los demás en un currículo intercultural.
- ≈ Reconocer y aceptar la diversidad cultural de la sociedad actual y defender la igualdad de oportunidades para todos los grupos etnoculturales.
- ≈ Combatir los estereotipos, los tópicos culturales, la marginación, el racismo y la xenofobia.

[53] El concepto de interculturalismo lo analizamos exhaustivamente en nuestro trabajo de investigación (González Falcón, 2003), describiendo su relación con otros términos afines, como el de educación intercultural, antirracista, educación antidiscriminatoria y educación intercultural emancipatoria, y señalando las diferencias que lo separaban de otros términos como multiculturalidad, multiculturalismo y multiculturalismo crítico. Lo más importante quizás de este embrollo terminológico es tener en cuenta que en muchas ocasiones estos conceptos se emplean como sinónimos pero que, en realidad, las acepciones de cada uno de ellos depende del contexto en el que nos situemos (siendo diferente, por ejemplo, los significados que se otorgan a un mismo término en EEUU y en Europa) y del marco teórico del autor/a al que nos refiramos. En el contexto europeo, los distintos autores/as coinciden en señalar que el interculturalismo puede entenderse como superación del multiculturalismo, al referirse este último a una situación de hecho: la existencia de varias etnias y culturas en las mismas coordenadas espacio-temporales, e implicar el primero la interacción de estas culturas y el mestizaje que se produce en el seno de tales comunidades (Malgesini y Giménez, 2000; Lamo de Espinosa, 1995; Carbonell, 1995; Molina, 1994). Igualmente, el término multicultural también se emplea para referirse a las políticas sobre diversidad cultural que implementan algunos países europeos, como Suecia.

- ≈ Colaborar en la búsqueda de respuestas a todos los problemas que aparecen en los ámbitos sociales, políticos, económico, educativos...
- ≈ Facilitar los contactos e interacciones entre grupos culturales diversos dentro y fuera de la escuela para desarrollar la capacidad de funcionar eficazmente en medios multiculturales.
- ≈ Estar abiertos a todos los planteamientos que surjan en los encuentros entre varias culturas con vistas a una mejor convivencia humana.
- ≈ Introducir nuevas estrategias en el aula, metodologías, formación del profesorado, así como en el clima escolar y en la relación con los padres y madres del alumnado o la comunidad.

Para conseguir los retos anteriores es evidente que también es necesaria la implicación y colaboración de las familias inmigrantes y autóctonas en el proceso educativo. En concreto, Cardona (2003) sostiene que no se puede enseñar educación intercultural si familia y escuela están divorciadas, y Cummins (en Jordán, 1995: 87) mantiene que la participación de la comunidad en la vida escolar, fundamentalmente a través de las familias, es elemental para la construcción de un currículo intercultural. De hecho, el logro de esta participación se convierte en otro de los retos específicos que señala la educación intercultural, al entender, entre otras cosas, que a través de la participación activa de las familias inmigrantes en los centros educativos se lucha en pro de la igualdad de oportunidades. Además de por el reconocimiento de la diversidad, la defensa de la igualdad y la interacción, el interculturalismo también apuesta por la transformación social, reclamando una posición activa en la sociedad que permita las relaciones entre los pueblos en un plano de igualdad. A este respecto Abajo Alcalde (1996: 33) expresa:

> «Las proclamaciones de interculturalismo que hacen caso omiso de la estratificación social, del desigual reparto de oportunidades y de los mecanismos generadores de la marginación, quedan reducidas a una pose, a declaraciones más o menos voluntariosas, pero carentes de significado y de poder operativo [...] El supuesto interculturalismo sin convivencia, sin cuestionamiento ni compromiso alguno ante las estructuras jerarquizadas es una forma elegante de indiferencia hacia la suerte de las personas concretas».

Por otra parte, cabe apuntar que las familias son además destinatarias de la intervención intercultural ya que como afirma Brotóns (en Jordán, 1995) esta educación debe dirigirse a todos los integrantes de la sociedad y comunidad educativa. A lo que Abad (1993) añade que si la educación intercultural quiere servir de instrumento de integración social y de diálogo intercultural, no puede ir dirigida sólo a las minorías migrantes, sino también a las mayorías (población autóctona), puntualizando que: «como instrumento de integración social, la educación intercultural debe insistir tanto para las mayorías como para las minorías, en la aceptación de la alteridad y en la urgencia de aprender a "convivir con la diferencia"» (Abad, 1993: 55).

Esta urgencia, «aprender a convivir», es señalada en el *Informe Delors* (1996) como el verdadero reto del siglo XXI, que también reafirma Salinas (2003: 21):

> «La educación intercultural es un cambio de actitud con respecto a los otros que nos ayuda a repensar y reconstruir nuestra propia cultura y a deconstruir el currículum oculto de los prejuicios y racismo transmitidos de padres a hijos y de madres a hijas (y viceversa), y que se desarrollaban libremente por los centros educativos. La escuela, la escuela intercultural, tiene que educar para vivir juntos. La escuela no debe preparar para la vida, tiene que ser vida. Una parte importante de la vida de aquellos niños y niñas, maestras y maestros que estamos tantas horas allí».

Este símil de escuela como vida concuerda con la concepción holística de la escuela como sistema social (Banks, 1997; citado por Sabariego, 2002), dado que la aplicación de la educación intercultural supone una estrategia de cambio que afecta a todas sus variables, incluida la relación con las familias.

CAPÍTULO III

«LA INTEGRACIÓN DE LAS FAMILIAS INMIGRANTES EN LA ESCUELA»

> «El extranjero pide que se le reconozca dentro de su peculiaridad cultural, pero su voz necesita de espacios donde se pueda sentir» (Dusi, 2000: 99).

Actualmente la integración socioeducativa de las familias inmigrantes es uno de los retos que la sociedad multicultural debe asumir. En este capítulo analizaremos el nivel de integración que alcanzan estas familias en la escuela y su contexto, estudiando para ello las relaciones que suelen mantener con la población de acogida y su grado de participación tanto en las asociaciones del entorno como en los centros educativos en los que están escolarizados sus hijos e hijas. Igualmente, examinaremos algunos de los condicionantes claves de este proceso de integración, a fin de manejar nuevos datos que nos permitan comprenderlo y mejorarlo.

3.1 LA VIDA EN LA COMUNIDAD EDUCATIVA

Las relaciones de amistad que mantienen las familias inmigrantes y el nivel de participación de las mismas en el contexto socioeducativo son indicadores clave para medir su integración efectiva ya que como señalan Santos Rego, Esteve, Ruiz y Lorenzo (2004), dichas relaciones ayudan a elevar las posibilidades de promoción en cualquier ámbito de la vida cotidiana y que a través de la participación social y educativa las familias no sólo hacen oír sus peticiones, sino que también se encuentran en una mejor disposición para el intercambio de experiencias diversas.

3.1.1 El entramado relacional

El contacto entre las familias autóctonas e inmigrantes es la base de la comunicación y la convivencia, por tanto, el estudio de las relaciones que mantienen unas y otras se antoja imprescindible para poder augurar la integración de estas últimas.

En dicho entramado se observan varios modelos de interacción: por un lado, aquél que está construido sobre la base de relaciones interétnicas variadas, donde el número de amistades de la población inmigrante se aproxima, iguala e incluso supera al que mantiene con sus connacionales; por otro, aquél en el que priman las relaciones con los miembros de una misma etnia. Estos modelos son denominados por Laparra (2003a) como modelos inter y multiculturales, respectivamente, señalando el Colectivo Ioé (2001) como causa que origina el segundo, la actitud de ostracismo que mantienen las familias inmigrantes para preservar su cultura.

Desde nuestro punto de vista, otras razones, como el rechazo de la población autóctona, intervienen en la consolidación de este último tipo de relaciones, no pudiéndose atribuir únicamente a la mayor o menor apertura de las familias inmigrantes la configuración de este modelo. De hecho, el Informe del Defensor del Pueblo (2003) parece darnos la razón, ya que la inmensa mayoría de estas familias se muestran a favor de relacionarse con personas de distinta nacionalidad y así se lo transmiten a sus hijos/as. Según este informe lo que más preocupa a las familias no es tanto la nacionalidad u origen de los amigos/as de sus hijos e hijas sino la calidad humana de

los mismos, manifestando los niños/as inmigrantes ese mismo interés por relacionarse con alumnos/as tanto autóctonos como inmigrantes.

Esta predisposición no concuerda con el tipo de relaciones que mantiene la población inmigrada, interviniendo, como veremos más adelante, otros factores que modulan esas interacciones. Así pues, aunque los españoles/as afirman mantener relacionares laborales, vecinales y amistosas con la población inmigrante, la desconfianza y el recelo suelen ser los rasgos principales de esas relaciones (CIS, 2004), estando condicionadas tanto por la cantidad como por la calidad de las mismas. De hecho, como afirma Labrador (2004) aunque en ocasiones se establecen relaciones sentimentales, de amistad y compañerismo entre población autóctona e inmigrante, lo cierto es que, en el conjunto, esas relaciones son escasas, incluso con población latinoamericana, estando circunscritas la mayoría al ámbito laboral, donde se estatifican en relaciones de poder-subordinado.

En términos cuantitativos, las distintas investigaciones muestran diferencias en función de la zona geográfica. Así, si la investigación de Santos Rego, Esteve, Ruiz y Lorenzo (2004) en Galicia y Málaga se estima un buen número de relaciones entre familias inmigrantes y autóctonas a partir de las declaraciones de las primeras, los estudios realizados por Cabrera (2006), Bueno y Belda (2005) o Checa, Arjona y Checa (2003) en Canarias, Almería y Valencia son menos optimistas en este sentido[54].

En lo que sí suelen coincidir los estudios es en el dato de que las familias magrebíes parecen aproximarse más a un tipo de modelo multicultural, acercándose las familias sudamericanas y de Europa del Este a un modelo intercultural (Pérez Yruela y Rinken, 2005; Gordo 2003, Santos Rego y Lorenzo, 2003). La representación de cada

[54] En el primero de estos estudios, un 70% de las familias inmigrantes encuestadas, de origen latinoamericano y magrebí, afirman relacionarse igualmente tanto con personas de su país de origen como con otros inmigrantes y personas autóctonas. No obstante, los ámbitos en los que se centran esas relaciones suelen ser el trabajo y el vecindario, calculándose en un 35,5%, el porcentaje de padres y madres que mantienen algún tipo de relación con el resto de padres y madres de la comunidad educativa, pero bajando este índice respecto a los padres y madres árabes, ya que un 60% y 56,6%, respectivamente, no tiene ningún tipo de contactos. Según Laparra (2003) en Navarra, las relaciones de la población inmigrante con la de acogida se normalizan y se igualan en poco tiempo a las que mantienen con sus connacionales, estando más la diferencia en el factor cualitativo que en el cuantitativo, dado que las últimas siguen siendo más intensas.

país en las zonas de acogida también incide en las relaciones que se establecen, observándose que, en general, los que tienen una representación menor se relacionan más con la población de acogida (Laparra, 2003a). Esto último puede deberse a que, como señalan Gualda et al. (2002), los recelos de la población autóctona crecen y se acentúan cuanto mayor es el número de inmigrantes que viven en su contexto próximo, orientándose el recelo hacia la etnia mayoritaria.

No obstante, un dato crucial alumbra la red de relaciones de las familias inmigrantes: la escasez de las mismas incluso con sus propios connacionales. En este sentido, destaca el hecho de que las familias inmigrantes apenas se reúnan en su tiempo libre, haciéndolo fundamentalmente cuando se festejan algunas celebraciones familiares o religiosas (Abad y Bueno, 2005; Pérez Yruela y Rinken, 2005; Santos Rego y Lorenzo, 2003). En cuanto al género, Laparra (2003a) concluye que se dan más relaciones interpersonales entre los hombres que entre las mujeres, apuntando el factor cultural como una posible explicación de ello.

El individualismo es presentado por los propios padres y madres inmigrantes como una de las causas que explica la escasa calidad y cantidad de relaciones entre ellas, la población autóctona y otras familias inmigrantes, apuntando que, en general, aquéllos y aquéllas que llevan más tiempo asentados en el país de acogida tampoco muestran solidaridad con los recién llegados, rechazando colaborar en la solución de problemas ajenos (Bueno y Belda, 2005). A pesar de esto, lo cierto es que se detectan algunas redes de apoyo entre las familias inmigrantes, sobre todo, entre las que comparten la misma nacionalidad (Gualda y Ruiz, 2004; Gordo, 2003). De este modo, el círculo de amistades de las familias inmigrantes suele girar en torno a sus propios connacionales, siendo menores las relaciones de auténtica amistad con la población autóctona y con el resto de las etnias.

> «La vía principal y casi única del inmigrante y la población nativa es el trabajo. Al margen de ese ámbito en el que las relaciones son complementaria y asimétricas, podemos decir que la convivencia entre ambas comunidades se reduce a la coexistencia, y la principal relación es la segregación» (Labrador, 2004: 15).

Refiriéndose al ámbito educativo, Bueno y Belda (2005) expresan que las interacciones de las familias inmigrantes vienen marcadas por la superficialidad y la frialdad. De este modo, aunque son mayoritarias aquellas que afirman sentirse muy bien acogidas por los distintos miembros de las comunidad educativa y se muestran satisfechas ante el trato recibido por los docentes, un análisis más atento de estas declaraciones evidencia la frialdad con la que se caracterizan las relaciones con el profesorado y la superficialidad con la que describen las relaciones con las familias autóctonas.

La figura del docente, incluso del tutor/a, aparece descrita en esta investigación valenciana de manera distante y poco afectiva, lo cual desconcierta bastante a los padres y madres al tener que dejar a sus hijos/as en un contexto totalmente desconocido para ellos. La relación, principalmente, a través de las notas informativas, no hace sino incrementar ese distanciamiento. En cuanto a las familias autóctonas, se destaca la preocupación por guardar las formas, con una superficial gratitud que no pasa del saludo de cortesía. De esta forma, algunos padres y madres inmigrantes expresan percibir falta de interés en las familias autóctonas por conocerlos y relacionarse con ellos, a excepción de algunas personas concretas. Estas actitudes las perciben también en los miembros del AMPA, expresando las familias inmigrantes el poco interés de los mismos en contactar con ellas e invitarlas a los actos que organizan (Santos Rego, Esteve, Ruiz y Lorenzo, 2004). En todos los casos, estas relaciones se vuelven más agrias en el instituto, resaltándose la mejor actitud de familias y docentes en la escuela infantil y primara (Bueno y Belda, 2005; Aparicio, 2003).

3.1.2 La participación de las familias inmigrantes

El estudio de la participación de las familias inmigrantes en la escuela y su contexto lo realizamos a partir de las definiciones e indicaciones que los diversos expertos/as dan sobre la integración socioeducativa y la participación escolar. En el primer sentido, recogemos las apreciaciones de autores como Abad y Bueno (2005) y Santos Rego, Esteve, Ruiz y Lorenzo, (2004), analizando las implicaciones del término de participación escolar desde el punto de vista de Baraíbar (2005), Fernández Prada

(2003), Parellada (2002); Dabas (1998); Kñallisky (1998), Portera (1998) y Gento Palacios (1994), entre otros.

Son los primeros autores los que recomiendan tener en cuenta dos canales prioritarios para valorar la integración socioeducativa de las familias inmigrantes. Esto es, las vías de participación que tienen en común con el resto de ciudadanos/as (AMPA, sindicatos, asociaciones…) y las vías concretas y específicas de la población inmigrada (asociaciones de inmigrantes). Y son los últimos, los que explican la necesidad de analizar la implicación de las familias en las escuelas desde cuatro posiciones distintas: información, opinión, toma de decisiones y ejecución de tareas[55]. De modo que en este apartado describimos muy brevemente tanto la implicación de las familias inmigrantes en su contexto, con la participación en asociaciones y sindicatos, como en la escuela, haciendo referencia tanto a su implicación activa en el Consejo Escolar o en la AMPA, como al nivel de asistencia y participación en las diversas reuniones informativas y actividades didácticas, complementarias o extraescolares.

- Participación en el entorno social

Las diversas investigaciones coinciden en señalar que la participación de las familias inmigrantes en las vías comunes y específicas relativas al entorno social, deja mucho que desear. Así, el estudio de Santos Rego, Esteve, Ruiz y Lorenzo (2004) calcula en un 30% las personas latinoamericanas y árabes de Galicia y Málaga que no van nunca a asociaciones socioculturales o deportivas, estimando en torno a un 70% (del 43,7% de las que afirman conocer estas instalaciones) las que lo hacen alguna vez.

[55] En realidad, cada autor/a hace una clasificación propia en la que distingue más o menos niveles de participación, como la de Gento Palacios (1994) que diferencia siete niveles de implicación: información, consulta, propuesta, delegación, codecisión y autogestión. Sin embargo, el análisis de las mismas reflejan una serie de actividades principales que, siguiendo a Baraíbar (2005) nosotros hemos resumido en las anteriores. Esta tipología es justo la que nosotros hemos adoptado en nuestro informe de investigación, analizando la implicación y participación de las familias inmigrantes de nuestro estudio a partir de sus actuaciones en materia informativa (reuniones, charlas con el tutor, información sobre el centro, asignaturas de sus hijos/as…), de opinión y toma de decisiones (interviniendo activamente en las tutorías, reuniones generales, AMPA o Consejo Escolar) y de realización de tareas (colaborando en la ejecución de actividades pedagógicas en clase y en la organización y puesta en práctica de actividades complementarias y extraescolares).

Esta escasa participación se mantiene incluso en las asociaciones u organizaciones que son específicas de población inmigrantes, ya que como apuntan estos mismos autores, de un 27,6% potencial que afirma conocerlas, un 36,2% no va nunca y sólo un 19,1% lo hace con asiduidad. En este último porcentaje, destacan las familias árabes al reunirse en más ocasiones que las latinoamericanas por cuestiones religiosas. Ello es percibido por Laparra (2003) como una oportunidad menos para la interrelación entre población autóctona e inmigrante, al participar estas últimas principalmente en entidades relacionadas con aspectos culturales y religiosos de su cultura, sobre todo, cuando de familias árabes se trata. Aún así en estas familias también se observa la tendencia a reunirse en menos ocasiones que en sus países de origen, asistiendo cada vez menos a las mezquitas y siendo secundados en menor porcentaje por sus hijos e hijas (Portera, 2004).

La investigación de Laparra (2003b), la de Guixé et al. (1998), citado por Santos Rego y Lorenzo (2003), Aguado et al. (1999) y Bartolomé et al. (1997) también coinciden en esos datos, calculándose cuatro veces menor el porcentaje de asociacionismo de la población inmigrante respecto al de la sociedad de acogida en la primera de esas investigaciones, y concretándose en una cuarta parte la implicación de las familias inmigrantes en algunas asociaciones de tipo étnico en el estudio de Guixé et al. (1998).

- Participación en el centro escolar

En cuanto a la participación en el centro escolar, se detecta que la implicación de estos padres y madres es menor que la de los padres y madres autóctonos (Defensor del Pueblo, 2003), explicándose en parte esta situación por los problemas derivados del desconocimiento del idioma y por la inestabilidad de las familias inmigrantes, aunque para algunos docentes este porcentaje no difiere mucho del de las familias autóctonas (Portera 2004, Santos Rego y Lorenzo, 2003).

El nivel de participación familiar, aunque es muy escaso en general, es más alto en la asistencia a reuniones informativas y en el conocimiento que tienen los padres y madres inmigrantes del tutor/a de su hijo/a, descendiendo en las celebraciones, actividades pedagógicas y fiestas de la escuela y, sobre todo, en las actividades

convocadas por el AMPA y en las reuniones del Consejo Escolar (Baraíbar, 2005; Bueno y Belda, 2005). Es por esto que Carbonell y Martí (2002) afirman que la inclusión de los padres y madres inmigrantes en los órganos de participación de las escuelas sigue siendo uno de los principales retos a conseguir.

Como datos, podemos citar los de la investigación de Santos Rego, Esteve, Ruiz y Lorenzo (2004) que fijan en un 69% los padres y en un 36% las madres que nunca o escasamente asisten a las reuniones informativas; en otro 69% los padres que no van o lo hacen muy esporádicamente, a las celebraciones escolares; en casi un 57% las madres que están en esa misma situación; y casi en un 89% los padres y un 77% de las madres los que son ajenos a las actividades convocadas por las AMPAs.

Estudios como los de Aparicio (2003) todavía cifran en porcentajes menores la participación de las familias inmigrantes en Secundaria, etapa en la que parecen desvincularse aún más. Todo esto no hace sino enfatizar los roles pasivos que asumen estos padres y madres en el proceso de educación de sus hijos/as, convirtiéndose en usuarios de servicios más que en participantes del mismo.

> «Aunque son conscientes de que el horizonte de un futuro mejor para sus hijos exige más educación, la implicación de estos padres en la educación de aquellos es, más bien, pobre. Incluso podríamos calificar de escaso o nulo su nivel de participación, sin que sea mayor su conocimiento de determinadas variables y dinámicas escolares (materias, asistencia a tutorías, etc.)» (Santos Rego, Esteve, Ruiz y Lorenzo, 2004: 275).

Por origen étnico-cultural, parece detectarse una menor participación de las familias árabes, sobre todo de las madres, quienes apenas asisten a reuniones, celebraciones o actividades del AMPA (Santos Rego y Lorenzo, 2003). El informe del Defensor del Pueblo (2003) también apunta estas diferencias, señalando que son las familias latinoamericanas y las de Europa del Este las que más participan, con unos porcentajes de colaboración en algunos casos que superan al de las familias autóctonas. En todo caso conviene resaltar que la falta de experiencias participativas similares a las de la población autóctona en algunas culturas puede condicionar la

implicación de algunos padres y madres inmigrantes, que a priori desconocen el sistema de participación autóctono.

En cuanto a diferencias por género, la investigación de Santos Rego, Esteve, Ruiz y Lorenzo (2004) y Santos Rego y Lorenzo (2003), puso en evidencia que aunque las declaraciones de ambos progenitores apuntan en que las responsabilidades deben ser compartidas, en realidad es la mujer la que suele encargarse de las tareas domésticas y educativas, estableciendo como rol preferente de la figura masculina el mantenimiento económico de la familia, lo cual se acentúa en el caso de las familias árabes. Estos y otros autores no coinciden, sin embargo, en el rol que le atribuyen a la mujer árabe en la educación de sus hijos/as, ya que si bien Santos Rego y Lorenzo (2003) destacan el papel del hombre por encima de la mujer en cuanto al seguimiento escolar y la relación con los docentes, explicando este hecho por factores culturales, la investigación de Esteve y Ruiz (2004) en Málaga, no señalan lo mismo, subrayando que es la mujer la que en mayor número de veces se acerca hasta la escuela y contacta de manera más o menos formal con el profesorado. Ello también viene ratificado por la investigación realizada en Valencia, donde el equipo dirigido por Bueno y Balde (2005) señala que, en general, las relaciones de la escuelas con las familias inmigrantes se vehiculan prioritariamente a través de la madre.

Baraíbar (2005) tampoco señala diferencias en cuanto a la implicación de las mujeres árabes, explicando la mayor presencia de las mujeres en la escuela no tanto por factores culturales como económicos. Según este autor, en las familias de estatus bajo-medio, la educación y el cuidado de los hijos/as, sobre todo de los más pequeños, recae siempre en las madres, siendo realmente lo más preocupante la naturalidad con la que muchos docentes aceptan la feminización de la educación. Sin embargo, investigaciones anteriores sí hacen esas matizaciones, concluyendo que la mujer árabe participa menos que el resto, relacionándose también menos con los miembros del vecindario (Fernández et al., 2002; Bartolomé et al., 1997).

Es común que los docentes expliquen la escasa implicación de las familias inmigrantes en el proceso de enseñaza-aprendizaje de sus hijos/as por los problemas lingüísticos, al desconocer el español, y por el escaso interés de las familias inmigrantes

(Bueno y Belda, 2005; Fernández et al., 2002; García Fernández y Moreno, 2002). Sin embargo, adelantamos ya, que una explicación de este tipo resulta del todo imprecisa y falsa. En realidad, una multitud de factores interrelacionados, como los que comentaremos a continuación y al final de nuestro estudio de casos, son los que intervienen en este proceso, no pudiéndose explicar esta escasa participación a partir de una única variable.

3.2 CONDICIONANTES A LA INTEGRACIÓN SOCIOEDUCATIVA

3.2.1 La actitud de la población autóctona

Las repercusiones del fenómeno migratorio no solamente se deja sentir en la población inmigrante sino también en la sociedad de acogida. Como señalan Santos Rego, Esteve, Ruiz y Lorenzo (2004) las familias inmigrantes renuevan el tejido social de una comunidad, como evidencia el incremento del índice de natalidad, revitalizando su forma de vida. En este sentido, los miembros de la comunidad autóctona cambian igualmente sus patrones lingüísticos y conductuales pero, sobre todo, sus patrones actitudinales. La actitud que muestre la sociedad de acogida, será pues crucial de cara a la integración de las familias inmigrantes y sus hijo/as, al poder condicionar unas mayores o menores relaciones. Los datos de opinión de los españoles/as sobre la inmigración no son nada halagüeños, comprobándose que cada año la tendencia es adoptar posiciones cada vez más críticas y extremistas en contra de tal fenómeno[56].

Así pues, la inmigración es percibida en la actualidad como el cuarto problema de los españoles/as, asociándose frecuentemente a inseguridad ciudadana y delincuencia. Esto, junto al sentimiento de invasión que experimentan muchos españoles/as y la percepción de que el número de inmigrantes es superior al que el mercado necesita, provoca que se muestren a favor de la contención de los flujos, explicándose el creciente aumento de población inmigrante en España por la permisividad de las políticas nacionales, entre otras cosas (CIS, 2003 y 2004).

[56] En una noticia reciente publicada por el *Corriere della Sera* (15-08-2006), periódico de amplia tirada nacional en Italia, se explicaba el comportamiento de la población española y del resto de los países de la Unión Europea en torno a la inmigración. El artículo evidenciaba una tendencia al alza en contra de la inmigración; compartiéndose en mayor o menor medida por todos los países miembros, incluida España.

Esas encuestas del CIS (2003 y 2004) reflejan también, una concepción de la inmigración en términos, fundamentalmente, de mano de obra. El inmigrante es definido como el trabajador que accede a los puestos de trabajo que rechaza la población autóctona pero, a pesar de reconocerse su necesidad, una gran parte de los españoles y españolas se muestra en contra de que establezcan su residencia en nuestro país, estando a favor de que únicamente se permita la entrada a aquellos/as que tienen un contrato previo de trabajo (el 85% de la población encuestada en 2004). Algunos de los motivos que explican esta resistencia es la creencia de que la inmigración satura el mercado, resta posibilidades de empleo a la población autóctona y favorece la pérdida de derechos sociales y económicos, aumentando la temporalidad y descendiendo los salarios[57]. No obstante, como apuntan algunos autores (López Salas, 2005; Checa, Arjona y Checa, 2003; Laparra et al., 2003; Martín, Rodríguez y García-Cano, 2001; o Granados, Navas y Pulido, 2001) el discurso político y la imagen ofrecida de la inmigración desde los medios de comunicación también incide notablemente en ello.

En ese sentido, se critica la imagen de avalancha e invasión, que insisten en ofrecer reiteradamente los *mass media* con las noticias y reportajes sobre pateras, cayucos y los desesperados intentos por saltar la valla de Melilla; el discurso homogeneizador que se ofrece sobre la inmigración como fenómeno coyuntural y patológico; y el perfil cerrado que se ofrece del inmigrante: varón, joven, africano y en situación irregular. Igualmente, se rechaza la imagen distorsionada que algunos líderes políticos ofrecen de la inmigración al asociarla con terrorismo y/o delincuencia.

Por otra parte, además de la imagen del inmigrante como portador de problemas, también destaca la que lo identifica como víctima de alteraciones sociales y culturales; encontrando o bien una respuesta de rechazo y discriminación por parte de la población autóctona o bien una actitud paternalista (Bueno y Belda, 2005); que tampoco ayuda a conseguir el mestizaje y la integración de estas personas.

Los distintos estudios (Aparicio, 2003) y las diversas encuestas (CIS, 2004 y 2003) reflejan, asimismo, que la población magrebí es la más rechazada, a pesar de ser

[57] Sobra decir que, como vimos en el capítulo anterior, la inmigración no causa temporalidad y pérdida de derechos sociales y económicos, sino que justamente son las personas inmigrantes los que acceden a estos desajustes creados por las políticas económicas neoliberales.

la que más años lleve asentada en nuestro país, siendo las personas de origen latinoamericano o de Europa occidental las que gozan de una mejor valoración.

Todas estas manifestaciones van calando en el día a día pero el rechazo que se muestra hacia ellas no adopta ya la forma de un racismo manifiesto sino que, como apuntan Labrador (2004) y Martín, Rodríguez-García y García Cano (2001) las actitudes negativas se exteriorizan a través de sentimientos y conductas mucho más sutiles, implícitas y constantes. A esto Bueno y Belda (2005) añaden que tales actitudes se dejan traslucir ahora a través de diferencias culturales, de religión y de valores que justifican su exclusión en el entorno social y educativo. En este sentido, más de un 52% de ciudadanos/as admite tratar a la población inmigrante con desconfianza, especialmente cuando de marroquíes y argelinos se trata (CIS, 2004). Como señala Esteve (2003), los prejuicios de la población autóctona hacia la inmigrante se materializan, por ejemplo, en el recelo que existe para alquilarles una vivienda, justificándose esa actitud en el hecho de que estas personas no se comportan igual que las autóctonas, no respetando ni valorando la propiedad ajena.

En el contexto onubense, estos prejuicios afloran también en el ámbito laboral; observándose claramente en el proceso de «sustitución étnica y de género» acontecido desde finales de 1999 en cuanto a las selección de trabajadores/as inmigrantes agrícolas se refiere (Gualda y Ruiz, 2004). A partir de esa fecha la contratación de varones marroquíes para trabajar en la campaña fresera se fue sustituyendo por el empleo de mujeres de la Europa del Este, bajo argumentos que tildan de peores trabajadores a los primeros. Concretamente, se destaca el hecho de que sean más reivindicativos y conflictivos y de que, a imitación de los tempreros/as españoles/as, abandonen el trabajo en el campo una vez que han alcanzado las peonadas suficientes como para cobrar el subsidio agrícola (Gualda et al., 2002)[58].

[58] Este proceso de etnoestratificación se intensificó en el 2002, originándose diversos conflictos en la provincia de Huelva y Sevilla. En ese año, con la intención de regular la contratación de los inmigrantes temporeros, las autoridades contrataron a más de 7.500 mujeres procedentes de países del Este, por lo que más de 6.000 inmigrantes, mayoritariamente varones de origen marroquí, se quedaron sin trabajo. Ello provocó el encierro de más de 350 inmigrantes en la Universidad Pablo Olavide de Sevilla para protestar contra la situación. Al término de la campaña, los agricultores contratistas defendieron la mayor capacidad de trabajo y concentración de las polacas sobre los marroquíes (Gil, 2002).

3.2.2 La acogida de la comunidad educativa

La comunidad educativa, evidentemente, también se nutre de todas las percepciones anteriores, localizándose igualmente tanto en docentes, como en padres y madres y hasta en alumnos y alumnas. En el ámbito educativo, otros prejuicios, además de los anteriores, cobran fuerza. Algunos de ellos son los siguientes:

- Estereotipos sobre el éxito escolar del alumnado inmigrante, ya que tanto una parte importante de las familias autóctonas como de los docentes asocian inmigración a bajo rendimiento escolar. En este sentido, las expectativas de muchos docentes sobre los niños y niñas inmigrantes se mantienen bajo mínimos, contribuyendo de esa forma a la profecía auto-cumplida (Santos Rego y Lorenzo, 2003; Luengo, 2002, García Fernández y Moreno, 2002; Jordan, 1995).

Lo anterior tampoco se tiene en cuenta de manera generalizada para explicar el mayor o menor nivel de integración y de éxito escolar del alumnado inmigrante. Así, como recogen esos mismos autores en la investigación realizada en Valencia, resulta muy significativo que el profesorado apenas aluda a los factores socioeconómicos que condicionan tales procesos y, por el contrario, se centren en señalar otros derivados del conflicto étnico-cultural y lingüístico. De hecho, los docentes no perciben a la población escolar inmigrante como a una población con especiales problemas de integración, sino que la consideran una población normal con problemas puntuales derivados, fundamentalmente, por el desconocimiento del idioma. Se corre el riesgo, por tanto, de que la respuesta sea tratar al alumnado inmigrante como una suma de individualidades que únicamente requieren mecanismos de compensación exclusivamente académicos (Bueno y Belda, 2005; Fernández et al., 2002).

Este aspecto nos parece fundamental en la línea de lo que distintos autores, como Terrén (2001) o Fernández Enguita (1996) señalan respecto a las políticas multiculturales y las actuaciones interculturales del profesorado, las cuales se traducen en un pluralismo superficial que se olvida de las condiciones materiales de vida de estos colectivos. Así no se cuestiona, por tanto, en qué grado los modelos sociales, culturales y económicos tienen responsabilidad en la discriminación. Es como si, la sociedad y la

escuela no quisiera enfrentarse todavía a los dilemas de la multiculturalidad, originados muchos de ellos por esas condiciones socioeconómicas, y en lugar de ello se distrajeran experimentando, una «pedagogía del cus-cus» (Baraíbar, 2005).

> «Tenemos la grave responsabilidad de interrogarnos hasta qué punto aquella pedagogía intercultural que se construye sólo con lentejuelas, musiquillas, exotismo, faralaes y cus cus, tiene, o no tiene, la función social de negar un conjunto de relaciones conflictivas reales, de poder y marginación, de dominación y de sumisión. Hasta qué punto se colabora con ella a desviar la atención del conflicto central, escondiéndolo bajo un simulacro de relaciones interculturales, consistente, en el mejor de los casos, en un trueque de elementos folklóricos descontextualizados, momificados, vaciados de referentes y de contenidos (Carbonell, 1999: 123; en Baraíbar, 2005: 46)

- Estereotipos culturales. Entre éstos destaca la ineludible relación que se aprecia entre la violencia contra la mujer y los sistemas culturales dentro de las comunidades de inmigrantes (Santos Rego, Esteve, Ruiz y Lorenzo, 2004). Así pues, son usuales las reacciones de maestras y madres autóctonas que no entienden y cuestionan la sumisión a la que se ve sometida la mujer árabe por parte de su marido. Por otra parte, las posibilidades de integración se vinculan al origen de las familias inmigrantes, al afirmarse que aquellas sudamericanas y de la Europa del Este tienen muchas más facilidades, dada la cercanía cultural, que las procedentes de África. Este hecho no hace sino reforzar el «racismo encubierto» hacia determinadas etnias.

- Estereotipos sobre la participación. Algunos docentes opinan que las familias inmigrantes, aunque también muchas autóctonas, no se implican ni participan en la escuela porque realmente no les interesa. Esta falta de interés a la que aluden muchos docentes refleja, en realidad, una falta de confianza en la relación con las familias inmigrantes y un desconocimiento sobre su situación familiar y laboral. Así, como apunta Baraíbar (2005) es habitual que las condiciones laborales de las familias inmigrantes impidan su asistencia a reuniones o actividades extraescolares, percibiendo este hecho el profesorado como dejadez de sus funciones.

Otro de los grandes estereotipos que se ha ido construyendo en nuestro imaginario colectivo es que las personas inmigradas no participan y que, por tanto, hemos de enseñarles las estrategias y mecanismos de participación para ello, universalizando, de esta forma, nuestra propia concepción del términos (Balaguer y Formariz, 2003). En este sentido, estos autores reclaman espacios de participación en un plano de igualdad en los que las familias inmigrantes puedan expresar su propia noción de participación y para que, en la medida de sus posibilidades, se impliquen cada vez más en una comunidad que también les pertenece.

> «…lo verdaderamente importante es realizar un diagnóstico de la situación con la que nos enfrentamos, analizar las variables que intervienen y adoptar el modelo de participación que convenga para ese caso en concreto teniendo en cuenta las características específicas del centro, sus profesores, alumnos, padres, personal docente y del medio en el que está inserto, con la inclusión de las instituciones que lo rodean» (Kñallinsky, 1994: 52):

Todos estos prejuicios y concepciones van moldeando distintas reacciones y comportamientos hacia las familias inmigrantes y sus hijos/as. Por ejemplo, se evidencia en el rechazo que muestran aquellas familias españolas que escolarizan a sus hijos/as en centros educativos privados por temor a que baje el rendimiento académico, o los encendidos debates que se originan en el contexto educativo cuando alguna familia solicita la inclusión de sus pautas culturales en el mismo. Ejemplo de ello fue la polémica que se desató hace unos años por el hecho de que una alumna marroquí usara el *chador* en una escuela concertada madrileña, y que se reproduce cada curso ante las situaciones vividas en torno al comedor escolar (Baraíbar, 2005). Lo que se llamó coloquialmente como «el conflicto del velo» adquirió connotaciones culturales, religiosas, ideológicas y políticas, poniendo de relieve la hipersensibilidad que, según Luengo (2002), latía en nuestra sociedad ante lo que para muchos suponía una larvada «expansión» de comportamientos ajenos a la cultura occidental, gérmenes de subsiguientes y «peligrosas» manifestaciones[59].

[59] Este hecho suscitó el debate social en torno a cuestiones como el uso de uniforme en los centros públicos (medida que le impuso el centro a la niña), el ejercicio de la libertad de centros (ya que la niña fue escolarizada en un centro concertado de ideario religioso católico), la obligatoriedad de la enseñanza hasta los dieciséis años, las relaciones entre religión y enseñanza formal (escuela laica o aconfesional), la

Por otro, lado los prejuicios que se observan en el profesorado condiciona igualmente su actuación como docentes, de forma que aún hoy las actuaciones interculturales continúan formando parte de iniciativas individuales que no afectan ni implican al conjunto de la comunidad educativa. Así, como afirma Carbonell (2003) la mayoría de los centros y de los profesores no atienden a la diversidad étnica de sus alumnos/as desde el proyecto educativo ni desde las programaciones de aula, por tanto, el derecho a la diferencia es todavía un objetivo que está lejos de conseguirse. De este modo, García Fernández y Moreno (2002) nos comentan que la tendencia predominante en la atención al alumnado inmigrante consiste en el refuerzo en lectoescritura o el apoyo en lengua castellana, preferentemente a cargo del profesor de apoyo, y que los elementos culturales utilizados por los docentes suelen responder a la cultura autóctona.

Sigue siendo mayoría el profesorado que asumiendo un estilo docente tradicional y una concepción neoclásica de la enseñanza, se preocupa fundamentalmente del fracaso escolar de estos alumnos/as, o los que bajo el discurso de «tratarlos a todos por igual» no se plantean ningún cambio educativo por considerar de signo racista el hecho de «cambiar la organización de la clase por tener alumnado de minorías étnicas» (Bueno y Belda, 2005; Fernández et al., 2002; Bartolomé, 1994). Como indican Flecha y Gómez (1999) la alternativa de estos profesores al etnocentrismo es un relativismo que conlleva aún más desigualdad, producto de la cultura blanca, masculina y europea.

Y es que como señala Dewey (1995) ante los conflictos el camino más fácil es construir castillos en el aire y hacer que sean un sustituto de la eficacia real que supone el esfuerzo de pensar. Ese modo de actuar se refugia en el «compañerismo y la actividad compartida intramuros», y ante la duda, apela a la tradición y la costumbre. Por esta razón, la mayoría del profesorado se ha caracterizado, hasta ahora, por tener una escasa percepción de las implicaciones educativas de la realidad multicultural en el aula y por no introducir innovaciones curriculares y metodológicas (Bueno y Belda, 2005;

---

integración en nuestro entorno de población cultural «distante» (el respeto a costumbres atentatorias de valores universales), las opciones de desarrollo efectivo de la educación intercultural... (Malgesini y Giménez, 2000).

No obstante esta alarma social ya se había desencadenado anteriormente en otros países, como Francia, donde el conflicto surgió en el pueblo francés de Cruel en 1989 cuando tres niñas de origen tunecino fueron expulsadas de un colegio por asistir al mismo ataviadas con el *chador*. Una parte de la sociedad francesa también interpretó que las creencias religiosas islámicas suponían una amenaza para los valores de la escuela laica francesa (Castiello y Nicieza, 1995).

Grañeras et al. 1998). De este modo, la escasez de alternativas didácticas innovadoras sigue siendo otro de los obstáculos que impiden la consecución de una escuela intercultural, estando el verdadero problema de muchos docentes en su escaso compromiso con la educación.

> «A los profesores no les basta con aprender más y mejores estrategias de intervención pedagógica. Lo que se precisa es que vuelvan a preguntarse por valores y objetivos auténticamente educativos» (Santos Rego, Esteve, Ruiz y Lorenzo, 2004: 215).

3.2.3 El choque de culturas

En la mayoría de las familias inmigrantes se detectan actitudes positivas hacia la educación de sus hijos/as, el sistema escolar y el profesorado. Sin embargo, como señalan Checa, Arjona y Checa (2003) una disyuntiva o contradicción condiciona las actitudes, y posiblemente las relaciones, de las familias inmigrantes y los centros educativos: el deseo de que sus hijo/as reciban la mejor educación posible y el miedo a que la escuela y la sociedad termine engullendo todas sus referencias identitarias.

Debido justamente a esto último, la población emigrada demanda un mayor reconocimiento de sus pautas culturales en la sociedad y en las escuelas, siendo tres las reclamaciones que más se enfatizan por parte de los padres y madres inmigrantes, a saber: el deseo de que la escuela oferte la lengua materna o el idioma de origen del alumnado inmigrante; el que se incorpore algunas referencias históricas y culturales sobre sus países y sobre sus tradiciones en el currículo; y el que el alumnado pueda estudiar la religión que procesan sus padres y madres. La importancia que además otorgan las familias árabes a la religión, sobre cuyos preceptos organizan su propio estilo de vida, hace que se reclamen espacios concretos, como mezquitas y oratorios para poder rezar[60].

[60] En realidad la enseñanza de estas prácticas culturales se consideran competencia de las propias familias, pero ante las diversas limitaciones que las familias encuentran para ello, terminan demandando una oferta pública en ese sentido. Concretamente, lo que más valoran las familias árabes es la enseñanza de la religión, mientras que las familias latinoamericanas apuestan por la enseñanza de la música, bailes y juegos (Santos Rego, Esteve, Ruiz y Lorenzo, 2004).

Las madres y padres inmigrantes temen que sus hijos/as olviden su idioma de origen, o que nunca lleguen a aprenderlo en el caso del alumnado inmigrante de segunda generación. Lo mismo sucede con el tema de la religión y el resto de sus prácticas culturales, reclamándose así ese tipo de servicios (Checa y Arjona, 2002). Al principio esta demanda se fundamentaba en la idea de retorno que tenían muchas familias inmigrantes, las cuales justificaban por motivos prácticos (ser útiles para la vida en sus países de origen) tales enseñanzas. Actualmente tal idea cada vez se detecta menos, siendo mayoritarias las familias que emigran con la intención de establecerse definitivamente en el país de acogida; el deseo de que sus hijos e hijas conozcan, vivan y mantengan sus referencias culturales es, sin embargo, igual de fuerte. Esta herencia cultural se contempla no ya desde posiciones pragmáticas (como sucedía al principio) sino desde posiciones identitarias (para que sus hijos/as sepan de dónde vienen, quiénes son y sean consecuentes con sus orígenes en el país de acogida); ello introduce nuevos significados en el proceso de integración de sus hijos e hijas.

De hecho, en función de la mayor o menor apertura que muestren los padres y madres en torno a este tema, se vislumbran mayores o menores conflictos, y posibilidades, para una efectiva integración del alumnado inmigrante en la sociedad de acogida. Tal y como señalan Bueno y Abad (2005: 44) la «huida étnica» y las «identidades de oposición activa», suelen ser los dos modelos de integración que adoptan y fomentan los padres y madres inmigrantes. El primero, es el que potencia la identificación con la cultura dominante, no sin riesgo de asimilación; y el segundo es que opone una fuerte resistencia en pro de perpetuar sus propias claves culturales. Las posiciones más extremas de este segundo modelo, concuerdan con el definido por Esteve (2003) como «educación como molde»; a través de la cual a los hijos/as inmigrantes no se les asigna otro papel que el de dejarse moldear por los valores y experiencias de sus padres y madres, no pudiendo intervenir ni decidir en la configuración de su propia identidad. A veces, sin embargo, el uso del velo o del *chador* por las adolescentes inmigrantes árabes no es sino una forma de exigir reconocimiento, pluralidad y respeto por sus claves culturales sin que medie imposición familiar alguna (El Fathi, 2005).

Aunque es cierto que se detectan casos de familias que presentan este último modelo educativo, sobre todo cuando el riesgo de aculturación se percibe como un auténtico peligro, en general suelen predominar las posiciones más abiertas. Así, las familias inmigrantes suelen mostrarse favorables a la amistad con familias autóctonas, incluso a matrimonios mixtos, observándose mayores reparos en el casamiento con personas de otras etnias antes que con población autóctona. Tampoco son pocas las familias que se muestran a favor de procesos de mestizaje, dando márgenes de autonomía para que sus hijo/as puedan desarrollar su identidad libremente[61].

En realidad, el desasosiego principal de las familias inmigrantes es la acogida e integración que sus hijos e hijas tendrán en el nuevo contexto educativo. La relaciones que se establezcan con sus iguales y el trato que los alumnos/as autóctonos les brinden tanto dentro como fuera de la escuela, constituyen las principales fuentes de incertidumbre y desasosiego para estas familias, conscientes de las dificultades que plagan este proceso. Así, como apuntan Bueno y Belda (2005) suele ser habitual que tras una primera aceptación y buena acogida, las relaciones entre los niños y niñas inmigrantes y los autóctonos/as se enfríen, apareciendo el distanciamiento y la evitación como fórmulas de marginación.

Las consecuencias de tales actitudes conjugadas con las de los propios menores y adolescentes inmigrantes, determinan en buena medida sus posibilidades y vías de integración, siendo especialmente significativa en esta relación las modificaciones en roles que se observan en algunas mujeres, niñas y adolescentes inmigrantes. En este sentido, Suárez-Orózco y Suárez-Orózco (2003), citan el cambio de actitudes que se produce en muchas mujeres inmigrantes, las cuales experimentan la inmigración como un paso liberador, al proporcionarles unas relaciones de género más equitativas y una mayor libertad social. Justamente, y como también señalan Portera (2004) y Dusi (2000)

[61] Para ser precisos hemos de comentar que ciertas posiciones paternas y maternas varían en función del sexo de los menores; observándose esta variación, fundamentalmente, en las familias árabes. Como apuntan Santos Rego, Esteve, Ruiz y Lorenzo (2004) el hecho de que en la mayoría de las culturas el peso de la guardia y custodia de las tradiciones recaiga en las mujeres, origina que las familias sean más protectoras con las niñas, limitándose sus movimientos mucho más que en el caso de los niños al ámbito restrictivo del núcleo familiar. Igualmente, hemos de matizar que las familias árabes sí suelen preferir en primer lugar matrimonios con personas de su misma etnia, reservándose la preferencia hacia matrimonios mixtos con españoles/as en segundo lugar.

los oficios a los que suelen acceder estas mujeres (servicio doméstico, cuidado de niños/as, de ancianos/as…) les permite conocer otros modos de relación, lo cual incide en la configuración de su propio esquema relacional. Ello se observa más aún en las hijas de las familias inmigrantes, muchas de las cuales están decididas a romper el rol tradicional de mujer que han desempeñando sus madres, pudiendo ser esta variable, como comentan Santos Rego, Esteve, Ruiz y Lorenzo (2004), la causa que explique la mayor motivación que se detecta en las niñas que en los niños inmigrantes por aprender en la escuela y alcanzar mejores resultados académicos.

3.2.4 La actitud de las familias inmigrantes hacia la educación

A pesar del debate sobre el conflicto cultural, y de las posiciones más o menos abiertas que mantienen las familias en cuanto a su propia integración o la de sus hijos/as/, lo cierto es que en general se detectan actitudes muy positivas hacia la escuela. En este sentido, es destacable el hecho de que la institución escolar aparezca mejor valorada que otros servicios como la sanidad o Servicios Sociales (Defensor del Pueblo, 2003) y el que tanto los progenitores como los menores tengan tan buena consideración de los maestros y maestras que atienden a sus hijos/as. La percepción que los padres y madres inmigrantes tienen sobre el profesorado suele ser mucho más positiva que la que tienen sobre las familias autóctonas, al expresar algunas que se sienten rechazados por ellas (Bartolomé et al., 1997)[62]. Esa percepción sobre el profesorado es aún más positiva cuando se compara con la opinión que tienen de la población autóctona en general[63].

Una de las razones que explica este hecho es la concepción que el colectivo inmigrante tiene de la educación. Como ya pusieran de relieve Aguado et al. (1999) o Bartolomé et al. (1997), la mayoría de las familias inmigrantes identifican la escolaridad

[62] Quizás debido a ese rechazo los padres y madres inmigrantes apenas participan en las asociaciones de padres y madres de los centros educativos. Como veremos más adelante, en nuestra investigación este factor cobra bastante relevancia, al experimentar los padres y madres inmigrantes incomodidad ante otras familias autóctonas.

[63] La investigación realizada en Galicia, permitió concretar los cuatros rasgos que según las familias inmigrantes mejor describían a la comunidad gallega: personas trabajadoras, desconfiadas, amables y cerradas; destacándose dos rasgos negativos que tienen especial incidencia en los procesos de integración de la población inmigrada (Santos Rego, Esteve, Ruiz y Lorenzo, 2004).

con una oportunidad para el progreso y la promoción social, de ahí que tanto los padres como las madres animen a sus hijos/as al estudio y consideren que la educación es esencial para conseguir un puesto de trabajo digno. Es por ello, quizás, por lo que también tienen altas expectativas sobre el logro académico de sus hijos e hijas. En este sentido, lo más destacable es el deseo de la mayoría de las familias que sus hijos e hijas alcancen estudios universitarios, aunque en el caso de algunas familias árabes se detectan aspiraciones diversas en función del género. Así pues, como apuntan Santos Rego, Esteve, Ruiz y Lorenzo (2004) el desempeño de determinados empleos técnicos se vincula a roles fundamentalmente masculinos y, por tanto, los módulos de formación profesional se identifican más con estudios para varones que para mujeres.

Igualmente, otras variables inciden en menor medida, como las mejores prestaciones y recursos que ofrecen nuestro sistema educativo, y la mejor predisposición que algunas familias detectan en los docentes españoles, sobre todo en el caso de las familias árabes, las cuales se muestran muy agradecidas cuando el profesorado se interesa por sus hijos/as tanto en la institución escolar como fuera de la misma. Ello está relacionado, a su vez, con la concepción que estas familias tiene del docente; ya que para ellas son modelos de sabiduría y moralidad (Santos Rego, Esteve, Ruiz y Lorenzo, 2004).

Podemos concluir que las familias inmigrantes valoran muy positivamente la escuela al acoger a sus hijos/as cuando ellas trabajan, ya que les ofrece una formación inicial que consideran imprescindible en cuanto a temas de valores y preparación para el desempeño de un puesto de trabajo futuro y al entender que la relación de sus hijo/as con otros compañeros/as les aporta riqueza cultural y más posibilidades de promoción en la sociedad de acogida. Por estas mismas razones, las familias inmigrantes se muestran dispuestas a explicar los rasgos fundamentales de su cultura, en un intento de acercar posturas y mejorar el conocimiento que la comunidad educativa tiene de ellas mismas (Bueno y Belda, 2005). Aunque tampoco hemos de olvidar, como señala Baraíbar (2005), que las familias inmigrantes portan, a veces, prejuicios hacia la comunidad educativa; observándose en algunos casos que la exigencia en el cumplimiento de normas y horarios se perciben como actitudes racistas hacia ellas.

3.2.5 La información sobre cultura escolar y vida asociativa

Si hay algo en lo que claramente coinciden las distintas investigaciones es en el escaso conocimiento que las familias inmigrantes tienen sobre las asociaciones culturales, educativas y deportivas de su barrio, las normas educativas y la cultura escolar de la escuela.

De este modo, la investigación realizada por Santos Rego, Esteve, Ruiz y Lorenzo (2004) evidenció que nada menos que el 56,3% de los inmigrantes de Galicia y Málaga manifestaron no conocer ninguna instalación sociocultural o deportiva de su entorno, elevándose incluso este porcentaje cuando se les preguntaba sobre asociaciones específicas de inmigrantes. En este último caso, los progenitores árabes eran los que parecían mejor informados; debido quizás a la mayor demanda que éstos realizan de instituciones en las que poder practicar su religión.

El nivel de desconocimiento del resto de recursos sociales y educativos también es elevado, especialmente (y en contra de lo que se podría pensar en un principio) el de los Servicios Sociales de base, que tienen un protagonismo menor del que deberían en las primeras etapas por las que pasa la población inmigrante cuando deja el país de origen: llegada, instalación y acceso al mundo laboral. En realidad, como apunta Laparra (2003b) son otras asociaciones no gubernamentales o algunos familiares y conocidos/as los que suelen brindarles la primera ayuda en el país de acogida.

En cuanto a la información que manejan sobre la institución escolar, prácticamente la mitad de los padres y madres inmigrantes desconocen las asignaturas que estudian sus hijos/as; siendo levemente superior el conocimiento de las madres que el de los padres (Santos Rego y Lorenzo, 2003). Esto concuerda con las estimaciones del Defensor del Pueblo (2003) donde se advertía que sólo el 58,4% de los padres y madres inmigrantes ayudan a sus hijos/as en los estudios, y con la investigación realizada en Málaga, que estima en 33,8% dicha implicación en el caso de las familias árabes. Esto no se corresponde, sin embargo, con lo expresado por las familias inmigrantes sudamericanas y árabes de este mismo estudio de Galicia y Málaga, quienes consideraban más aventajados a sus hijos/as que a los autóctonos/as en

cuanto a la ayuda familiar recibida (Santos Rego, Esteve, Ruiz y Lorenzo, 2004). En general, en los diversas indagaciones realizados con familias inmigrantes se observa esa tendencia, sin embargo, al contrastar sus respuestas con las de sus hijos/as y se llega a la conclusión de que las familias no ayudan tanto, como motivan, a sus hijos/as en las cuestiones escolares (Defensor del Pueblo, 2003).

Las familias inmigrantes también se muestran totalmente desconcertadas cuando tienen que iniciar el proceso de escolarización de sus hijo/as o cuando éstos pasan a otra etapa educativa, desconociendo igualmente los tipos de ayudas y becas que existen y los procesos a cursar para solicitarlas. En este sentido, como afirma Labrador (2004) la información de las familias sobre las diversas instituciones y servicios en los que pueden solicitar colaboración no está clara, teniendo nociones sobre los proyectos y apoyos que existen pero no sobre la forma de acceder a ellos o el modo en el que pueden serles útiles.

Estos últimos autores, pusieron de relieve que las familias inmigrantes de varios municipios de Valencia desconocían los valores, objetivos y metas de la instrucción de sus hijos/as; no conociendo tampoco el plan de estudios del centro escolar. El grado de desconocimiento se mide también en las comparaciones que suelen hacer sobre sus propios sistemas educativos, ya que en muchos casos los padres y madres inmigrantes enuncian que simplemente no hay diferencias o que éstas se centran en las mayores exigencias y disciplina que las escuelas de sus países impone a los escolares. Sólo en contadas excepciones hacen un análisis comparativo más exhaustivo, comprobándose que son estos padres y madres los que mejor conocen nuestro sistema educativo.

En muchas ocasiones la poca información que las familias inmigrantes tienen del centro escolar viene mediatizada por el punto de vista de sus propios hijos/as, al ser éstos los que a menudo informan a sus padres y madres de cuanto acontece en la escuela. Ello, como señalan Baraíbar (2005) y Bueno y Belda (2005) genera a veces diversos malentendidos que no hacen sino aumentar las preocupaciones de las familias sobre el trato y tipo de educación que reciben sus hijos/as. Y es que como señala Santos Guerra (1996) la falta de información, la ausencia de canales rápidos, fidedignos y frecuentes hace difícil una participación plena.

> «A veces los canales de comunicación sólo funcionan en un sentido, bien de la escuela a la familia, bien a la inversa, de modo que nunca acaba de existir un conocimiento mutuo real, y por tanto, una valoración del trabajo del otro» (Vila, 2003: 134).

Además del desconocimiento que las familias inmigrantes suelen tener de los recursos socioeducativos de su entorno, de las etapas del sistema educativo, de las finalidades y objetivos de las escuelas, de las vías de participación del centro escolar y de las becas y tipos de ayudas que pueden solicitar (Aguado et al., 1999; Bartolomé et al., 1997; Portera, 1997), otra variable condiciona su implicación activa en la escuela: la falta de conocimiento sobre la cultura escolar en el sentido más amplio del término.

De este modo, como señalan Baraíbar (2005) y Labrador (2004), las familias inmigrantes ven frenadas su colaboración e implicación activa en la escuela por el desconocimiento del funcionamiento de la institución y por manejar códigos y valores culturales y educativos que no siempre se corresponden con los demandados por la escuela. Carbonell y Martí (2002) inciden en esta idea y apuntan que en muchas ocasiones el profesorado no sólo exige mayor comunicación o colaboración de las familias en las escuelas, sino que sus demandas llevan implícitas un determinado modelo de participación y educación.

> «… el centro educativo no sólo pide la colaboración de las familias sino que les dice, a veces les exige, qué deben hacer, cómo, y cuándo han de actuar con sus hijos» Carbonell y Martí (2002: 32-33).
>
> «La falta de familiaridad con los ritmos y rutinas escolares de nuestro país hace que éstos se vivan como un conjunto de normas carentes de significado que se acatan y más o menos se cumplen, pero que no siempre se comprenden» (Baraíbar, 2005: 56).

La escasez de respuestas que las familias inmigrantes tiene sobre estas cuestiones origina, en ocasiones, fricciones significativas entre ellas y el profesorado; sobre todo cuando las dudas no pueden plantearse en un espacio de confianza y cada parte, amén de sus propias vivencias y claves culturales, reacciona culpabilizando a la otra de las dificultades que observan en el proceso educativo de los niños/as. Estas reacciones, sin embargo, no son nuevas. Como apunta la literatura sobre participación

de las familias autóctonas en el centro educativo, la falta de diálogo entre los progenitores y el profesorado acerca de sus funciones, roles y responsabilidades son la clave que explica la mayoría de los malentendidos, rencillas y rencores que se originan entre ellos (Terrón, Alfonso y Díez Gutiérrez, 2003; Notó y Rubio, 2003; Checa y Arjona, 2002; Kñallisky, 1998; Dabas, 1998).

En cuanto al tipo de diferencias educativas, hemos de comentar que es generalizada la percepción de las familias inmigrantes, y de sus hijos/as, sobre los valores educativos que trasmite el profesorado y las familias autóctonas. Las familias inmigrantes suelen apuntar que los menores españoles han perdido el respeto por los adultos, que suelen ser menos disciplinados que sus hijos/as y que cuidan menos los recursos materiales del centro educativo (Suárez-Orózco y Suárez-Orózco, 2003). Igualmente, se señala la menor capacidad de escucha de los adultos autóctonos, quienes no consiguen mantener una conversación o discusión sin interrumpir reiteradamente al otro interlocutor, reclamando de la escuela y del profesorado acciones específicas que promuevan una actitud más cívica (Bueno y Belda, 2005). Este tipo de demandas evidencian la necesidad de coordinar acciones entre la escuela y la familia para perfilar planes educativos comunes y coherentes, en los que la familia asuma posiciones activas y en los que no se genere información ambivalente que desoriente, más que eduque, a sus hijos e hijas.

En este sentido, se hace necesario abrir un proceso de comunicación efectivo, directo y de igual a igual entre los padres y madres inmigrantes y los docentes, en el que cada interlocutor pueda expresar sus propios conceptos y percepciones sobre la escuela, la educación, la participación de los padres y madres y las normas o valores culturales[64]. Como nos apunta Pedreira (2003) en la mayoría de los casos el conocimiento que los progenitores tienen de la escuela se reduce a la experiencia escolar de su infancia, y dado que la enseñanza también evoluciona es necesario informar a los padres de los nuevos métodos, procesos y exigencias educativas. Este

[64] En este sentido algunos autores, como López Rodríguez (2003) o Mestres, Martorell y Amta (2000) explican que se debe analizar las percepciones que el profesorado tiene sobre la participación de las familias en la escuela y viceversa, ya que a menudo la deseada implicación familiar se rechaza cuando se produce. Así pues, no faltan los maestros/as que se sienten invadidos cuando los padres y madres hacen un seguimiento permanente del proceso educativo de sus hijos/as; ni los que afirman que a los padres y madres hay que tenerlos a la debida distancia.

discurso es aún más importante, si cabe, con las familias inmigrantes dados los diferentes sistemas educativos y culturales que entran en juego.

De hecho, al no conocer ni dominar los códigos culturales de la sociedad de acogida muchos padres y madres inmigrantes se sienten incapaces de ayudar a sus hijos/as a integrarse en la comunidad educativa, frenando su propia implicación en el contexto escolar. Sufren lo que se denomina como el «estrés de la aculturación» (Bueno y Belda, 2005) al tener que enfrentarse no sólo al aprendizaje del idioma sino también a los códigos culturales de la sociedad de acogida. Este desconocimiento les acarrea, a menudo, un sentimiento de malestar, culpabilidad e inferioridad por no poder cumplir con sus funciones de padres y madres. Sentimiento que se agrava, a veces, cuando son los hijo/as los que «ejercen de adultos» y les ayudan a integrarse en sociedad mediante traducciones o explicaciones sobre valores y normas de la sociedad educativa (Portera, 2004; Esteve, 2003).

Para Fernández Prada (2003) la tríada poder-querer-saber es la que media en la participación de las familias. No sólo es necesario tener las estructuras y los cauces que permitan esa participación, sino que además los padres deben estar motivados para ello y deben conocer los medios y procedimientos a través de los cuales pueden hacer efectiva su participación. Este conocimiento es clave en las familias inmigrantes, siendo imprescindible promover su formación. Ahora bien, como apuntan Balaguer y Formariz (2002) o Checa y Arjona (2002), esta formación no debe implicar imposición de un modelo participativo y educativo del centro educativo a las familias ni viceversa, sino un proceso de interacción en el que todos los miembros de la comunidad educativa (docentes, educadores, padres y madres…) expliciten sus códigos, normas y valores educativos y adopten un modelo de participación común que responda a sus necesidades, intereses y demandas. A fin de cuentas, como concluye Kñallisky (1998) si hay algo en lo que coinciden todos los autores es que para lograr la colaboración e implicación familiar en la escuela es necesario que existan unos deseos y objetivos compartidos.

3.2.6 El conocimiento del idioma

Como comentamos en el capítulo anterior, el desconocimiento del español es la principal dificultad que tanto el profesorado como las familias inmigrantes señalan de cara a promover la integración de estas últimas, convirtiéndose en el primer obstáculo que limita este proceso. En la escuela, el dominio del idioma se antoja fundamental para que las familias puedan relacionarse adecuadamente con los maestros y maestras, y para que los docentes puedan explicarles las diversas vías de participación en el centro, siendo, asimismo, la principal causa por la que, según muchas familias inmigrantes, mantienen pocas relaciones con las madres y padres autóctonos (Cabrera, 2006; Labrador, 2004; Portera, 2004; Fernández, García y Moreno, 2002; Dusi, 2000)[65].

Otros autores, como Baraíbar (2005) señalan sin embargo que, si bien es uno de los factores más importantes, comienza a ser habitual entre los docentes la idea de que no es el factor principal. Esto puede estar debido a la mayor habituación de los maestros/as a esta problemática y al hecho de que experimenten que la comunicación es posible cuando ponen en juego otros recursos expresivos: lenguaje corporal, fotografías, vídeos...

No obstante, el desconocimiento del idioma no es el único factor que limita la comunicación entre las familias inmigrantes y la escuela, ya que como señalan Bueno y Belda (2005) otras variables asociadas al tipo de lenguaje utilizado o a la falta de correlación con la experiencia previa de los padres y madres inmigrantes, también inciden en ello. En este sentido, muchas familias inmigrantes, incluidas las sudamericanas, expresan que no pueden comprender la totalidad de los mensajes escolares, ya sean escritos o verbales, por las fórmulas y el tipo de lenguaje que se usa en ellos. Y es que como afirman Villa (2003) y Carbonell y Martí (2002) el empleo de un lenguaje excesivamente académico no hace sino distanciar más a los padres y madres de la institución escolar.

[65] Las dificultades que puede generar el desconocimiento del idioma no se señalan de igual forma para todas las familias. Así, es común que los docentes consideren que las familias hispanas no presentan ningún problema, rechazando incluso que estos niños y niñas tengan que reforzar español o acomodarse a ciertas estructuras lingüísticas y expresivas españolas (Santos Rego, Esteve, Ruiz y Lorenzo, 2004).

Esta incomprensión o distanciamiento se amplía en las comunidades de acogida que son bilingües, ya que los padres y madres inmigrantes que no lo son demuestran una falta de información clara sobre las características particulares de las mismas, lo que con el tiempo se traduce en incapacidad para acceder a procesos de integración comunitaria (Bueno y Belda, 2005; Labrador, 2004; Santos Rego y Lorenzo, 2003).

3.2.7 El factor tiempo y la inestabilidad socioeconómica

Una de las primeras dificultades que señalan las familias inmigrantes para poder participar en el centro educativo es la incompatibilidad horaria entre las actividades escolares y sus propios empleos (Baraíbar, 2005; Bueno y Belda, 2005; Portera, 2004; Fernández et al., 2002, Soriano, 2001). La necesidad de tener que trabajar para poder sacar a la familia adelante se convierte en una de las causas fundamentales que explica la escasa implicación de estas familias en la escuela.

No obstante, hemos de tener en cuenta que el factor tiempo no alude únicamente a la incompatibilidad horaria. En realidad, esconde dos variables especialmente relevantes: la inestabilidad laboral y jurídica, y las pésimas condiciones en las que viven muchas familias inmigrantes. Estas condiciones de vida provocan que el factor «tiempo» cobre matizaciones distintas al compararse con el de la población autóctona, ya que la presión psicológica que supone para las familias inmigrantes tener que regularizar su situación legal y económica en el país de acogida es un añadido más que dificulta su integración socioeducativa.

Como comentamos en el primer capítulo, la irregularidad, la temporalidad y la dureza o precariedad son las características que describen los empleos a los que suele acceder la población inmigrada, los cuales se concentran en torno a cinco ramas de actividad: el servicio doméstico, la agricultura, la hostelería, la construcción y el comercio al por menor (Blanco, 2000). Actualmente esta distribución se observa también en nuestra comunidad autónoma, englobando estos cincos sectores a casi el 80% de la población inmigrante que trabaja en Andalucía (Pérez Yruela y Rinken, 2005).

La diferencia fundamental entre la situación laboral de la población inmigrada y la de la autóctona, no está tanto en los diversos empleos que desempeñan sino, sobre todo, en las distintas condiciones de trabajo a las que acceden una y otra. En este sentido conviene recordar que, como apuntan Checa (2003) y Cachón (2002), en todas las ramas donde trabaja la población inmigrante, la población autóctona y comunitaria sigue concentrando la mayor parte de los puestos de trabajo.

Gualda y Ruiz (2004) también concluye que en Huelva la población extranjera viene a complementar y compartir espacios en el campo con población nacional, estando el matiz en que esta última se encarga de realizar las acciones más toscas. Así, en el contexto onubense suele ocurrir que la mano de obra autóctona se sustituya por la inmigrante para las faenas más duras de la campaña agrícola, como por ejemplo, la recolección, y que se complemente con ella para el resto de las faenas (siembra, regadío, preparación del terreno…). En estos últimos casos, sin embargo, vuelve a observarse una diferencia en cuanto a la calidad de los trabajos desempeñados, puesto que es la población autóctona la que, en términos generales, accede a los puestos de responsabilidad (capataces, encargados, coordinadores…), a los mejores horarios y a los trabajo más livianos (triturado, envasado, etiquetado… en cooperativas), viéndose obligadas las familias inmigrantes a aceptar las peores condiciones.

En cuanto al género y nacionalidad también se detectan diferencias, de forma que, por regla general, las mujeres inmigrantes tienen mayores tasas de desempleo, que los hombres, sobre todo las magrebíes, y acceden a trabajos peor pagados aunque menos duros y arriesgados. De esa manera, el servicio doméstico parece estar destinado a las mujeres, destacando la presencia de colombianas, filipinas y dominicanas. Es en la agricultura y la construcción, donde se concentran los hombres, procedentes en su mayoría de Marruecos y del resto de África (Colectivo Ioé, 1998 y 1999a), disminuyendo las diferencias en cuanto al género en sectores como la venta al por menor o la hostelería. Estas conclusiones coinciden con las investigaciones realizadas por Santos Rego, Esteve, Ruiz y Lorenzo (2004) en Galicia y Málaga, y por Pérez Yruela y Rinken (2005) en Andalucía, donde también se observa que la tasa de empleo en los hombres inmigrantes es mayor que en las mujeres, cobrando además

salarios más altos que éstas a pesar de que ellas trabajen más horas y en horario nocturno[66].

En ese estudio también se evidenciaron algunas diferencias entre nacionalidades, constatándose que las personas que proceden de Asia e Iberoamérica son las que más trabajan y las magrebíes y las de Oriente Próximo las que menos lo hacen. En general, las mejores condiciones laborales las disfrutan los hombres sudamericanos, padeciendo por igual la falta de descanso los asiáticos, magrebíes y los de la Europa del Este, y teniendo además los magrebíes más problemas para cobrar su sueldo puntualmente. Gran parte de ellos, sin embargo, pasan a formar parte de una importante bolsa de trabajadores indocumentados, dadas las bajas tasas de cotización a la Seguridad Social (Pérez Yruela y Rinken, 2005).

Otro dato que es igualmente llamativo, es que los padres y las madres inmigrantes apenas pueden acceder a trabajos que se corresponden con su perfil educativo y profesional. Como señala el Defensor del Pueblo (2003) el nivel de estudios de muchos padres y madres inmigrantes es superior al de los progenitores del alumnado autóctono; teniendo problemas tanto para convalidar sus estudios como para que se les valoren sus destrezas y experiencias profesionales.

Todo lo cual no hace sino abocarles a los trabajos más duros, con mayores tasas de temporalidad e inestabilidad, siendo especialmente perjudicial esta situación para las mujeres (por las menores posibilidades de acceso al empleo y los menores salarios) y para los magrebíes (al ser estos los que normalmente sufren las peores condiciones laborales: trabajos más duros, pago del salario atrasado…).

> «Los estudios sobre la situación social de los musulmanes en España y otros países de nuestro entorno […] suelen llegar unos diagnósticos y pronósticos generalmente bastante desoladores respecto del avance hacia una equiparación de sus condiciones de vida con la población general o, cuando menos con otros grupos de inmigrantes en cuanto a procedencia y orientación religiosa se refiere» (Pérez Yruela y Rinken, 2005: 124).

[66] Algunas de las variables que explican el menor acceso de las mujeres magrebíes al mercado laboral son de índole cultural, al considerarse que el padre es el máximo responsable del sustento familiar (Santos Rego y Lorenzo, 2003).

Los datos anteriores también nos sirven para subrayar la fuerza de los factores culturales en cuanto al papel que tanto hombres como mujeres tienen respecto al cuidado y la educación de los hijos/as, ya que a pesar de que son las mujeres magrebíes las que menos trabajan fuera del hogar, también son estas las que (al menos en un primer momento) participan menos en la escuela, ocurriendo lo contrario en el caso del resto de las nacionalidades. Así, a pesar de que las mujeres sudamericanas y del Este trabajan más horas y en empleos más inestables que los varones, son ellas las que prioritariamente se encargan de la educación de sus hijos/as. En realidad, esta relación podría verse desde el lado opuesto, pudiendo determinar la carga y responsabilidad familiar y cultural que se les otorga a la mujeres tanto en el cuidado de hijos/as como en el mantenimiento de costumbres y tradiciones del países de origen, el que trabajen en menor medida que los hombres fuera del hogar y el que accedan a empleos temporales y esporádicos[67].

En cualquier caso el hecho de que los padres y las madres, sobre todo las sudamericanas y del Este, tengan que emplear tantas horas para sacar a sus familias adelante, algunas conjugando varios oficios, resta posibilidades para que puedan participar activamente en la escuela. Por esta razón, algunas familias inmigrantes reclaman una mayor flexibilidad escolar en cuanto a la organización de actividades y cumplimiento de normas y horarios en la escuela, como el referido a la entrada y salida del centro (Baraíbar, 2005; Bueno y Belda, 2005; García Fernández y Moreno, 2002).

Por otro lado, como comentamos anteriormente, la inestabilidad familiar y las pésimas condiciones en las que habitan algunas familias, también les lleva a sentir que sus principales prioridades sean precisamente la regularización laboral y jurídica, y la

[67] En un estudio llevado a cabo en Argentina sobre la repercusión de la inestabilidad laboral en el aprendizaje de los niños (Florencia y Pollachi, 1998) se puso de manifiesto que en los casos en los que la nueva situación implicaba que las mujeres asumieran algún tipo de responsabilidad económica, ello afectaba directamente a las relaciones de género y generacionales, significando, tanto para el hombre como para la mujer, un cambio que la mayoría de las veces entraba en contradicción son su sistema de creencias, valores e ideales. Igualmente, la mayoría de las familias mostraron dificultad frente a la reorganización de las responsabilidades domésticas y de la crianza y cuidado de los niños/as, continuando la madre como principal responsable, y disminuyendo sus redes sociales.

estabilidad familiar, no apareciendo el objetivo de la participación socioeducativa entre sus principales preocupaciones.

> «La elevada tasa de desocupación de los padres inmigrantes, la imposibilidad de acceder a una actividad de trabajo retributiva, el trabajo en negro, la dificultad de hacer frente a los gastos indispensables, constituyen las principales causas que impiden la inserción en la sociedad circundante y hacen conflictivas las relaciones en el interior de la familia» (Portera, 2004: 135).

Describimos a continuación tales situaciones para comprender mejor en qué medida afecta a la relación de estos padres y madres con la escuela.

Distintos autores como Naïr (2006a), Pérez Yruela y Rinken (2005), Checa, Arjona y Checa (2003), Gordo (2003) o Gualda et al. (2002) denuncian las condiciones infrahumanas en las que viven algunas de las familias inmigrantes, al estar acompañada la irregularidad jurídica y/o la inestabilidad económica con el acceso a viviendas precarias. Lo llamativo es que si bien el porcentaje total de familias inmigrantes que habitan en infraviviendas y sufren situaciones de hacinamiento no es muy es elevado (9% en ambos casos en Andalucía según Pérez Yruela y Rinken, 2005), estos porcentajes crecen significativamente en las zonas dedicadas a la agricultura intensiva. Así, estos mismos autores cifran en un 20% las familias inmigrantes que viven en infraviviendas. Es decir, en chabolas, casas abandonadas o naves industriales y/ o sin los recursos básicos (electricidad, agua caliente, baño/ ducha…), y en un 14% las que viven hacinadas, siendo de nuevo el colectivo magrebí y el que procede de Oriente Próximo el principal afectado, sobre todo, en el caso de los hombres[68].

[68] En los últimos años el esfuerzo realizado por los distintos sindicatos, asociaciones y administraciones en cuanto a la mejora de las condiciones de vivienda de las familias inmigrantes parece haber dado sus frutos, ya que en 2001 eran los propios Ayuntamientos de Lepe o Cartaya los que declaraban que el 70% y el 60% de los alojamientos destinados a temporeros/as en su municipio eran infraviviendas (Gordo, 2003). Por otra parte, también tenemos que observar con prudencia las cifras sobre la habitabilidad de las viviendas de las familias inmigrantes, ya que como apunta el Defensor del Pueblo (2003), en realidad, no se sabe con exactitud qué número de viviendas se pueden considerar precarias. Sea como fuere, lo cierto es que la dotación de viviendas para los temporero/as de la campaña agrícola sigue constituyendo una de las principales problemáticas en municipios, como Moguer, donde en cada campaña agrícola se viven choques políticos entre los diversos partidos del pueblo en torno a este tema. Así, para la campaña del 2005 los militantes del PSOE, partido en la oposición, reclamaban al PP, en la actual alcaldía, mayor intervención en este tema y la no delegación en asociaciones y ONGs, reclamando a su vez esta agrupación política una mayor financiación de la administración central y autonómica (*Moguer Información*, 2004b).

La segregación es otra de las características que describe la situación residencial de la población inmigrada, siendo Andalucía una de las comunidades autónomas donde más se extreman estas condiciones de vida. En este sentido, destacan los campos de agricultura intensiva de Dalías y Níjar en Almería, y las zonas de Lepe, Palos o Moguer en Huelva (Checa y Arjona, 2003). En estas zonas se aplica la «política de módulos», por la que las personas inmigrantes residen en casetas prefabricadas y almacenes acondicionados que están diseminados por las fincas agrícolas en las que trabajan. El argumento que se utiliza para justificar la separación de la población inmigrante del núcleo residencial de la población autóctona es la cercanía al lugar de trabajo. Sin embargo, otras causas relacionadas con los prejuicios y la explotación sustentan tales políticas. De este modo, como señala Gordo (2003) refiriéndose a las zonas agrícolas más importantes de Huelva, es habitual que los empresarios/as ofrezcan este tipo de viviendas en las fincas agrícolas para que las familias inmigrantes cuiden y vigilen sus plantaciones, no percibiendo los trabajadores inmigrantes ningún tipo de renumeración por esta labor y ahorrándose el empresario/a los gastos de transporte. Igualmente, aunque afortunadamente en un número menor de casos, también se detectan situaciones en las que los empresarios/as cobran alquileres por estas casas a sus trabajadores/as, obligándoles a trabajar media hora más al día o reduciéndoles directamente una pequeña cantidad de sus sueldos[69]. Las consecuencias, como apunta Labrador (2004), no son otras que el aislamiento, la exclusión lingüística y la segregación de las familias inmigrantes de los ámbitos relacionales y de participación económica, política, social, educativa y cultural de la población autóctona.

Algunas de las razones que explican la lamentable situación de estas familias, sobre todo de las que proceden del Magreb, las encontramos en las mayores reticencias de la población autóctona a alquilarles sus propiedades y a las escasas políticas de integración residencial planteada en los diversos municipios que reciben población inmigrante, como Moguer o Palos de la Frontera (Bueno y Belda, 2005; Gordo, 2003; Gualda et al., 2002). Esto contribuye a la falta de viviendas de alquiler y al

[69] Como bien apunta Gordo (2003) la *Ordenanza General del Campo*, obliga a los empresarios/as agrícolas que contratan trabajadores/as inmigrantes en origen a ofertar una vivienda digna a sus empleados/as, no pudiéndoles cobrar ningún tipo de tributo en concepto de alquiler. En la mayoría de los casos esas viviendas cuentan con los requisitos mínimos de habitabilidad, aunque también hay excepciones a la norma, como ocurrió, por ejemplo, con la empresa Doñana 2000, a la que la Inspección de trabajo levantó acta por las pésimas condiciones en las que vivían sus trabajadores/as.

encarecimiento de las disponibles, viéndose obligada la población inmigrante a alquilar casas antiguas poco o nada equipadas en los núcleos rurales, y habitaciones o camas entre varias personas en los núcleos urbanos. Situaciones de hacinamiento estas últimas que se agravan cuando, además de los hijos/as que acompañan al padre o madre, o a ambos cónyuges, se convive con otros miembros de la familia extensa[70].

Evidentemente, las condiciones socioeconómicas de las familias inmigrantes va mejorando con los años; concluyéndose en todas las investigaciones que a mayor número de años en el país de acogida, mejores calidades de vida. No obstante, queremos resaltar aquí que el número de años para comenzar a disfrutar de cierta estabilidad es bastante alto, estimándose en siete años (Bueno y Belda, 2005) o diez (Laparra, 2003) el tiempo necesario para que las familias inmigrantes puedan comprar su propia vivienda.

> «Mientras las posibilidades de encontrar un puesto de trabajo e inserirse completamente en el sistema productivo de nuestro país son buenas, las dificultades de naturaleza extra-ocupacional (la primera de todas ellas, las de la vivienda) son de tal modo que hacen imposible la superación de la distancia entre una ciudadanía de naturaleza económica y una ciudadanía de tipo social» (Dusi, 2000:76).

Bajo este panorama, no es de extrañar que las primeras preocupaciones de las familias inmigrantes sean encontrar una vivienda digna y estabilizar sus situación laboral y jurídica (Gordo, 2004; Gualda et al., 2002), evolucionando esas necesidades con el paso de los años hacia la mejora de la situación profesional y de la vivienda (Pérez Yruela y Rinken, 2005). Ello está a su vez relacionado con el valor que le conceden todas las familias inmigrantes, independientemente de su nacionalidad, a la familia y el trabajo. De hecho, se comprueba cómo otros factores, como la religión, las amistades, el tiempo libre o la política, son totalmente secundarios para las familias inmigrantes, centradas en conseguir una estabilidad familiar y económica. Los aspectos relacionados con la integración socioeducativa, como se deduce de la escasa importancia que

[70] Según Bueno y Belda (2005), las dificultades de la población inmigrante para acceder a una vivienda se evidencian en el cambio de perfil de las personas sin techo, ya que en los últimos años aumenta el número de usuarios inmigrantes, sobre todo, de mujeres solas con uno o varios hijos/as que demandan un sitio donde pasar la noche.

otorgan al tiempo libre y a la política, no son prioritarios para los padres y madres inmigrantes, explicándose también la menor participación en la escuela a tenor de estas nuevas variables[71].

3.2.8 Los recursos de la escuela y su contexto

Dentro de la relación de posibles factores que inciden en la integración socioeducativa de las familias inmigrantes, no podemos olvidar la falta de recursos que se detecta en las escuelas y su contexto para atenderlas adecuadamente. Aludimos aquí brevemente a las principales demandas que se hacen en torno a ello, retomando en el siguiente capítulo el papel que las administraciones y las distintas entidades juegan en torno a ello.

La poca participación e implicación de las familias inmigrantes en las asociaciones culturales, deportivas y religiosas de su entorno se explica, a su vez, por el escaso número de las mismas, siendo evidente la falta de asociaciones exclusivas de inmigrantes en la mayoría de las barriadas y pueblos de nuestras provincias (Santos Rego y Lorenzo, 2003)[72].

En cuanto a la atención del alumnado inmigrante y sus familias en las escuelas, es clara la coincidencia del profesorado participante en diversas investigaciones (Cabrera, 2006; Bueno y Belda, 2005; Baraíbar, 2005) en reclamar tanto un aumento del número de docentes especializados que atienda a este colectivo, como la bajada de la ratio y el aumento de la dotación didáctica intercultural de las bibliotecas escolares.

Esa última demanda, aunque mucho menor que las dos anteriores, está relacionada con la intención de algunos docentes de formarse e incorporar algunas de las claves étnico-culturales del alumnado inmigrante a las actividades de clase. Es por

[71] Concretamente, la investigación de Pérez Yruela y Rinken (2005) muestra que los factores más importantes para las familias inmigrantes en la sociedad de acogida, por este orden y con mucha distancia de los dos primeros sobre los siguientes, son: la familia, el trabajo, el dinero, los amigos, el tiempo libre y la política.

[72] A este respecto, resulta novedosa la iniciativa de la Generalitat de Cataluña, que recientemente ha decidido poner en marcha la *Ley de Lugares de Culto*. Esta ley reglamentará los templos musulmanes y los de las otras minorías religiosas, ante la protesta constante de la comunidad musulmana en Cataluña, con cerca de 350.000 personas, por falta de lugares para el rezo (Ribas, 14-05-06).

ello que como apuntan Díaz-Aguado y Andrés (1999) se demandan materiales que permitan comprender y respetar las características de otras culturas y con los que se pueda desarrollar una identidad basada en la valoración de la diversidad cultural[73].

Entre los profesionales que se consideran imprescindibles aparecen los maestros/as de apoyo (quizás debido a esa concepción instructiva de la educación y a la vinculación del alumnado inmigrante con el alumnado que presenta necesidades educativas especiales) y el mediador/a intercultural (Ortega Esteban, 2003). Con la alusión a este profesional, los maestros y maestras también expresan la necesidad de que la escuela colabore y trabaje junto a otras entidades, como Servicios Sociales, al coincidir todos ellos en que la institución escolar por sí sola no puede ni debe hacerse cargo de todas las problemáticas socioeducativos (Parellada, 2002). En ese sentido, se reclama la definición y concreción de funciones por cada parte, ya que a menudo la respuesta solicitada a este y otros servicios municipales es muy lenta o inexistente (Bueno y Belda, 2005). Como apuntan estos mismos autores, las familias, tanto autóctonas como inmigrantes, también expresan sus necesidades al respecto; destacando en el caso de las últimas, como ya vimos anteriormente, la demanda de la flexibilización de la institución escolar, y en el caso de las primeras, un aumento de la formación en cuestiones culturales y académicas para poder acoger y acoger y relacionarse con los padres y madres inmigrantes.

Los escasos recursos que la escuela ofrece a las familias, correlaciona a su vez con las dificultades (por motivos económicos fundamentalmente) que éstas tienen para poder ofrecer entornos culturalmente ricos a sus hijos/as[74]. Se constata, por tanto, que una vez más el sistema se ceba con los más desprotegidos, al no contar el alumnado inmigrante en muchos casos, ni a través de un medio ni de otro, con los recursos escolares básicos.

[73] Esto es aún más necesario si tenemos en cuenta lo que los distintos autores, como los integrantes del Grupo Eleuterio Quintanilla (2003) o Abascal, Andrés y Barajaba (1999), manifiestan sobre el trato que los libros de texto y otros materiales escolares dan a la diversidad cultural. En general, siguiendo a estos autores, los materiales escolares están plagados de sesgos, ninguneando a la población gitana, ensalzando un españolismo vergonzante y asumiendo tesis alarmistas y xenófobas respecto a la inmigración.

[74] El Informe del Defensor del Pueblo (2003) concluía que los hogares de las familias inmigrantes eran precarios en recursos culturales, no disponiendo de ordenadores y contándose en la mayoría con menos de 50 libros.

Estamos convencidos de que el verdadero esfuerzo y gasto educativo debe orientarse a limar cualquier tipo de exclusión social y a fomentar espacios compartidos donde la interacción sea posible. Por ello, cerramos este capítulo con dos citas que sintetizan estas ideas:

> «Hace falta voluntad, una actitud y unas actuaciones políticas decididas a dedicar los recursos materiales y humanos que hagan falta para luchar contra las causas y las consecuencias de la exclusión social, ya sea por razones de tenia, de cultura de género, de religión, de nacionalidad, etc». (Carbonell, 2002: 63).
>
> «Dotar a las escuelas de unas infraestructuras polivalentes eficaces les permite situarse en las condiciones de jugar un papel educativo vital para el barrio, siendo accesible, por ejemplo, después de las horas del día, a actividades socioculturales y deportivas que responden a las expectativas del barrio y sus colectivos de jóvenes y adultos» (Latorre, 2002: 31).

CAPÍTULO IV

«LA RESPUESTA INSTITUCIONAL A LA INTEGRACIÓN»

> «El cuadro institucional, la regularización normativa y el comportamiento del país de acogida desarrollan un rol esencial en la determinación de las prospectivas de integración social de los inmigrantes, orientado las condiciones de vida y la relación con los autóctonos» (Dusi, 2000:56).

La integración de las familias inmigrantes en el contexto socioeducativo también está condicionada por las medidas y actuaciones que desde las diversas instituciones y administraciones se pongan en juego para fomentarlas. Por ello, en este capítulo analizamos, en primer lugar, los modelos de integración socioeducativa más usuales en la atención de población inmigrante y las acciones principales que en el ámbito europeo se realizan para fomentar la integración socioeducativa de estas familias. En un segundo momento, comparamos estas actuaciones con las desempeñadas por el Estado español, para finalizar estudiando las acciones más destacadas que tanto en el contexto andaluz como onubense se llevan a

cabo para impulsar la integración socioeducativa de las familias inmigrantes. Durante todo el capítulo se destaca igualmente, el papel que las entidades locales y las asociaciones sin ánimo de lucro desempeñan para alcanzar dicho objetivo.

4.1 LAS POLÍTICAS SOCIOEDUCATIVAS Y LA INMIGRACIÓN

4.1.1 Modelos sociales y educativos de integración

Es evidente que la posición de los distintos Estados ante el fenómeno migratorio y ante el asentamiento de la población inmigrante en su territorio condiciona fuertemente la integración real de la misma. Así pues, la actitud generalizada que adoptan actualmente la mayoría de los países de la Unión Europea en cuanto al cierre de las fronteras y la mercantilización de la población inmigrante, cala también en la población autóctona a través de un discurso político y mediático que en muchas ocasiones criminaliza la inmigración. Las consecuencias inmediatas de ello son, como vimos en el capítulo anterior, un mayor rechazo de la población autóctona a la entrada de personas inmigrantes extranjeras en nuestro país y el aumento de determinados prejuicios y estereotipos sobre la población inmigrada que frena la interacción con ésta.

Ahora bien, junto a este primer discurso los Estados suelen poner en práctica otro relacionado con la estabilización e integración de aquellos y aquellas inmigrantes que ya están en situación regular y viven, o tratan de vivir, como cualquier otro ciudadano/a en su nuevo país. Afortunadamente, las políticas de integración no suelen ser tan restrictivas como las del control de fronteras; observándose ya un trato más favorable hacia las personas inmigradas que están regularizadas[75]. Esto no implica, sin embargo, que todos los países adopten las mismas posiciones, observándose incluso que algunos de los países que se muestran más férreos en el control de fronteras, actúan posteriormente como los más progresistas en cuanto a políticas de integración educativa y acceso a la ciudadanía de la población inmigrada. Tal es el caso de Suecia, que en la actualidad, junto a Canadá y Austria, desarrolla las políticas sociales y

[75] Como nos explica Labrador (2004) la persona inmigrante debe pasar por un el doble periplo para poder disfrutar de las mismas obligaciones y derechos socio-políticos que la población autóctona: primero regularizar su situación; y segundo, acceder a la ciudadanía; siendo muchos los requisitos que se les exigen para llegar a esto último.

educativas más favorables a la población inmigrante. Y lo contrario podríamos decir que ocurre con Francia, dado que aunque se muestra en contra de la política de cupos, en la prácticas sus medidas universalistas de integración no dan mucho resultado, derivando en la mayoría de las casos hacia posiciones asimilacionistas (Naïr, 2006b).

Realmente, la tradición de cada país en cuanto a política social y percepción de la persona inmigrante, vinculando el acceso a la ciudadanía en función del *ius soli* o *ius sanguinis,* también incide en las posibilidades de integración de la población inmigrante y en las distintas medidas o modelos, más o menos multi o interculturales, que se ponen en juego en el ámbito socioeducativo[76].

Resumidamente y siguiendo a López Salas (2005), los diversos modelos de integración socioeducativa de los distintos países podemos agruparlos en torno a tres perspectivas o políticas: la pluralista, la universalista y la particularista.

- Política Pluralista, que incluye el Modelo de Integración Liberal adoptado por EEUU y en el que la máxima principal es conseguir la neutralidad cultural. Se potencia

[76] En el *ius sanguinis* o derecho de sangre el acceso a la nacionalización de la persona extranjera supone la renuncia a la nacionalidad anterior y a la herencia cultural previa. En este modelo el Estado se identifica con una única nación, cultura, idioma y etnia, suponiendo la naturalización la adopción de este modelo único (Lamo de Espinosa, 2002). Evidentemente, este tipo de políticas son las más restrictivas en cuanto a integración de las personas inmigrantes, a las que les resulta muy difícil alcanzar el estatus jurídico de ciudadano/a. El país que de manera más clara ha seguido esta política es Alemania, donde diversas actuaciones en favor del aprendizaje de la lengua materna por parte del alumnado inmigrante y del mantenimiento de sus pautas culturales se realizaban para favorecer el retorno de la familia emigrada. La política de «trabajadores invitados» o «Gastarbeiter», obedecía a esta misma intención, contemplándose la inmigración desde el inicio como mano de obra.
Los países que adoptaron el *ius soli* o «derecho del suelo» fueron fundamentalmente aquellos que desde sus orígenes fueron multiculturales, como EEUU, Canadá, Nueva Zelanda o Australia. En ellos el acceso a la ciudadanía no viene impuesto por la sangre, sino por el tiempo en el que una persona reside en un determinado país, siendo menores los requisitos exigidos. Hay una actitud tolerante hacia la pluralidad cultural. Gran Bretaña, Francia y Holanda también participaron en Europa de esta concepción, aunque en realidad la tendencia actual en casi todos los países es la combinación de ambos principios (*ius soli*+ *ius sanguinis*), complejizándose con creces el acceso al estatus de ciudadano/a. Como señala Frade (2002) la ciudadanía tiene ahora un carácter inclusivo pero condicionado a la asimilación de las prácticas culturales del propio país de acogida, que se evalúa a través de diversas pruebas sobre el nivel de idioma de la población de acogida y la adhesión a su modo de vida y valores. De esta manera, se va favoreciendo el asimilacionismo y la homogeneización de la población inmigrante, que tampoco estaba exento, en las políticas de *ius soli.* Desde el Consejo de Europa si se recomienda a los distintos países impulsar la integración del alumnado inmigrante en torno a tres áreas de actividad, adaptando el sistema a sus necesidades educativas concretas, incluyendo clases de lengua y cultura del país de origen en los currículos oficiales y promoviendo una educación intercultural para todos. No obstante, estas orientaciones no son más que recomendaciones no estando los Estados miembros obligados a cumplirlas (Eurydice, 2004).

una actitud tolerante de la población autóctona hacia la pluralidad cultural, aunque el Estado apenas interviene en los asuntos sociales y culturales de la población inmigrante. Estas funciones se delegan en varias organizaciones y asociaciones locales. Como señalan Sabariego (2002) y Malgesini y Giménez (2000), en la práctica esta pretendida neutralidad favorece a la cultura dominante, observándose ello más claramente en el ámbito educativo, donde la etapa obligatoria actúa como vehículo de promoción de los valores estadounidenses y de la lengua inglesa. En este sentido, según Lamo de Espinosa (1995) se reconoce el derecho de mantener ciertas peculiaridades culturales pero como paso previo a la consecución de la homogeneización cultural por medio de las nuevas generaciones. De lo que se trata, por tanto, es de tolerar a los grupos minoritarios para que no se sientan agredidos y, con el paso del tiempo, puedan asimilarse a la sociedad dominante.

- Política Universalista. Influenciados por el modelo anterior algunos países europeos, como Francia o Bélgica, adoptan la perspectiva universalista. En la cual el respeto a la pluralidad cultural se garantiza a partir de la asunción de unos principios básicos de convivencia y la manifestación de la riqueza cultural fundamentalmente en el ámbito privado. De este modo, como apunta Blanco (2000) cada colectivo puede mantener sus señas de identidad mientras no afecten a dichos principios básicos. Así pues la pérdida de la cultura de origen no supone un prerrequisito para la integración social, aunque ésta no debe manifestarse en el ámbito público. Las diversas políticas que se promueven están al amparo de la Constitución, reclamándose el valor o derecho a la «indiferencia». Esto justifica la escasa intervención del Estado en la promoción de la identidad cultural de las diversas minorías y la designación de estas competencias en algunas asociaciones no gubernamentales que tratan de responder a las demandas culturales de la población inmigrada. A pesar de partir de esa idea republicana y filosófica del compromiso y aceptación de valores comunes, este modelo no logra alcanzar la integración de las personas inmigrantes derivando, como apunta Llopis (2002), en auténticas prácticas asimilacionistas. En la escuela no se atiende a las demandas que la población inmigrante realiza sobre la práctica de sus tradiciones religiosas al imponerse un modelo laico. Ello fomenta la discusión sobre si de esa forma se marginan más que se reconocen las pautas culturales de las minorías étnicas.

- Política Particularista. Desde esta perspectiva las diferencias culturales se consideran el origen de la situación desigual de las minorías en la sociedad de acogida, promoviéndose la autonomía cultural de la población inmigrante. Bajo esta concepción destacan fundamentalmente dos modelos: «el multicultural» y «el imperial». El primero, es típico de países con larga tradición en inmigración, como Canadá y Australia, estando representado en Europa únicamente por Suecia. En estos países el Estado interviene a fin de asegurar la igualdad de oportunidades de la población inmigrante y la promoción de sus peculiaridades étnicas. Se intenta favorecer la integración de la población inmigrada en todas las esferas de la sociedad, superando la marginación y discriminación social, preservando la cultura de las minorías y dotándoles de diversos mecanismos de participación y representación. Así pues, en estos países se financia la organización de diversos sindicatos y asociaciones de inmigrantes, y en la escuela se fomentan los programas de lengua materna y la creación de un currículo intercultural.

El segundo modelo, «el imperial», bebe del primero aunque las medidas que aplica no están tan encaminadas al mestizaje cultural. Es el modelo que adoptan países como Gran Bretaña, Holanda y, aunque por otras razones, Alemania. Se promueve la integración de la población inmigrante en la cultura de la sociedad mayoritaria al tiempo que se permite el mantenimiento de ciertos elementos culturales en la vida pública. En estos países, sobre todo en Gran Bretaña, se hace un especial énfasis en la promoción de una educación antirracista, apoyándose la elaboración de currículos contra desigualdad y la xenofobia. En las escuelas también se apoyan los programas de lengua materna aunque bajo la consideración de que este aprendizaje potenciará y facilitará el aprendizaje de la lengua del país de acogida.

Ninguna de las perspectivas anteriores se presentan en realidad como soluciones impecables para favorece la integración socioeducativa de las familias inmigrantes y sus hijos/as. Las primeras perspectivas corren el peligro de derivar en modelos socioeducativos asimilacionistas, y la segunda de ellas en potenciar modelos compensatorios, en los que la diversidad cultural se asocia a déficit, o en modelos multiculturales, en los que la diversidad cultural se trabaja de manera puntual y de forma inconexa. Y es que, como apunta López Salas (2005), incluso el modelo multicultural de Suecia encuentra limitaciones para su aplicación real. Así pues, es común la crítica que

se le hace en cuanto a la gran inversión que tienen que hacer los Estados para promover la idiosincrasia de la población inmigrada. El alto gasto público divide a la opinión pública, reclamándose los recursos económicos que se destinan para ello en otros servicios socioeducativos. Además, en los países en los que se aplica sigue produciéndose segregación laboral, estando la población inmigrante relegada a los nichos laborales.

A pesar de todo ello, nosotros consideramos que este modelo es el más efectivo a fin de erradicar prejuicios y fomentar la interacción entre población inmigrante y autóctona, al aproximarse más que ningún otro a la concepción actual que se tiene de la educación intercultural[77]. De esta forma se comprueba que los países que lo aplican, la población inmigrante y autóctona tiene un conocimiento mucho mayor sobre la otra que en otros países y que hay una mayor apertura al intercambio cultural y a las diferencias, evidenciada en el mayor número de matrimonios mixtos. La mayor inversión en educación intercultural estaría, por tanto, justificada al ponerse las bases para una sociedad más igualitaria, libre y mestiza.

4.1.2 La política de integración española

Es difícil describir la posición de España en materia de integración socioeducativa por la escasa tradición que nuestro país tiene en cuanto a recepción de personas inmigrantes extranjeras. No obstante, algunos autores como López Salas (2005), Laparra (2003) o Sabariego (2002), aproximan sus actuaciones a la perspectiva universalista de países como Francia, al compartir con ésta la escasa intervención del

[77] Entre los diversos modelos educativos que se citan para atender la diversidad cultural (Checa et al. 2003; Bartolomé 1997, 1994) destacan el Modelo Asimilacionista, el Modelo Compensatorio, el Modelo Multicultural y el Modelo Intercultural. El primero de ellos niega el derecho a la diferencia y fomenta procesos de aculturación. Las minorías étnicas deben abandonar sus pautas culturales y asimilar las de la sociedad de acogida. El segundo de ellos, considera la diferencia cultural como un déficit que favorece el fracaso escolar. Como apuntan García Castaño et al. (1993) la diferencia se convierte en algo negativo y disfuncional que justifica que se pongan en juego diversas medidas (agrupamiento por niveles de capacidad, refuerzo selectivo, especialistas externos…) para compensar esa deficiencia. El modelo multicultural, reconoce la diversidad cultural y la existencia de las diversas minorías étnicas por lo que se realizan acciones para que se mantengan las diferencias de las culturas particulares aunque sin una convivencia ni intercambio real entre ellas. Por último, el modelo Intercultural, es aquel que reivindica el mestizaje cultural pero también la igualdad de oportunidades y la participación activa de la población inmigrada en los diversos estamentos de la sociedad de acogida, adoptándose actualmente esta concepción en Europa para defender las políticas más progresistas en materia de educación (Sabariego, 2002).

Estado en política de integración y la delegación de dicha responsabilidad en diversas entidades locales. Igualmente, en opinión de López Salas (2005) el hecho de que la población inmigrante se considere como un grupo receptor más de los Servicios Sociales, educativos, sanitarios y de la esfera de la vivienda o política, nos acerca también a las políticas universalistas o generalistas, al no contemplarse servicios específicos para la atención de la misma.

Sin embargo, España difiere del modelo socioeducativo defendido por Francia al no ser un país laico, acercando su posición respecto a la valoración de la culturas y tradiciones religiosas de las minorías étnicas en las escuelas a la de otros países aconfesionales como Alemania o Italia. En este sentido, y aunque en la práctica sean muy pocas las escuelas que imparten la religión de las minorías étnicas, España tiene firmados acuerdos que reconocen el derecho de los padres y madres inmigrantes a recibir la religión que demanden para sus hijos/as, como el suscrito con la Comisión Islámica de España (Artículo 10 de la Ley 26/ 1992, de 10 de noviembre) por el que se garantiza el derecho de la población musulmana a recibir enseñanza religiosa islámica en los centros docentes públicos y privados concertados siempre que, en el caso de estos últimos, el ejercicio de ese derecho no entre en contradicción con el carácter propio del centro[78].

En realidad, más que señalar la aproximación a una orientación universalista o particularista, los diversos autores coinciden en apuntar la poca trayectoria de España en política migratoria y las dos características fundamentales que describen su actuación en temas de integración: la escasa implicación del Estado, y la delegación de las cuestiones culturales y de integración en las entidades locales.

[78] Concretamente, Alemania oferta la enseñanza de la religión en las escuelas a partir de la demanda de cinco alumnos/as de la misma religión. Sin embargo, esta medida no funciona por igual con todas las etnias, dado que si bien las demandas religiosas de la comunidad turca sí son escuchadas, no ocurre lo mismo con la de la comunidad árabe, que se queja de las dificultades que existen para que sus hijos/as puedan estudiar el Islam. En España, el número de peticiones necesarias para que se imparta la religión islámica en los centros se eleva hasta diez (*El País*, 23 octubre de 2005).

- La ausencia de una verdadera política de integración estatal

El repaso por las distintas leyes, disposiciones y decretos que desde el Estado se han articulado para tratar de favorecer la integración de la población inmigrante en la sociedad de acogida, evidencia la ausencia de un verdadero interés y empeño en esta dirección. Como apuntan Sami Naïr (2006a) el que la conversión de España en país receptor de inmigrantes coincidiera con su entrada en la Unión Europea influenció bastante en ello, al estar redactada su primera Ley de Extranjería (1985) en los términos restrictivos que le impuso la Unión. A lo que Checa et al. (2003) y Llopis (2002) también añaden la escasa voluntad de algunos partidos políticos, como el PP, que tras participar activamente en la redacción de la Ley de Extranjería del 4/2000 (donde por primera vez se establecía la necesidad de articular medidas específicas para integrar a la población inmigrada) modificó sustancialmente su texto cuando llegó al poder y la sustituyó por la Ley de Extranjería del 8/2000, encaminada al cierre de las fronteras y mucho más taxativa en cuanto a medidas sociales y educativas, cuando alcanzó la mayoría absoluta.

El resto de las actuaciones emprendidas por el Estado, como el I Plan para la Integración Social de los inmigrantes (1994), la creación del foro para la integración social de los inmigrantes (1995) o el Plan GRECO (2000-2004) tampoco están exentos de críticas. Así, como explica Laparra (2003), en general, las iniciativas llevadas a cabo se han caracterizado por:

- la escasez de medidas para afrontar la cuestión de la integración social en toda su complejidad.
- la no concreción de responsabilidades de las distintas administraciones implicadas y la escasez de financiación para su coordinación.
- la poca capacidad de influencia de los órganos de participación que se brindan a la población inmigrada y, sobre todo,
- la escasa concreción de las medidas y recomendaciones que se hacen en materia de integración social y educativa por parte del Estado para que las asuman las comunidades autónomas, poniéndose más el acento en el control policial de la inmigración que en la integración real de la misma.

En los últimos años, sin embargo, sí se observa una mayor inversión en materia de integración de la población inmigrante. Esto se pone de relieve en el último plan elaborado por el Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales para favorecer la integración de las personas inmigrantes: el *III Plan de Acción para la Inclusión Social del Reino de España* (2005/06). Entre sus líneas prioritarias el plan contempla la creación de un fondo de apoyo cofinanciado por las Administraciones Públicas para favorecer la acogida e integración de las personas inmigrantes y su refuerzo educativo, que en Andalucía se plasma con la creación del mismo en el año 2005 y en su renovación en el año 2006. Gracias a dicho fondo comienzan a complementarse en nuestra comunidad la intervención dirigida a población inmigrante desde varias líneas y ejes de intervención. Concretamente, entre las líneas se programa: el refuerzo de los servicios públicos; la complementación de las áreas de actuación en las que se detecta una mayor necesidad de intervención y asignación de recursos; la formación de profesionales en interculturalidad y la transferencia de conocimientos y buenas prácticas; siendo los ejes de intervención: la acogida, el empleo, la vivienda y alojamiento, la salud, la sensibilización, la igualdad de trato y la participación[79].

Se puede concluir, por tanto, que hasta fecha muy reciente España ha abordado el tema de la integración de la población inmigrante muy tangencialmente, correspondiendo al Estado el control de flujos y a las comunidades y entes locales las políticas de integración (Laparra, 2003; Llopis, 2002)[80]. No obstante, las últimas actuaciones evidencian el empeño que el Estado y las distintas comunidades autónomas están poniendo en promover una sociedad más cohesionada y democrática.

Este modelo de actuación no es exclusivo de España, sino que se observa también en otros países convertidos recientemente en polos de inmigración. Tal es el

[79] Algunos de los programas que se financian con estos fondos son el Proyecto FORINTER (Formación en Interculturalidad) cuya finalidad es fomentar la formación en competencia intercultural del personal de las administraciones públicas; y la Campaña de sensibilización «Como Tú», que pretende erradicar los prejuicios contra la población inmigrante.

[80] Ello se ha dado incluso en el ámbito de la vivienda, puesto que como señalan Checa y Arjona (2003) hasta hace relativamente poco tiempo eran las organizaciones no gubernamentales las que se ocupaban de solucionar los problemas de vivienda de la población extranjera y de los trabajadores/as temporeros. Concretamente en Huelva, no fue hasta 1999 cuando la Administración asumió la responsabilidad de gestionar los albergues para inmigrantes existentes en la provincia, hecho que se produjo tras el rechazo de la ONG Huelva Acoge a seguir asumiendo esta competencia (Gordo, 2003).

caso de Italia, siendo sorprendentes las analogías que se detectan en cuanto a materia de integración:

> «Mientras las políticas para los inmigrantes parece que se delegan a la acción de la comunidad local, la cual asume el honor de garantizar un mínimo nivel de integración social del extranjero, la política nacional dirigida por una necesidad de seguridad privilegia una integración de tipo sistémico. Es decir, un modelo de acción que interpreta los flujos migratorios en términos de control: control de los flujos, control de los confines, control de orden público, olvidándose casi de la dimensión relacional, dialógica de la que cada sujeto es portador. Tal control, de naturaleza institucional, además se ha encomendado por bastante tiempo a intervenciones puntuales, privadas de cualquier organización, hasta tal punto que, en nuestro país, las políticas migratorias han estado vinculadas hasta fechas recientes a la emergencia y a la parcialidad» (Dusi, 2000: 60).

- El trasvase de competencias a las entidades locales

Hasta hace relativamente poco tiempo la política de integración social y educativa dirigida a población inmigrante ha recaído fundamentalmente en las administraciones locales, organizaciones y asociaciones no gubernamentales, no reconociendo el Estado su responsabilidad en este ámbito. Por este motivo, Ruiz y Ruiz (2001) expresan que España ha aplicado a rajatabla el principio de subsidiariedad, otorgando un papel preponderante a las instituciones no gubernamentales de base, en lo que se refiere a la presentación y distribución de servicios y prestaciones sociales específicas para los y las inmigrantes, mientras que los recursos normalizados y genéricos que recibe el resto de la ciudadanía son prestados por funcionarios o empelados públicos. El subsidio y la caridad condicionan así gran parte de las actuaciones socioeducativas que se dirigen a la población inmigrada.

> «El estado, al no responsabilizarse directamente de estos servicios, reconoce implícitamente que no emanan de ningún derecho de los ciudadanos, sino que responden a una especie de gentileza extraordinaria que almas caritativas conceden a quienes precisan ayuda» (Labrador, 2004: 14 y 15).

El auge de las organizaciones no gubernamentales activas en el ámbito de la inmigración así como de las propias asociaciones de inmigrantes coincide con la llegada masiva de inmigrantes a nuestro país y la supuesta «crisis del Estado de Bienestar» en la que los gobiernos retiran sus agencias de determinados ámbitos, sobre todo, de la política social, y se las ceden a las ONGs. Coincidimos, por tanto, con Labrador (2004) cuando expresa que es precisamente el adelgazamiento de los sistemas públicos de protección social el que genera el engrosamiento de los sectores de asociacionismo y voluntariado, que son los que se suelen ocupar de la población inmigrante. El aumento del número de asociaciones pro-inmigrantes y de inmigrantes, también se vivió en Huelva a partir de 1999; pudiéndose distinguir en la actualidad entre: asociaciones y organizaciones pro-inmigrantes, algunas especializadas en la atención al colectivo inmigrante como Huelva Acoge, que cuenta con sedes en Huelva capital, Lepe y Moguer y otras que atienden a éste y a otros colectivos, como Cruz Roja, Comisiones Obreras, U.G.T, la Asociación Pro-Derechos Humanos…; asociaciones creadas por población inmigrante asentada en Huelva y provincia, como la Asociación Africanía, la Asociación de Mujeres Latinoamericanas «Maíz» o la Asociación cultural «Jauja» y asociaciones amigas de otros «pueblos», entre las que destacan las de ayuda humanitaria con el pueblo saharaoui (Gualda et al., 2002).

Estas asociaciones, como bien señalan los miembros del comité organizador del IV Congreso sobre la Inmigración en España (2004), se convierten en intermediarios estratégicos entre los intereses de los diferentes colectivos de inmigrantes y articulan, por otro lado, los vaivenes de los condicionantes gubernamentales estatales, autonómicas y municipales. De este modo, las ONGs y asociaciones de inmigrantes acaban profesionalizándose y a menudo sustituyen a las agencias públicas en áreas tan centrales del quehacer gubernamental como la integración social, el fomento del empleo, la asesoría jurídica, la inserción educativa y la mediación intercultural.

Así pues, siguiendo a Besalú (2002), los ámbitos de intervención en los que suelen trabajar dichas asociaciones podemos resumirlos en tres:

- Actividades culturales, tanto para mantener la identidad de origen de la población inmigrada como para dar a conocer la nueva realidad cultural en la que viven.
- Actividades de acogida e información, para asesorarles sobre las diversas gestiones a realizar para la búsqueda y mantenimiento de empleo, vivienda, tramitación de documentación, acceso a la sanidad, educación y otros servicios públicos. Abarcando igualmente las tareas de traducción, acompañamiento, mediación e incluso de ayudas económicas puntuales.
- Actividades de sensibilización de la sociedad en general, dando a conocer la identidad étnico-cultural de las minorías y denunciando las discriminaciones y agresiones.
- Actividades de formación, sobre todo en temas de lengua, formación ocupacional y educación para la salud.

Actualmente las administraciones públicas estatales, autonómicas y regionales van asumiendo cada vez mayor responsabilidad en la promoción de la integración de las familias inmigrantes. No obstante aún hoy, estas administraciones suelen apoyarse y trabajar codo con codo con otras entidades y organizaciones locales no gubernamentales y desde el ámbito estatal, las acciones referidas a la promoción de la lengua materna y cultura de origen de la población inmigrada y a la participación de estas familias en las escuelas continúan vinculándose a programas de compensación educativa y prevención de la exclusión escolar.

Así pues, las disposiciones que se establecen al respecto se localizan justamente en los convenios y órdenes que regulan las acciones de compensación educativa; como el convenio suscrito con Ceuta y Melilla; el Real Decreto 299/1996, de 28 de febrero, de ordenación de las acciones dirigidas a la compensación de desigualdades en educación y la Orden de 22 den julio de 1999 por el que se regulan las actuaciones de compensación educativa en centros docentes sostenidos con fondos públicos. En estos documentos se insta a la promoción de acciones para fomentar el diálogo y el encuentro entre las distintas culturas, para promover el mantenimiento y difusión de la lengua y cultura de los grupos minoritarios y para facilitar la incorporación

e integración social de las familias provenientes de otras culturas a través de la colaboración de las mismas con las escuelas. Sin embargo, de nuevo aquí observamos que las acciones no se concretan y que se formulan como grandes objetivos, correspondiendo además la aplicación de las mismas a diversas organizaciones sin ánimo de lucro que se hacen cargo de las mismas tras el concurso en diversas convocatorias públicas[81].

El Estado, por tanto, tampoco asume sus competencias directas en la promoción de la integración socioeducativa de las familias y del alumnado inmigrante, vinculando ésta a la compensación y exclusión educativa y delegando su responsabilidad en organizaciones sin ánimo de lucro. No en vano, las acciones descritas anteriormente se enmarcan dentro del *Plan Anual de Compensación Educativa* de aquellos centros educativo que lo aplican.

> «En los centro educativos que desarrollen actuaciones de compensación educativa podrán colaborar otras instituciones públicas y entidades privadas sin fines de lucro, para el desarrollo de los programas definidos en el apartado duodécimo de la presente Orden [actividades de mediación y coordinación con el entorno para favorecer en el centro la participación del alumnado en situación de desventaja y de sus familias], previa aprobación del Consejo Escolar. Estos programas formarán parte del Plan Anual de Compensación Educativa del centro, como actuaciones desarrolladas en el ámbito de la compensación educativa externa en horario no lectivo» (Orden de 22 de julio de 1999: 28055).

A este respecto, sin embargo, hemos de comentar que las acciones más destacadas de estas asociaciones siguen siendo el tema de la vivienda, del empleo y de la regularización jurídica de las personas inmigrantes; al ser éstas, como vimos en el

[81] Concretamente, el Ministerio de Educación y Ciencia lanza dos convocatorias anuales para el desempeño de actuaciones de compensación educativa de estas entidades, siendo una de las tres modalidades de ayuda que contempla el fomento de la lengua y cultura de la población inmigrada y la creación de programas de educación intercultural. Sin embargo, las otras dos modalidades de ayudas, sobre prevención del absentismo escolar, refuerzo educativo y atención educativa en procesos no normalizados de educación, son las que más se promueven, no subvencionándose ningún proyecto en la primera modalidad en la última convocatoria de estas ayudas (http://w3.cnice.mec.es. Consultado el 2 de septiembre de 2006.) El Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales también oferta convocatorias semejantes, apoyando entre otras medidas el Plan Estatal de Voluntariado.

capítulo anterior, sus principales preocupaciones. Las actuaciones encaminadas a promover la colaboración de las familias inmigrantes en los centros educativos y el reconocimiento de la identidad cultural de las minorías étnicas son menores, razón por la cual todavía detectamos un vacío en cuanto a la aplicación y desarrollo de estas medidas en el ámbito socioeducativo[82].

Como veremos a continuación, la comparación de las medidas que otros países europeos ofertan para la integración de las familias inmigrantes en las escuelas, evidencia la necesidad de mejorar las acciones que España emprende al respecto.

No obstante, debemos alabar el papel que determinadas diputaciones, ayuntamientos y organizaciones juegan en ese sentido, ya que la mayoría de las iniciativas con las que contamos parten precisamente de ellos. Así, destaca la implicación de la Diputación de Almería, que ha impulsado la creación de varios proyectos y planes a fin de potenciar la integración socioeducativa de las familias inmigrantes. Entre ellos, el Proyecto de Sensibilización para la Integración Social de los Inmigrantes en las comarcas del Poniente y Níjar, que contemplaba entre sus acciones la sensibilización de las asociaciones de padres y madres de los centros educativos de la zona para prevenir la creación de prejuicios y estereotipos sobre población inmigrante (Gallego, 2003). Igualmente, hemos de destacar diversos proyectos de intervención educativa que se llevan a cabo en algunas mancomunidades y ayuntamientos, como en la Mancomunidad Sureste de Murcia, que asesora a las familias inmigrantes sobre la forma en la que deben colaborar con los profesores/as de sus hijos/as y participar en las asociaciones de padres y madres (Fernández Rodríguez, 2003) o en el Ayuntamiento de Jaén, que recientemente ha editado una guía informativa para inmigrantes, traducida a seis idiomas, en la que se da cuenta de los recursos públicos a los que estas personas

[82] Para hacernos una idea de la variedad y cantidad de asociaciones que intervienen en esta dirección, podemos comentar que en el año 2002 fuero más de 70 las corporaciones locales, sindicatos y ONGs que recibieron subvención por parte de la Junta de Andalucía para asesorar en materia jurídica, laboral, social y educativa a la población inmigrada, siendo las primeras áreas las que concentraron la mayoría de las acciones realizadas (Pérez Yruela y Rinken, 2005). No obstante, hemos de apuntar que el año 2005 y 2006 se ha observado un incremento de las actuaciones en materia de sensibilización, igualdad de trato y participación. De hecho, como señala el Informe de Evaluación Externa del Fondo de apoyo para la acogida, integración y refuerzo educativo de inmigrantes en Andalucía (2005), el área de sensibilización fue la segunda más financiada, por detrás de la de primera acogida, aunque el área de participación y de igualdad siguen ocupando las últimas posiciones junto al área de salud. En la provincia de Huelva, la situación cambia un poco siendo el área más secundada con mucha diferencia el de Acogida, y después participación (en la promoción del asociacionismo) y empleo; aunque muy por detrás de las primeras.

pueden acceder y los servicios específicos que hay para ellas, detallándose además todo lo relacionado con el empadronamiento, temas de salud, formación y empleo, escolarización y educación, Servicios Sociales, familia y seguridad (AAVV, 2006).

En ese sentido, debemos reseñar también el importante papel que algunas asociaciones de padres y madres juegan en la promoción de la participación de las familias inmigrantes en las escuelas. Gracias al trabajo y al empeño de muchas de estas asociaciones, equipos docentes y mediadores/as sociales, contamos con interesantes propuestas en diversos puntos de nuestra geografía, destacándose entre ellas las actuaciones protagonizadas por la FAPAR (Asociación Federal de Padres y Madres de Aragón) y la CEAPA (Confederación Española de Asociaciones de Padres y Madres de Alumnos) que a finales de 2005 publicaron un pequeño documento para promover la participación de las mujeres y familias inmigrantes en las escuelas y atender a la diversidad cultural. Igualmente, sobresalen otras experiencias en los centros educativos públicos, como la del CEIP Ruiz Jiménez de Palamós, que a través de la organización semanales de talleres en los que abordar distintos temas de interés para familias y docentes, potencian la relación e interacción entre las familias inmigrantes, las autóctonas y el profesorado (Carreras, Gigueras y Miralles, 2003). Y por citar alguna más, comentamos la iniciativa del CEIP «El Sagrer» de Barcelona, que cada curso académico nombra a un padre o madre que actúa como delegado/a de curso y se responsabiliza de atender las inquietudes y demandas de los demás padres y madres, actuando de puente entre las familias y el profesorado y dinamizando la participación de las familias en la escuela (Sitjá y Subirá, 2003).

En definitiva, lo que reclamamos es una mayor implicación del Estado en este ámbito, o la continuación de la recién emprendida, de forma que se pueda planificar una política común sobre integración de población inmigrante, con directrices claras y recursos en favor de la integración socioeducativa de la misma, que posteriormente se pueda adaptar en cada comunidad autónoma y región según sus necesidades, características y demandas concretas. En este sentido, en la nueva Ley de Educación (LOE, 2006) también echamos en falta referencias específicas a la integración de las

familias inmigrantes en el contexto educativo, al ser un colectivo que por sus necesidades concretas precisa de una mención especial o específica[83].

Por otra parte, en cuanto al tema de la participación de las familias inmigrantes, aunque si bien es cierto que la nueva Ley retoma el sentido y las orientaciones que las anteriores leyes socialistas de educación (LOGSE, 1990; LOPEGCE, 1995; y LODE, 1985) regulaban en torno a la implicación de las familias escuelas, ampliando los espacios y escenarios educativos que la ley del partido popular (LOCE; 2002) recortó en su día; seguimos considerando que estas medidas no son suficientes de por sí para incentivar la participación de las familias en el ámbito educativo; máxime si se tienen en cuenta las características sociofamiliares que describen la vida de las familias inmigrantes[84]. Por eso, aunque nos parece un acierto devolver el carácter de órgano de gobierno y no el de mera participación al consejo escolar (Baraíbar, 2005); creemos que es necesario reactivar la colaboración entre las familias y el profesorado, y entre estas últimas y las asociaciones de padres y madres, convencidos de que estas últimas, como bien señalan Santos, Esteve, Ruiz y Lorenzo (2004: 235), pueden convertirse en

[83] En la ley, recogiéndose lo apuntado en el artículo 4 de la LODE (1985) se establece que los padres y madres de los alumnos/as tienen derecho a ser informados del proceso educativo y de integración de sus hijos/as; a participar en el mismo y en la organización, funcionamiento, gobierno y evaluación de los centros, y a que sus hijos/as reciban la formación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus convicciones. Sin embargo, en ninguna de estas disposiciones se menciona a las familias inmigrantes, a pesar de las especiales implicaciones que tales medidas tienen respecto a ellas. Lo que si se regula es el deber de las administraciones educativas de asesorar sobre los derechos, oportunidades y deberes que comporta la incorporación al sistema educativo a las familias que escolarizan a sus hijos/as una vez iniciado el curso escolar (Artículo 79).

[84] La participación de las familias en las escuelas se regulaba en España fundamentalmente a partir de tres leyes principales: la LODE (Ley Orgánica del Derecho a la Educación, 1985) en la que se reconocía el derecho de las familias a la libre asociación en el ámbito educativo y se regulaba su participación en el máximo órgano de control y gestión de los centros: el Consejo Escolar; la LOGSE (1990), que recogía igualmente el principio de autonomía pedagógica y de gestión de los centros, contando para la aplicación de ambos con la colaboración activa de los padres y madres del centro y de otras asociaciones y organismos del entorno educativo; y La LOPEGCE (1995), que insistía en estas mismas ideas, ampliando lo legislado por las leyes anteriores en cuanto a disposiciones y funciones de las AMPAs y el Consejo Escolar. En el año 2002 La LOCE (Ley de Calidad de la Educación) supuso un recorte en las funciones que los padres y madres podían realizar en los consejos escolares, restándoles posibilidades para implicarse en la gestión y, sobre todo, en la evaluación de los centros, estando condicionada la elaboración de informes sobre el funcionamiento general del centro a una petición previa por parte de la Administración. Actualmente, la nueva ley orgánica de educación (LOE, 2006), que deroga a todas las anteriores excepto a la LODE (1985), recupera las vías de participación que tradicionalmente había establecido el Partido Socialista y amplía las funciones del Consejo Escolar, donde ahora la redacción de informes y la participación en procesos de evaluación se realizan tanto por iniciativa propia del Consejo como de la Administración. En el marco jurídico más general la participación de los padres y madres en las escuelas se reconoce en la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948 (artículos 18 y 26) y en el artículo 27.7 de la Constitución Española (1978), por el que se reconoce el derecho de los padres, madres, docentes y alumnos/as a intervenir en el control y gestión de todos los centros sostenidos por la Administración con fondos públicos.

«espacios de gran valor educativo, en cuanto que marcos adecuados para la potenciación de la inclusión social de las familias inmigrantes y de la convivencia intercultural».

Por esa razón, también demandamos fórmulas de participación semejantes a la establecidas por otros países europeos como Dinamarca o Escocia, donde los padres y madres están concienciados del importante papel que juegan en la educación de sus hijos/as, son informados por el director/a en los «consejos de padres» de los planes y proyectos educativos que los centros preparan para el curso académico siguiente, e intervienen activamente en la gestión del presupuesto anual de los centros educativos, siendo las familias danesas las máximas responsables de este cometido (Eurydice, 2005)[85].

4.2 EL FOMENTO DE LA INTEGRACIÓN SOCIOEDUCATIVA

Como comentábamos anteriormente, el estudio sobre las medidas que los distintos países europeos ponen en juego para tratar de fomentar la integración socioeducativa de las familias inmigrantes en las escuelas, evidencia el escaso respaldo que éstas tienen en nuestro país, sobre todo si consideramos que las que se aplican no son secundadas por todas las comunidades autónomas. De hecho, son normalmente las comunidades autónomas con una mayor presencia de alumnado inmigrante, y las que han elaborado Planes integrales para favorecer la integración de las personas inmigrantes, las que lo hacen[86]. Sin embargo, estas acciones tampoco se aplican en todos sus centros educativos al ser asumidas en muchos casos por asociaciones sin ánimo de lucro que voluntariamente llevan a cabo esos cometidos.

Entre las actuaciones que el Consejo de Europa recomienda a los distintos países para mejorar la integración del alumnado inmigrante (Eurydice, 2004),

[85] Con todo, debemos comentar que España está considerada actualmente como uno de los países que otorga mayores posibilidades de participación a los padres y madres en el funcionamiento de las escuelas, gracias fundamentalmente a su disposición legislativa sobre los consejos escolares y a pesar de que la representación de las familias en los mismos tenga un carácter minoritario (Eurydice, 2005).

[86] Andalucía, Aragón, Baleares, Canarias, Cataluña, Comunidad Valenciana, La Rioja, Madrid, Murcia, Navarra y País Vasco son las comunidades que cuentan con dichos planes, incorporando Castilla-León, Extremadura y Castilla-La Mancha disposiciones específicas sobre ello en sus programas regionales. La mayoría de esas comunidades inician actualmente su segundo plan de integración de personas inmigrantes, que se aplicarán hasta el 2009.

encontramos determinadas acciones en favor de la integración socioeducativa de los padres y madres de estos alumnos/as. Concretamente, se distinguen dos áreas relacionadas con nuestro estudio: la orientación de las familias inmigrantes, y el reconocimiento de la identidad cultural de las minorías étnicas en los centros educativos. Dado que estas orientaciones sólo son recomendaciones, cada país, y comunidad o región cuando las acciones están descentralizadas, las pone en marcha en función de su voluntad y posibilidades.

Describimos a continuación la aplicación de tales medidas en nuestro país, siguiendo para ello el último informe sobre integración escolar del alumnado inmigrante en Europa publicado por la red europea de información en educación (Eurydice, 2004).

4.2.1 La orientación de las familias inmigrantes

Estas medidas se dividen en cuatro tipos: el acceso de las familias inmigrantes a información escrita sobre el sistema escolar; la posibilidad de contar con un servicio de intérpretes en la escuela; la celebración de reuniones específicas con familias inmigrantes en el centro educativo, y la disponibilidad de personas o comités que conformen recursos adicionales para las escuelas[87].

- **Información escrita sobre el sistema escolar**. Con esta medida se pretende que las familias inmigrantes se informen sobre la estructura del sistema escolar del país de acogida y sobre el funcionamiento de la escuela. Para ello esta información se traduce a los distintos idiomas de origen de la población inmigrada, dependiendo esta acción normalmente del Ministerio de Educación. Entre los países que ponen en práctica esta medida se localiza a Irlanda, Luxemburgo, Austria, Letonia, Dinamarca, Alemania, Grecia, Francia, Noruega, Finlandia y Portugal. Irlanda cuenta, por ejemplo, con una agencia especializada que facilita la acogida e integración de las personas inmigrantes. En Luxemburgo son los centros de orientación escolar los que realizan esta función, siendo los consejos escolares regionales los que la asumen en Austria. Portugal,

[87] Las medidas que aquí comentamos están fomentadas directamente por la Administración Educativa Central o Regional, no contemplándose en el análisis aquellos centros educativos que por iniciativa propia o local asumen algunas de estas actuaciones.

Letonia y Finlandia difunden estos datos por medio de boletines impresos y de sus páginas web oficiales.

España, sin embargo, no dispone aún de este tipo de información, siendo algunas comunidades autónomas las que recientemente están acogiendo esta iniciativa al traducir a diferentes idiomas algunos de los documentos necesarios para la matriculación del alumnado inmigrante y los aspectos básicos sobre el funcionamiento de las escuelas y estructura del sistema educativo[88].

- Servicio de Intérpretes. Finlandia y Suecia son los únicos países donde los padres y las madres inmigrantes tienen derecho a un intérprete por ley en los centros educativos. En Suecia el servicio de intérpretes se utiliza tanto en las reuniones especiales de acogida que se mantienen con las familias recién llegadas para explicarles sus derechos con relación a la educación de sus hijos/as y los valores que subyacen al currículo nacional, como en las reuniones semestrales que se organizan para seguir el progreso educativo del alumnado. En Finlandia las familias sólo tienden derecho por ley al uso de intérpretes cuando son citados por las autoridades educativas pero se promueve el acceso a estos servicios para cubrir el resto de demandas y facilitar la cooperación y comunicación entre el profesorado y las familias. En este sentido, el Ministerio de Trabajo de este país otorga una subvención específica para la contratación de estos profesionales. Gran parte del resto de países europeos, como Francia, Inglaterra o Dinamarca, también promueven el uso de intérpretes por los centros educativos, aunque no lo establecen como obligatorio ni financian su uso por parte de todas las escuelas. España, junto a otros países como Alemania o Italia, tampoco financia este tipo de profesionales. Es más, no en todas las comunidades autónomas se incluye la contratación de estos profesionales, ni siquiera dependientes de organizaciones no gubernamentales, prefiriéndose la contratación de los mediadores/as

[88] Esta información está recogida en el Plan de Acogida que la Generalitat de Catalunya redactó en el año 2001 para facilitar la escolarización y primera acogida del alumnado inmigrante y sus familias en la escuela. En este documento se dispone de información traducida al castellano, inglés, alemán, chino y árabe sobre los documentos que las familias deben compilar para la matriculación de sus hijos/as, los horarios, espacios y normas del centro educativo, los modelos de notas informativas que pueden recibir las familias por parte del centro educativo y los recursos socioeducativos a los que pueden acceder las familias inmigrantes. Andalucía carece todavía un plan similar elaborado por la Junta de Andalucía, contándose eso sí con diversos planes realizados por equipos docentes, mediadores interculturales o grupos de investigación andaluces.

interculturales, personas que, aunque no dominen todos los idiomas de la población inmigrante, sean capaces de establecer vínculos de comunicación y coordinación entre las familias inmigrantes y las escuelas[89].

- **Reuniones adicionales específicas para las familias inmigrantes***.* Como se puede deducir de lo comentado anteriormente, países como Finlandia o Suecia son los que más hincapié realizan en la celebración de reuniones específicas para familias inmigrantes en los centros educativos. Otros países como Francia, Grecia, Lituania y Luxemburgo también apoyan estas medidas. Precisamente este último país organiza una reunión anual destinada especialmente a los padres y madres de niños/as de lengua extranjera, que se celebra en francés, para explicarles las distintas opciones que los alumnos/as tienen al cambiar de etapa educativa y los cambios y modificaciones que ello implica. Algunas comunidades autónomas españolas, como Cataluña. Madrid, Aragón o Baleares también instan a los centros educativos a explicar a las familias inmigrantes el funcionamiento de la escuela y otros temas de interés común en reuniones específicas dirigidas a ellas (CC.OO, 2003), aunque realmente la ejecución de esta iniciativa está a merced de la voluntad de los equipos directivos, del profesorado y de las asociaciones de padres y madres de los distintos centros educativos.

- **Disponibilidad de personas/comités de recursos adicionales***.* Con esta medida se pretende que el equipo docente cuente con otras personas y profesionales de su entorno que lo ayuden a realizar con éxito su labor educativa y orientadora con las familias inmigrantes. Bajo este propósito algunos países como Irlanda, Finlandia, Reino Unido y Países Bajos, contratan a orientadores y/o agentes de enlace entre la familia y el centro. Luxemburgo, Italia y Portugal también recurren a los llamados «mediadores interculturales» o «mediadores socioculturales», con el objetivo de potenciar relaciones positivas entre las familias, las escuelas y la comunidad en general. Luxemburgo, asimismo, obliga a los municipios con más de un 20% de población extranjera a organizar «comisiones consultivas para extranjeros» que se encargan, entre otros empeños, de velar por la integración del alumnado inmigrante y sus familias. En algunas comunidades autónomas españolas también se está apoyando la figura del mediador/a

[89] Las comunidades de Madrid, Murcia, Navarra y Cataluña sí incluyen este servicio en sus respectivos planes de integración de personas inmigrantes, no siendo así en el caso de Andalucía (II Plan Integral para la Inmigración en Andalucía, 2004-09).

intercultural. No obstante, su contratación obedece aún a convenios puntuales entre las diversas diputaciones o delegaciones de educación o bienestar social y algunas organizaciones gubernamentales del entorno. Esto sucede, por ejemplo, en Cataluña, Andalucía, Madrid y Canarias, donde las actuaciones principales de este profesional se han orientado a la negociación de conflictos culturales, de escolarización, el absentismo o abandono escolar del alumnado inmigrante, la participación de los padres y madres en la escuela y comunidad y, sobre todo, la traducción e interpretación sociocultural (Ortega Esteban, 2003). Se cubre así la no contratación de intérpretes, o como apuntan otros autores, la contratación de traductores bajo el nominativo de mediador/a intercultural (Baráibar, 2005; Carbonell, 2002).

4.2.2 El reconocimiento de la identidad cultural

- Medidas de apoyo a la lengua de origen. Como viene siendo habitual, Suecia es el único país en el que todos los alumnos/as inmigrantes tienen derecho a recibir la enseñanza de la lengua materna. En otros países esta cuestión depende de ciertos criterios de tipo práctico, como el número de alumnos/as que demandan dicha enseñanza y los acuerdos bilaterales que se tienen firmados con los países de origen de las minorías étnicas. Esto ocurre, por ejemplo, con Bélgica (comunidad francesa), Alemania, Francia, Luxemburgo, Portugal, Eslovenia y Rumania, pudiéndose ser una asignatura optativa de la enseñanza obligatoria en países como Austria, Finlandia, Francia, Luxemburgo, Suecia y Reino Unido (Inglaterra y Gales).

En otros casos, las autoridades educativas suscriben convenios con algunos organismos privados para ofrecer la enseñanza de la lengua materna a la población inmigrada, destacando entre ellos Irlanda, Grecia, Hungría o Italia. Este último país oferta además, junto a Chipre e Islandia, cursos de la lengua de instrucción del país de acogida para los padres y madres del alumnado inmigrante escolarizado, encargándose el Ministerio de Educación de Italia de promover esta iniciativa en colaboración con diversas entidades locales. Igualmente, el Consejo Escolar del Estado italiano promueve acuerdos con asociaciones extranjeras para organizar actividades que protejan la lengua materna y la cultura del alumnado inmigrante.

En España, no es habitual ofertar la lengua materna del alumnado inmigrante en los centros educativos aunque todos los planes de integración de las comunidades autónomas que lo han redactado incluyen esta medida entre sus actuaciones prioritarias. Así pues, incluso algunas comunidades como Madrid, Murcia y Cataluña concretan la cultura y lengua que se debe promover, la árabe o marroquí, pero, en la práctica, estas medidas no se generalizan, volviéndose a delegar estas responsabilidades en las asociaciones locales sin ánimo de lucro (CC.OO, 2003). En realidad, siguen siendo mayoritarias las actuaciones llevadas a cabo para promocionar la lengua de la comunidad autónoma de acogida en las escuelas o en las dependencias de Servicios Sociales.

- Adaptaciones a la vida escolar diaria. Con esta medida se pretende adaptar la vida de los centros educativos a las particularidades culturales, religiosas o familiares del alumnado inmigrante. Lo primero que llama la atención es la escasa regulación que en el ámbito estatal hay al respecto, siendo muy pocos los países europeos que hacen alusiones sobre ello. Justamente, España se encuentra entre los países que no regula este tipo de cuestiones a escala central. De este modo, en nuestro país las adaptaciones relacionadas, por ejemplo, con indumentaria, menú escolar, festividades o actividades educativas, suelen llevarse a cabo a discreción del propio centro educativo, regulándose desde la Administración autonómica o local cuando existe una fuerte demanda en ese sentido.

En algunos países como Bélgica, Italia, Alemania, Suecia, Letonia o Noruega, sí se autoriza la no asistencia al centro educativo del alumnado inmigrante durante sus festividades religiosas. Estas orientaciones también se establecen en Andalucía, aunque sólo en el caso de la educación de personas inmigrantes adultas (Plan para la atención educativa del alumnado inmigrante, 2001). Igualmente, en cuanto a algunas actividades escolares, como el deporte, algunos países, Alemania, Suecia o Finlandia, permiten la realización de la práctica deportiva por grupos separados de chicos y chicas si así lo solicitan las familias inmigrantes. En cuanto a la indumentaria, en Irlanda se acuerda con las familias inmigrantes la exigencia de llevar o no uniforme y en Reino Unido se permite a las chicas musulmanas llevar un atuendo apropiado según sus creencias religiosas. Francia, sin embargo, discrepa de estas actuaciones y prohíbe la exhibición ostentosa

de cualquier símbolo religioso en las escuelas. En Suecia, lo que se considera esencial es que el atuendo de los chicos y chicas no impida la comunicación visual y verbal con los docentes, decidiéndose cada caso concreto en función de este principio.

En cuanto al menú escolar, algunos países adoptan medidas para adaptarlos a los preceptos religiosos de algunas minorías, siendo este el caso de algunas comunidades autónomas españolas, como Andalucía (Orden de 27 de marzo de 2003); o de otros países como Francia, Luxemburgo, Finlandia o Suecia, país en el que además es posible adaptar el menú escolar en función de ciertas preferencias dietéticas, como el vegetarianismo.

- La apuesta por un curriculum intercultural. Prácticamente en todos los países europeos, entre los que se incluye España, el enfoque intercultural se encuentra entre los objetivos generales de sus currículos nacionales y otros documentos oficiales sobre educación. Estos objetivos suelen girar sobre el respeto a la diversidad cultural, la comprensión de la misma en su contexto histórico, económico y social; y el fomento de un sentimiento de identidad europea. En Gran Bretaña, además, se hace hincapié en una educación no racista y antixenófoba. Algunos países como Finlandia, Suecia o Noruega, interpretan este enfoque de manera global, de modo que sus actividades extraescolares también se organizan sobre la base del diálogo y de la interacción entre las distintas culturas.

Sin embargo, la escasez de estudios nacionales e internacionales que evalúen la aplicación real de este modelo intercultural en las escuelas, limita las opciones para determinar en qué medida se cumple o no dicho modelo. En cuanto a España, podemos expresar que la mayoría de los autores (Bueno y Belda, 2005; Carbonell, 2002; García Fernández y Moreno, 2002; Bartolomé 1997) coinciden en apuntar que aún es necesario seguir apostando por la educación intercultural, siendo mayoritarias en nuestro país las prácticas asimilacionistas o compensadoras y, en los últimos tiempos, las multiculturales.

El repaso a las medidas anteriores, nos permite concluir que si bien España no se encuentra entre los países que menos medidas aplican en relación con la atención de

la diversidad cultural, su actuación es francamente mejorable. En realidad, nuestro país responde a la diversidad cultural según las iniciativas de cada comunidad autónoma, que normalmente suelen ir en la misma dirección al apoyarse en las medidas que ya han aplicado los países europeos con mayor tradición en inmigración (Francia, Alemania, Inglaterra…) y en los que, como expresan Portera (2003) y Dusi (2000), se constata un proceso similar: inicialmente la reducción de los problemas a los aspectos lingüísticos, los incentivos para el aprendizaje de la segunda lengua, proyectos multiculturales sobre el conocimiento de la diversidad cultural. A partir de los años ochenta, intervenciones específicamente interculturales y desde los años noventa, creación de un movimiento «pendular» entre soluciones de carácter universales, que minimizan la diversidad, y soluciones de carácter relativista, que la exaltan[90].

Dadas las características del fenómeno migratorio en nuestro país, con un crecimiento vertiginoso en muy pocos años, la evolución anterior no se sigue en un espacio tan amplio de tiempo, convergiendo en la actualidad muchas de las medidas anteriores. A grandes rasgos, podemos afirmar que en general siguen predominando las actuaciones en pro de la enseñanza del idioma español o segunda lengua de acogida en las comunidades autónomas bilingües, cobrando mayor peso recientemente las experiencias que tratan de incorporar algunos aspectos culturales al currículo y vida de los centros y aquellas que intentan apoyar la religión y cultura de las minorías étnicas. Este apoyo a la práctica religiosa, más que a la lengua materna de la población inmigrante, se quizás debe a la percepción de que existe un agravio comparativo con respecto a las familias autóctonas, al enseñarse la religión católica en la red pública.

Sea como fuere, para Checa (2003), en nuestro país todavía es necesario avanzar en los derechos comunitarios de la población inmigrada, dado que las desigualdades étnico-culturales entre la población inmigrada y autóctona casi siguen intactas, no estando garantizado en la práctica el derecho a la participación de las

[90] Son una excepción Suiza, que defiende una legislación sobre inmigración excesivamente conservadora y Suecia, el único país que ha reconocido a los niños/as extranjeros el derecho a seguir las lecciones en su propio idioma y cuyo gobierno siempre ha perseguido una política a favor de los inmigrantes, concediéndoles el derecho al voto, el permiso de residencia y facilitándoles la asunción de la ciudadanía (Portera, 2003a).

familias inmigrantes ni en las escuelas ni en otros espacios socioeducativos. Al fin y al cabo:

> «… corresponde a los poderes públicos promover las condiciones para que la libertad y la igualdad del individuo y de los grupos en los cuales se integran sean reales y efectivas; remover los obstáculos que impidan o dificulten su plenitud y facilitar la participación de todos los ciudadanos en la vida política, económica, cultural y social» (Constitución Española, 1978. Artículo 9.2).

4.3 ACTUACIONES EN EL CONTEXTO ANDALUZ

4.3.1 La coordinación entre entidades andaluzas

En el contexto andaluz las acciones sobre integración socioeducativa de las familias inmigrantes vienen reguladas actualmente, además de por las indicaciones estatales y el Fondo para la Acogida, integración y refuerzo educativo de personas inmigrantes en Andalucía (2005 y 2006) por: la Ley de Solidaridad en la Educación (1999), el Plan Andaluz de Educación del Alumnado Inmigrante (2001), ambos de la Consejería de Educación, otras disposiciones menores como el Decreto 167/2003, y el II Plan Integral para la Inmigración en Andalucía (2004-09) de la Consejería de Gobernación[91].

La revisión de esos documentos, y del actual anteproyecto de la Ley andaluza de educación (2006), nos permiten concluir que en el ámbito andaluz también se siguen las pautas y características marcadas anteriormente para la actuación central. Así pues, el reconocimiento de la identidad cultural del alumnado inmigrante y la implicación de sus familias en el contexto escolar, continúan asociándose principalmente a acciones de compensación educativa y delegándose a organizaciones locales sin ánimo de lucro.

[91] En casi todas las comunidades autónomas el Plan para la Integración de la población inmigrante depende de las consejerías de Bienestar Social o Servicios Sociales. Sin embargo Andalucía, como ya hiciera Cataluña, asigna este plan a la Consejería de Gobernación, para intentar normalizar la atención dirigida a la población inmigrante y desprendedse así de la visión asistencialista que suele acompañar a los Servicios Sociales (Laparra, 2003). En la práctica este objetivo no se cumple totalmente, dado que muchas de las medidas que este plan contempla para favorecer la integración de la población inmigrada se realiza en colaboración con los ayuntamientos, que canalizan dichas actuaciones a través del área de Servicios Sociales.

En ese sentido, conviene resaltar que el propio anteproyecto de la Ley andaluza de educación (2006) relaciona en su título III, el de la Equidad en la Educación, al alumnado inmigrante con alumnado con necesidades educativas especiales, al establecer que son alumnos/as con necesidades específicas de apoyo educativo aquéllos/as que por pertenecer a minorías étnicas o culturales y/o por su condición de inmigrantes se encuentran en situación desfavorable. En este anteproyecto tampoco se hace ninguna alusión concreta a la necesidad de potenciar la colaboración de las familias inmigrantes en las escuelas ni de reconocer e impulsar la lengua y cultura de las minorías étnicas. Únicamente se establece la conveniencia de fomentar una educación en valores que promueva la amistad entre los diversos pueblos y grupos étnicos (Artículo 42); idea que ya estaba presente en la Ley de Solidaridad de la Educación (Ley 9/1999).

Justamente, la ley de Solidaridad (9/1999) recoge entre sus objetivos el de potenciar el valor de la interculturalidad en los centros educativos con alumnado inmigrante y otras minorías étnicas y el de promover actitudes de comunicación y respeto entre los miembros de la comunidad educativa. Sin embargo, sólo promueve acciones dirigidas a incluir el valor de la interculturalidad en los proyectos educativos, más desde la perspectiva del respeto y la tolerancia que desde el estudio de las pautas culturales y religiosas de los diferentes colectivos que, por otro lado, sólo deben incluirlas los centros escolares con presencia de minorías étnicas.

Este principio de la interculturalidad se amplía en el Plan para la Atención Educativa del Alumnado Inmigrante (2001), donde ya se especifican las primeras medidas para la integración socioeducativa de las familias y el alumnado inmigrante y se fomenta que los centros educativos se conviertan en un núcleo de encuentro y difusión de los valores democráticos no sólo de la comunidad educativa sino del propio barrio.

Estas medias también están presentes en el I y II Plan Integral para la Inmigración en Andalucía, elaborados por la Consejería de Gobernación. Concretamente, en todos ellos se impulsan las siguientes actuaciones:

- Publicación de folletos en distintos idiomas por parte de la Consejería de Educación y Ciencia para informar a las familias inmigrantes de los aspectos básicos del proceso de escolarización y organización del sistema educativo y de las convocatorias de becas y ayudas al estudio, pudiendo colaborar en la difusión de esta información las asociaciones de padres y madres, los servicios de orientación educativos y sociales y las entidades sin ánimo de lucro. En último Plan editado por Gobernación (2004/09) se especifica además que la difusión se realizará en las semanas previas al inicio de la escolarización, en el mes de marzo.
- Formalización de convenios con entidades sin ánimo de lucro para establecer la figura del mediador/a intercultural. De esta manera, la Consejería de Educación en colaboración con la de Bienestar Social, pretenden favorecer el acercamiento del alumnado inmigrante y sus familias a la institución escolar y Servicios Sociales cuando sea necesario para la realización de determinadas acciones de compensación educativa. En los planes de Gobernación esta medida también se justifica con la intención de adaptar la educación a las necesidades y características del alumnado inmigrante.
- Promoción de proyectos de centro interculturales que promuevan el intercambio y la cooperación entre las distintas culturas. De nuevo se vuele a insistir en el valor de la interculturalidad, sin embargo ni en este documento, ni el Plan de Gobernación, ni en el Decreto 167/2003 por el que se establece la atención al alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones sociales desfavorables, se promueve de manera específica la inclusión de las pautas culturales del alumnado inmigrante en el currículo escolar, cosa que sí se hace en este último decreto respecto al alumnado de etnia gitana[92].

[92] Las acciones que se establecen en este decreto respecto al alumnado inmigrante en desventaja sociocultural tienen que ver con programas de acogida y enseñanza del español, medidas educativas que favorezcan la permanencia y promoción de este alumnado en el sistema educativo, acciones específicas de desarrollo de la identidad cultural de estos niños y niñas, acciones que favorezcan el respeto a las distintas culturas, apoyo a la elaboración y difusión de materiales curriculares que favorezcan el conocimiento y la integración entre grupos culturales distintos. En cierto modo se insta a la inclusión de las pautas culturales

- Apoyo, en el último plan de Gobernación, a través de convocatorias públicas a los centros educativos que organicen actividades interculturales dirigidas a todos los sectores del barrio, pueblo, bibliotecas o zonas educativas.
- Formalización de convenios con entidades sin ánimo de lucro para apoyar el aprendizaje de la lengua materna por parte del alumnado inmigrante dentro del centro escolar aunque en horario no lectivo y para el fomento de su participación social a través de diversas actividades extraescolares. Para el fomento de la lengua materna también se establece:
- Elaboración de materiales didácticos que oriente al profesorado en esa enseñanza.
- Gestión ante los países de origen para que envíen profesorado a las escuelas andaluzas que se encargue de promover tal aprendizaje entre el alumnado inmigrante y español. En el último Plan de Gobernación se incluye además la formación en lenguas extranjeras del profesorado que atiende a alumnado inmigrante[93].
- Impulso de la participación de padres y madres del alumnado inmigrante en los centros docentes a través de campañas informativas, jornadas interculturales y actividades culturales diversas a realizar por las asociaciones de padres y madres del centro, que financia la Consejería de Educación mediante una convocatoria ayudas para ello[94].
- Promoción desde los centros educativos de adultos del asociacionismo de la población inmigrante, informando y asesorando convenientemente para ello.

---

del alumnado inmigrante en el currículo pero no se menciona de manera explícita, como sí ocurre con alumnado gitano.

[93] Esta medida está relacionada con los programas de bilingüismo que actualmente financia la Consejería de Educación en los centros escolares. La iniciativa es bastante positiva para promover el aprendizaje de otros idiomas pero con ello se consigue forjar sentimientos de identidad comunes al resto de los europeos/as más que aproximarnos a la lengua y cultura de las minorías inmigrantes. No en vano, los idiomas que más se están promoviendo en los centros son el inglés, el francés y el alemán.

[94] Aunque en este plan se cita la existencia de esta convocatoria específica, en realidad la integración y colaboración de las familias inmigrantes en el centro educativo constituye otra de las líneas prioritarias de actuación que se financian en la convocatoria anual que la Junta de Andalucía pone a disposición de estas asociaciones para apoyar sus diferentes propuestas. No se trata, por tanto, de una ayuda complementaría más sino de otras de las líneas de actuación que se promueve en la convocatoria de ayudas que ya existía.

- Fomento de la integración social de las personas inmigrantes adultas mediante convenios y acuerdos entre la Consejería de Educación y los diversos ayuntamientos; insistiéndose en estas dos últimas medidas en la necesidad de orientar de manera específica a las mujeres inmigrantes.

Todas estas medidas se acercan bastante a lo establecido por la red Eurydice (2004) para fomentar la integración de las familias inmigrantes en el ámbito educativo. No obstante, en los planes andaluces no se menciona la necesidad de contratar traductores/as, de flexibilizar la organización y funcionamiento de los centros escolares en función de las pautas culturales del alumnado inmigrante y de impulsar el aprendizaje del español por parte de las familias inmigrante en los centros educativos. Por otro lado, las referencias a la realización de reuniones específicas con familias inmigrantes en las escuelas y la inclusión de las pautas culturales de las minorías étnicas en el currículo escolar tampoco aparecen demasiado claras. No obstante, sí se hace mucho más hincapié en la necesidad de informar, asesorar y facilitar a las familias inmigrantes su participación activa en el centro educativo, sobre todo, en la Asociación de Padres y Madres, promoviendo jornadas y otras actividades culturales por estas asociaciones que permitan el conocimiento mutuo y el intercambio.

A pesar de ello, dos limitaciones más se pueden aducir en cuanto a las políticas socioeducativas andaluzas de integración de la población inmigrante. Por un lado, el que algunos de estos planes no vengan acompañados de memoria económica y por otro, el que se siga insistiendo en las mismas medidas desde el 2001.

Respecto a lo primero, el Plan para la Educación del Alumnado Inmigrante (2001) documento que en el ámbito educativo recoge todas las acciones que se deben potenciar para favorecer la escolarización, rendimiento escolar e integración de este alumnado, no viene acompañado de calendario para la ejecución de las medidas, de presupuesto ni de un protocolo de evaluación, lo que nos hace dudar de la voluntad real de la Consejería de Educación andaluza para promoverlo y aplicarlo. Como señala Laparra (2003) en la mayoría de los casos las comunidades autónomas se van comprometiendo con la realización de distintos planes de integración y educación,

aunque su nivel de concreción y su alcance en muchas ocasiones sea especialmente escaso, fundamentalmente, por la falta de presupuesto.

Estos aspectos sí se tienen en cuentan en los planes integrales elaborados por la Consejería de Gobernación. Concretamente, el plan, en marcha hasta el 2009, estructura de una manera mucho más pormenorizada las acciones anteriores; estableciendo el objetivo general y específicos a cubrir, las medidas concretas que se especifican para ello, los responsables y destinatarios de la intervención, el calendario de ejecución de la misma, el presupuesto y las medidas de evaluación, tanto cuantitativas como cualitativas, previstas para hacer su seguimiento. Del mismo modo, por primera vez, cada medida se define en función del eje transversal de género y juventud, para hacer hincapié así en las necesidades diferenciadas que hombres y mujeres y jóvenes presentan en cuanto al tema de la integración.

No obstante, y ya en relación al segundo aspecto apuntado, las medias previstas en él apenas difieren de las contempladas en su día por el I Plan Integral de esta misma Consejería y del Plan de Educación para el alumnado inmigrante de la Consejería de Educación; lo cual evidencia la escasa incidencia que los planes anteriores han tenido en la promoción de la integración socioeducativa de las familias inmigrantes y la perspectiva compensatoria y subsidiaria con la que siguen enfocándola.

Otras medidas han recibido un mayor impulso por parte de las administraciones andaluzas, como el fomento del aprendizaje de la lengua española en los centros educativos por parte de los menores y, en menor medida, por parte de sus padres y madres en Servicios Sociales o los centros de educación de adultos; el acceso del alumnado inmigrante a los servicios complementarios, como el comedor escolar, el transporte o el aula matinal; y, últimamente, la formación del profesorado en lenguas extranjeras y competencia intercultural, siendo sin duda las actuaciones fundamentales, y presupuestariamente más relevantes, la prevención del absentismo escolar, la escolarización del alumnado inmigrante en cualquier época del año y la promoción de campañas a favor de la escolarización del alumnado inmigrante en la etapa de educación infantil (Pérez Yruela y Rinken, 2005; CC.OO, 2003).

Consideramos que esas acciones son imprescindibles y deben seguir promoviéndose pero se debe realizar un cambio en el discurso y apoyo de la integración socioeducativa del alumnado inmigrante y sus familias para conseguir una educación y sociedad más justa y plural. En este sentido, se debe matizar la consideración del alumnado inmigrante como portador de desventaja educativa por el simple hecho de pertenecer a minorías étnicas o ser extranjero. Por esta razón estamos de acuerdo con Pérez Yruela y Rinken (2005: 157) cuando afirman que «la actual configuración normativa del alumnado inmigrante como posible destinatario de actuaciones educativas compensatorias podría resultar disfuncional de cara al reto de conseguir la plena integración educativa de dicho alumnado».

4.3.2 Las actuaciones en Huelva

Las medidas previstas en los planes y decretos anteriores deben ser contextualizadas y realizadas por las delegaciones provinciales de las consejerías, los ayuntamientos y otras entidades locales, siendo la Comisión Interdepartamental de Políticas Migratorias, creada por el Decreto 382/200 de 5 de septiembre, la encargada de coordinar e impulsar las diferentes actuaciones en materia de inmigración en las distintas comunidades autónomas. Con este propósito se crean además los planes y foros provinciales de inmigración y el Foro Andaluz de Inmigración, que contribuyen a ampliar y consolidar la red de actuación andaluza en materia migratoria.

En el contexto onubense, es reciente la creación del Plan y Foro provincial de inmigración (2006) no pudiéndose evaluar aún las acciones impulsadas por ellos. No obstante, en intervención socioeducativa destaca el Programa de Intervención en el Ámbito de la Interculturalidad coordinado por el área de compensación educativa y acción tutorial de la Delegación Provincial de Educación en Huelva y llevado a cabo por esta misma unidad en colaboración con diversas ONGs, como Huelva Acoge, y distintos ayuntamientos de la provincia (Gualda et al., 2002).

Este plan viene funcionando por anualidades desde el curso académico 1998-99, contemplándose actualmente entre sus actuaciones más relevantes la contratación de varios maestros/as de educación intercultural, la creación de varias comisiones

interculturales y más recientemente, en el curso académico 2005/06, la firma del convenio con la ONG «Save the Children» para la contratación de diversos mediadores/as interculturales.

La primera de las medidas supone el intento de promover en las escuelas onubenses un modelo de enseñanza del español más normalizador que el de las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (ATALs), en el que a la vez se potencie la relación de las familias inmigrantes con la escuela. En este sentido, la iniciativa onubense pretende superar las limitaciones detectadas en las ATALs, originarias de Almería, en las que los alumnos/as de varias escuelas abandonan sus centros educativos para asistir a estas unidades y aprender el español (García, Ipland y Moya, 2003). En realidad, hemos de matizar que si bien en sus orígenes se crearon ATALs fijas (en las que ciertamente los alumnos/as de la misma zona educativa dejaban sus centros educativos para asistir a una de estas unidades) en la actualidad el modelo imperante es el de la ATAL itinerante (siendo el maestro/a de español el que se traslada a diversos centros de la misma zona educativa para atender durante varias horas a las semanas a diversos grupos de estudiantes inmigrantes en sus propias escuelas), no existiendo, por tanto, diferencias significativas entre el modelo de actuación onubense y almeriense[95].

Lo que sí nos parece relevante es la intención de subrayar la competencia intercultural de este profesional, incluyéndose entre sus funciones las de elaborar material intercultural que promueva el aprendizaje de diversos idiomas y la de facilitar las primeras relaciones entre los padres y madres inmigrantes y el profesorado. En la actualidad Huelva cuenta con 21 maestros/as de educación intercultural trabajando en su provincia, siendo coordinados por los equipos de orientación educativa de cada zona.

[95] A veces las iniciativas que se presentan como originales y novedosas no hacen sino modificar el título de otra propuesta ya realizada anteriormente, encontrándonos con varios eufemismos a la hora de analizar y comparar las medidas que se aplican en distintas provincias y comunidades. La contratación de mediadores/as interculturales es novedosa en nuestra provincia porque es la primera vez que se suscribe tal convenio. Sin embargo, con esta medida se secunda las ya iniciadas en otras provincias como Almería y Málaga, que también se han apoyado en organizaciones sin ánimo de lucro para la contratación de mediadores/as interculturales que desempeñen diversas funciones en las escuelas.

Con respecto a la segunda medida, hemos de comentar que las comisiones interculturales locales se organizan para tratar de coordinar y hacer el seguimiento de las distintas medidas socioeducativas que se planifican en los diversos ayuntamientos de la provincia. Paulatinamente se va aumentado el número de ayuntamientos que firman este convenio con la Delegación Provincial de Huelva. Actualmente más de 10 municipios tienen constituidas estas comisiones locales interculturales, encontrándose entre ellos Cartaya, Lepe, Moguer, Almonte, Palos de la Frontera, Isla Cristina o Lucena del Puerto. En estas comisiones están representados tanto los Servicios Sociales de los ayuntamientos, como los centros educativos, la Delegación de Educación, los centros de profesores/as, el alumnado, los maestros/as de educación intercultural y las organizaciones no gubernamentales de entorno. Así pues, a las reuniones que se organizan suelen asistir los directores/as, o jefes/as de estudio en su defecto, de los centros de la localidad o zona, el orientador/a de los centros de Secundaria, un miembro del EOE, los maestros/as de Educación Intercultural, un representante del Centro de Profesores y dos representantes de alumnos/as, cuando se organizan en horario de tarde. Normalmente, también se incorporan uno o dos maestros/as más y por parte del Ayuntamiento suele acudir un concejal o un trabajor/a del área de Servicios Sociales. Finalmente, también se cuenta con el mediador/a de Huelva Acoge y en las reuniones en las que es posible, con el coordinador provincial de Huelva del área de Compensación Educativa (García y González, 2006).

Entre los temas que se abordan se trabaja la sensibilización hacia el fenómeno migratorio y el fomento de la interrelación entre todos los miembros de la comunidad educativa, especialmente entre el alumnado inmigrante y el alumnado autóctono. No obstante, entre sus medidas, la integración socioeducativa de las familias inmigrantes pasa a un segundo plano. Las actuaciones realizadas desde este último punto de vista son aún muy escasas, echándose en falta la incorporación de algún representante de padres y madres inmigrante y autóctono en la Comisión Intercultural.

El convenio actual que ha firmado la Delegación de Educación de Huelva con la ONG «Save the Children» (2006) parece mejorar esta situación, previéndose para los próximos cursos la contratación de siete mediadores/as interculturales de esta asociación. Las principales funciones a desarrollar por estos profesionales estarán

encaminadas a fortalecer la relación de las familias inmigrantes con las escuelas, fomentar la implicación activa de las mismas en sus órganos de participación y ejercer las funciones necesarias de traducción y orientación[96].

Respecto a los organismos locales no hay una normativa específica que obligue a la administración municipal a asumir competencias concretas en el tema de la inmigración, salvo las normas de empadronamiento. No obstante, algunos municipios, sobre todo en aquellos donde la presencia de población inmigrante extranjera es significativa, elaboran planes y programas sobre inmigración (Laparra, 2003). Tal es el caso del Ayuntamiento de Moguer, que forma parte de la red de comisiones interculturales onubenses, que aplica en colaboración con la Consejería de Bienestar Social y Educación distintas medidas para atender al alumnado inmigrante según las orientaciones de los Planes Integrales de Inmigración y que es uno de los municipios que se ve favorecidos por el Fondo para la acogida, integración y refuerzo educativo de Andalucía[97]. De este modo, el Ayuntamiento de Moguer cada año pone en marcha distintas acciones para atender al colectivo inmigrante. Entre ellas destaca la creación, con el apoyo inicial de la Consejería de Asuntos Sociales, de la Oficina de Apoyo a la Campaña de la Fresa (Gualda et al., 2002) y la puesta en práctica de proyectos como el *Equal Arenas*.

Desde dicha oficina se trata de resolver cualquier incidencia o cuestión relacionada con los temporeros/as que trabajan en la campaña agrícola de la fresa, incluyéndose algunas medidas, aunque en menor proporción, dirigidas a facilitar la integración de la población inmigrante asentada en el municipio. Línea que cobra mayor protagonismo en el Proyecto *Equal Arenas*, que también tiene como objetivos la promoción de la participación de las personas inmigrantes en la sociedad de acogida y la igualdad de trato y posibilidades de acceso en el mundo laboral, fundamentalmente. Justamente con respecto a este último objetivo la Memoria de Actuación de la Oficina de

[96] El primer año de la firma de ese convenio, curso académico 2005/06, tan sólo se contrató a una mediadora intercultural que comenzó a ofertar sus servicios en los centros educativos públicos de Moguer a mediados del curso académico, por lo que es necesario observar la continuidad de esta medida para estimar su aplicación y efectividad real.

[97] Concretamente, Moguer fue el tercer municipio onubense, tras Cartaya y Lepe, que recibió la mayor cuantía de la financiación total otorgada a la provincial de Huelva por el fondo andaluza de apoyo a la acogida e integración de inmigrantes en el año 2005.

Apoyo a la Campaña de la Fresa (2003/04) ponía a disposición de la población inmigrada un servicio de recepción constituido por una mediadora intercultural y un auxiliar administrativo, completándose igualmente el servicio de orientación laboral con la acción de otra mediadora.

Las iniciativas en el contexto onubense intentan integrar y poner en práctica algunas de las actuaciones propuestas en el ámbito autonómico. Esta breve síntesis nos permite señalar algunos de sus puntos fuertes y débiles, como son el que la atención del alumnado y familias inmigrantes siga promoviéndose desde el área de compensación educativa, las escasas iniciativas aplicadas hasta ahora sobre integración de las familias inmigrantes en las escuelas y la vinculación de las pocas medidas a actuaciones puntuales con varias ONGS. Por el contrario, entre sus puntos fuertes hemos de destacar los esfuerzos realizados por parte de los diferentes sectores socioeducativos para coordinarse y emprender acciones conjuntas.

En cualquier caso, como comentábamos antes, es necesario conocer la aplicación real de todas estas medidas par evaluar su trascendencia y efectividad. En este sentido, este capitulo debe complementarse con la lectura del capítulo número diez, referido a las medias y actuaciones puestas en juego en el contexto socioeducativo moguereño del CEIP Zenobia Camprubí. De este modo, conoceremos el alcance real de estas medidas y las perspectivas y modelos socioeducativos que efectivamente destacan en la integración socioeducativa de las familias inmigrantes.

BLOQUE SEGUNDO

«El MARCO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN»

«Aunque los etnógrafos suelen rechazar los diseños rígidos, deterministas y a priori, un investigador de campo diestro ejecuta sus estudios planificando pormenorizadamente cada uno de sus pasos» (Goetz y LeCompte, 1988: 241).

CAPÍTULO V

«EL PROCESO DE LA INVESTIGACIÓN»

> «La inmigración es un fenómeno tan vivo y tan plural que sólo mediante una inmersión etnográfica de campo, cabe desnudarlo de estereotipos y sensiblería para formular algún juicio medianamente sólido y ajustado sobre él» (González Faraco, 2003: 96).

En este capítulo explicaremos el proceso de investigación que hemos cursado, haciendo alusión tanto a la justificación y objetivos del proyecto, como a la metodología e informantes clave que han participado en el mismo. Igualmente, comentaremos las principales fases en las que se ha dividido el estudio, las técnicas utilizadas durante la recogida de datos y el proceso seguido para la categorización y análisis de la información. Al final del capítulo se incluyen las claves y códigos que identifican a las distintas técnicas.

5.1. JUSTIFICACIÓN DEL TEMA DE ESTUDIO

En el contexto escolar, la presencia de un número cada vez más consistente de sujetos con experiencia migratoria deja en evidencia una serie de problemáticas que, según Dusi (2000), están relacionadas con la dimensión cultural y educativa de la existencia y se dirigen a contextos primarios como la familia y la escuela. En la revisión realizada en el marco teórico de este proyecto, se apuntaban ya algunas de las necesidades a las que el sistema educativo debía dar respuesta para avanzar en la construcción de una escuela y sociedad intercultural (la cuestión del idioma, la problemática cultural, la formación del profesorado en cuestiones multiculturales…), destacándose entre ellas nuestro objeto de estudio: la integración socioeducativa de las familias inmigrantes en las escuelas.

Cuatro son las razones fundamentales que justifican la elección de este tópico: la escasez de investigaciones realizadas sobre ello, la importancia y relevancia de la colaboración familia-escuela, sus especiales repercusiones para las familias inmigrantes y la conveniencia de abordar estudios relacionados con el capital social para fomentar una escuela y sociedad intercultural.

Como comentamos en el capítulo nº 2 del primer bloque, existen muy pocas investigaciones que traten el tópico de la integración o participación de las familias inmigrantes extranjeras en los centros educativos como tema central de estudio. El análisis de las características de estas familias casi siempre supone un objetivo secundario que completa las indagaciones principales respecto al profesorado o al alumnado extranjero. Ello hace ya interesante el estudio de este tópico a fin de arrojar nuevos datos que puedan facilitar la construcción de conocimiento sobre ello.

Por otra parte, la importancia de emprender acciones que posibiliten la comunicación y coordinación del ámbito educativo y familiar se justifica porque las diversas investigaciones realizadas en ese sentido (Forest y García, 2006; Carbonell, 2003; Dabas, 1998; Kñallinsky, 1998; Martínez González, 1996; Gento Palacios, 1994, Bronfenbrenner, 1987; Epstein, 1987; Becher, 1986…) concluyen que sus efectos son sustancialmente positivos para todos los miembros de la comunidad educativa. A este

respecto se señalan beneficios tanto para las familias, como para el profesorado, el alumnado, la escuela y su contexto; que nosotros resumimos brevemente a continuación.

Las familias aumentan sus posibilidades educativas, mejoran su nivel pedagógico (gracias a las orientaciones del profesorado) y aumentan su autoestima. De este modo, se comprueba que las familias que participan activamente en la escuela tienden a implicarse en otros programas de la comunidad, sintiéndose útiles y más seguras de sí mismas. El profesorado reduce sus conflictos con las familias, sus inseguridades, temores y represalias al concretarse un modelo de actuación común e, igualmente, se sienten más motivados para trabajar individualmente con cada alumno o alumna. El alumnado mejora sus posibilidades de aprendizaje y de integración, mejora su rendimiento académico y desarrolla actitudes que enriquecen su personalidad. Todo lo cual repercute positivamente a medio o largo plazo en la escuela y su contexto, ya que se consolidan las prácticas democráticas que hacen posible la convivencia pacífica y enriquecedora, aumentan los recursos humanos de la escuela (al contarse con la participación de las familias y sus contactos en el medio local), se eleva el nivel cultural de la comunidad y aumenta la calidad educativa de la escuela debido, entre otras cosas, a la inclusión en el currículum de diversos contenidos y perspectivas sociales. En definitiva, y como apunta Bronfenbrenner (1987) se incrementa el potencial educativo de ambos microsistemas; lo cual casa perfectamente con la Teoría del Capital Social y de las redes sociales, a través de las que las personas consiguen mejorar sus condiciones de vida por la relación de confianza que generan con otras (Gualda, 2004b).

Con respecto a la tercera de las razones apuntadas, hemos de comentar que la elección de nuestro tema de estudio también se justifica porque el establecimiento de esos vínculos de colaboración y participación es aún más necesario en el caso de las familias inmigrantes extranjeras. La especial situación de estas familias caracterizadas, en muchos casos, por la inestabilidad laboral y económica, el desconocimiento del idioma español, el choque de sus claves culturales con las del país de acogida, el desconocimiento del sistema educativo español, el aislamiento y el rechazo social, hace imprescindible mejorar su integración socioeducativa en el centro a fin de que puedan comunicarse y mantener una buena relación con el profesorado, puedan estructurar un

plan educativo coherente (sin choques culturales), puedan participar activamente en el mismo y se prevenga el racismo y la xenofobia.

Todo esto está relacionado estrechamente con la cuarta de las razones dadas anteriormente: la conveniencia de abordar estudios que se aproximen a la Teoría de Redes Sociales y Capital Social, puesto que las y los investigadores que se están ocupando de ello están demostrando que la consolidación de redes entre personas de una misma etnia y entre éstas y la población, correlacionan positivamente con la integración social y educativa de las primeras, contribuyendo igualmente a generar actitudes de confianza en la población de acogida que los hace más abiertos y seguros ante el fenómeno migratorio (Maya, Martínez y García, 1999)[98].

Dentro de esta óptica de redes, partimos de la asunción de que la integración del alumnado inmigrante extranjero se ve favorecida por la integración socioeducativa de sus familias, siendo imprescindible promover ámbitos de comunicación y cooperación entre el profesorado del centro y las familias inmigrantes y espacios de participación en la vida escolar para que estas últimas puedan desarrollar su condición de ciudadanos y ciudadanas. Y es que es, como apunta Portera (1997), para que se produzca la integración del alumnado inmigrante es imprescindible una red de relaciones sociales variadas y para que el alumno/a pueda forjar su sentimiento de pertenencia al nuevo contexto es fundamental una buena actitud hacia la cultura de acogida por parte de sus padres y madres, así como la continuidad con los valores de origen. De este modo, tal y como nos recuerda Carbonell (2003: 37):

> «Ningún alumno puede encontrar sentido a un centro educativo en el que no hay ninguna resonancia de su contexto familiar, ningún reconocimiento explícito a los valores de su lengua y de su cultura. Y menos, todavía cuando además de no reconocerlos, se rechazan como algo primitivo, salvaje y antidemocrático».

[98] En realidad estas teorías parten de los mismos principios y supuestos que aquí estamos manejando: que una relación de confianza y amistad entre las personas de diferentes etnias, y población autóctona e inmigrante, generada en contextos de participación social (como las escuelas, las AMPAS, asociaciones, sindicatos…) produce beneficios consolidados para ambas partes, al acceder la población inmigrante a nuevos canales de información y contacto que les facilita el acceso a otros recursos (laborales, sociales, educativos, sanitarios) para mejorar su nivel de vida, y al permitir que la población autóctona se deshaga de los miedos e incertidumbres que frenan su relación con población inmigrante.

Además, el aumento de las relaciones y de la participación de las madres y los padres inmigrantes tiene importantes consecuencias para ellos mismos. Como vimos en el capítulo 2 del primer bloque de estudio, en estas familias la necesidad de afecto y de comunicación es vital al dejar atrás a todos sus seres queridos y carecer de familiares y amigos/as. Las consecuencias en cuanto a motivación y sentimiento de pertenencia también aquí son fundamentales, siendo ya este argumento lo suficientemente sólido como para justificar de por sí la elección de este tema de estudio.

> «El mero hecho de ser integrante de un grupo, de sentir que lo toman en cuenta, que valoran sus opiniones, que lo aceptan, hace que aumente la confianza en sí mismo y permite lograr la satisfacción de sus propias necesidades como persona» (Kñallinsky, 1998: 41).

En realidad, otra tesis sustenta la argumentación anterior: nuestra intención de considerar a la persona que emigra como un ciudadano/a más de nuestra comunidad. Estamos convencidos de que con la integración en las escuelas de los padres y madres inmigrantes avanzamos también hacia la adquisición de sus plenos derechos. A través de este proyecto las familias inmigrantes comentan sus deseos, temores, expectativas, necesidades en torno a su integración activa en la escuela, secundando una línea de investigación, abierta por autores como Fernández Sierra et al. (2002), en la que se les cede la palabra para que puedan expresarse.

5.2. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

En nuestra investigación nos centramos en el estudio de la integración socioeducativa de los padres y madres inmigrantes extranjeros, entendiendo por integración socioeducativa la interacción continua entre población inmigrada y autóctona y la participación activa de las familias inmigrantes en la vida del centro.

Nos decantamos por el término integración porque, aunque algunos autores como Andreus (2003) observan en él algunos resortes asimilacionistas, nosotros lo empleamos desde la perspectiva interaccionista que propugnan Portera (2004), Checa (2003) o Malgesini (1998). Es decir, para aludir a un proceso largo y articulado que

conlleva la posibilidad de ofrecer a cada persona los recursos que están presentes en su entorno y que implica el respeto mutuo entre diversos grupos humanos, así como procesos de diálogo, interacción e intercambio entre ellos[99].

Justo por estas últimas características, este concepto es el que mejor se adapta a la doble conjugación que queremos transmitir. Por un lado, la necesidad de integrar lo social con lo educativo y por otro, la necesidad de compaginar lo relacional con la participación. En la primera díada incluimos el término social para subrayar la influencia que el contexto externo ejerce en la escuela, sobre todo en cuanto al tema de las actitudes y prejuicios se refiere, para matizar que un estudio centrado en las familias inmigrantes no puede obviar la interdependencia que se establece entre el componente social (situación familiar, económica, jurídica, pautas culturales…) y el educativo, y para evidenciar que en estas cuestiones la vinculación y coordinación de la escuela y otras instituciones de su entorno es fundamental para establecer medidas y alternativas eficaces. Igualmente, vinculamos la red de relaciones con la participación porque, desde nuestro punto de vista, no existe una verdadera integración sin la participación de estos padres y madres en los cauces habilitados al efecto en las escuelas, entendiéndose por esos cauces tanto los órganos de participación por excelencia: Consejo Escolar y Asociación de Padres y Madres, como la redes de comunicación habituales que se tejen en los centros: la colaboración entre el profesorado y las familias y la relación, en ocasiones de amistad, entre las diferentes partes.

Bajo esas premisas, la finalidad general de nuestra investigación es «investigar las condiciones que favorecen y obstaculizan la integración socioeducativa de los padres y madres inmigrantes en un centro educativo concreto, tratando de especificar la relación que los distintos actores mantiene entre sí, el tipo de participación que

[99] En realidad, el concepto de integración es un concepto muy ambiguo que no responde a una definición unívoca. Así pues, existen múltiples definiciones del mismo en función de la perspectiva o teoría en la que nos apoyemos. Nosotros, en la línea del Grupo de Investigación CEPA (2005) destacamos la característica de la interacción para que pueda cumplir con los requisitos necesarios que conlleva una práctica intercultural: el intercambio y el mestizaje. El objetivo es pasar de la alteridad a la identidad, reconocer la integridad de la persona en un contexto mayor sin que se disuelva en él (Malgesini, 1998). Este proceso afecta a todos los ámbitos, tanto económicos, como laborales, políticos, sociales y culturales. De lo que se trata en suma es de que todas las personas tengan las capacidades, posibilidades y derechos necesarios para poder participar en la sociedad. Nos situamos, por tanto, en un concepto de integración que supone cierta simetría cultural y el reconocimiento social y político de los diferentes grupos culturales.

desarrollan las familias inmigrantes extranjeras en el centro y las alternativas que se pueden promover para mejorar la integración de las mismas en esa escuela»[100].

Varias son las preguntas iniciales de las que partimos:

- ¿Qué características del centro educativo y su contexto pueden incidir en la integración socioeducativa de las familias inmigrantes?
- ¿Qué imágenes tienen los distintos colectivos entre sí; cómo se perciben unos a otros? ¿Influye esa imagen en el modelo de educación y participación que defienden?
- ¿Cuál es el modelo de comunicación y participación más propicio para orientar la relación familia inmigrante-escuela?
- ¿Qué información manejan los unos de los otros? ¿Se conocen realmente?
- ¿Cuál es el nivel de integración socioeducativa de las familias inmigrantes en el centro?
- ¿Qué actividades han llevado a cabo los docentes y las familias, autóctonas e inmigrantes, para impulsar la relación entre ellos? ¿Han funcionado? ¿Por qué? ¿Cuál ha sido la reacción de los alumnos/as?
- ¿Qué necesitan las familias, autóctonas e inmigrantes, y el profesorado para comunicarse y relacionarse entre ellos? ¿Qué se demandan los unos a los otros?
- ¿Cuáles pueden ser los condicionantes fundamentales de dicha integración?
- ¿Cómo podemos superar las limitaciones detectadas?

Por tanto, los objetivos que perseguimos son:

1. Conocer las características principales del contexto en el que vamos a realizar la investigación a fin de establecer su relación con la integración socioeducativa de los padres y madres inmigrantes.

[100] Como ya expusimos en el primer bloque, con el término de familias inmigrantes aludimos únicamente a los padres y madres inmigrantes extranjeros que emigran de sus países fundamentalmente por cuestiones económicas.

2. Conocer las actitudes, expectativas y opiniones del profesorado y de las familias autóctonas del centro hacia la inmigración y el modelo educativo y participativo que debe prevalecer.
3. Conocer las actitudes, expectativas y opiniones de las familias inmigrantes hacia la sociedad de acogida, la comunidad educativa y el proceso educativo de sus hijos e hijas.
4. Determinar la información que manejan los docentes y familias autóctonas sobre las familias inmigrantes y viceversa, especificando el conocimiento de éstas últimas sobre el sistema educativo.
5. Conocer el grado de integración socioeducativa de los padres y madres inmigrantes en la escuela, describiendo el proceso de comunicación y participación que mantienen con la comunidad educativa.
6. Analizar las propuestas educativas relacionadas con la integración socioeducativa de las familias inmigrantes promovidas por el centro.
7. Describir las necesidades y demandas socioeducativas de las familias inmigrantes, del profesorado y de las familias autóctonas.
8. Concretar los obstáculos y apoyos que median en el proceso de comunicación y participación de las familias inmigrantes en el centro educativo.
9. Proponer alternativas que fomenten la integración socioeducativa de las familias inmigrantes en la escuela.

Es nuestra finalidad, por tanto, estudiar los aspectos enunciados en los objetivos anteriores de manera global, de forma que ese análisis nos capacite para identificar y definir propuestas que mejoren la integración de las familias inmigrantes en la escuela.

Basándonos en la estructura empleada por Pozuelos (2000) para presentar la finalidad, problemas y objetivos de su tesis doctoral, indicamos a continuación cuáles son las categorías de análisis, preguntas y objetivos que guían nuestra investigación:

Cuadro 6. Categorías, preguntas y objetivos que guían la investigación

Categorías	Preguntas	Objetivos
Contexto educativo (pueblo y centro)	¿Qué características del centro educativo y su contexto pueden incidir en la integración socioeducativa de las familias inmigrantes extranjeras?	- Conocer las características principales del contexto en el que vamos a realizar la investigación a fin de establecer su relación con la integración socioeducativa de las familias inmigrantes.
Actitudes, percepciones, opiniones y expectativas	¿Qué imágenes tienen los distintos colectivos entre sí; cómo se perciben unos a otros? ¿Influye esa imagen en el modelo de educación y participación que defienden? ¿Cuál es el modelo de comunicación y participación más propicio para orientar la relación familia inmigrante-escuela?	- Conocer las actitudes, percepciones y opiniones del profesorado y de las familias autóctonas del centro hacia la inmigración y el modelo educativo y participativo que debe prevalecer. - Conocer las actitudes, expectativas y opiniones de las familias inmigrantes hacia la sociedad de acogida y la comunidad educativa y el proceso educativo de sus hijos.
Conocimiento que tienen de los demás	¿Qué información manejan los unos de los otros? ¿Qué saben las familias inmigrantes de la escuela donde estudian sus hijos/as? ¿Conocen las claves culturales de las distintas etnias?	- Determinar la información que manejan los docentes y las familias autóctonas sobre las familias inmigrantes y viceversa, especificando el conocimiento de estas últimas sobre el sistema educativo.
Grado de Integración de la familias inmigrantes	¿Cuál es el nivel de integración socioeducativa de las familias inmigrantes en este centro? ¿Cuál es el procedimiento que utilizan los docentes y las familias para comunicarse entre ellas? ¿Es eficaz? ¿De qué manera participan las familias inmigrantes en la escuela? ¿Cómo se considera dicha participación? ¿Cuál es la relación que mantienen las familias inmigrantes con las familias autóctonas?	- Conocer el grado de integración socioeducativa de las familias inmigrantes en la escuela, describiendo el proceso de comunicación y participación que mantienen con la comunidad educativa.
Medidas educativas aplicadas	¿Qué actividades se han realizado en el centro educativo para impulsar la integración de las familias inmigrantes en el mismo? ¿Han funcionado? ¿Por qué?	- Analizar las propuestas educativas relacionadas con la integración socioeducativa de las familias inmigrantes promovidas por el centro.
Necesidades y demandas	¿Qué necesita el profesorado y las familias (autóctonas e inmigrantes) para comunicarse y relacionarse entre ellos? ¿Y para promover la integración de las familias inmigrantes? ¿Qué se demandan los unos a los otros?	- Analizar las necesidades y demandas socioeducativas de las familias inmigrantes, del profesorado y de las familias autóctonas con respecto a la integración socioeducativa de las familias inmigrantes en el centro.
Obstáculos y apoyos	¿Cuáles pueden ser los condicionantes fundamentales de la integración socioeducativa de las familias inmigrantes en la escuela?	- Determinar los obstáculos y apoyos que median en el proceso de comunicación y participación de las madres y padres inmigrantes extranjeros en el centro educativo.
Alternativas o Propuestas para avanzar	¿Cómo podemos superar las limitaciones detectadas?	- Concretar alternativas que fomenten la integración socioeducativa de las madres y padres inmigrantes extranjeros en la escuela.

5.3. INFORMANTES CLAVE

En nuestro trabajo distinguimos entre agentes internos y externos al centro. Entre los primeros destacan el profesorado, las familias y el alumnado[101]. Y entre los segundos identificamos a aquellos agentes del pueblo y del contexto que nos ayudan a ampliar y a contrastar algunos de los datos obtenidos anteriormente. Estos agentes son los miembros de varias de las asociaciones más representativas de Moguer, como la Asociación de Amas de Casa «Zenobia», la Asociación «Eulalia Ruíz de Clavijo», o la delegación de «Huelva Acoge» en Moguer. A caballo entre los primeros y los segundos situamos a la mediadora intercultural, dada su doble vinculación al estudio, la primera por ser madre de dos alumnos de la escuela analizada y la segunda por ser una trabajadora más del área de Servicios Sociales del Ayuntamiento de Moguer, y a la propia investigadora, quien genera nuevos datos y observaciones a partir de su estancia prolongada en el centro.

> «A diferencia de la investigación cualitativa, los métodos cualitativa toman la comunicación del investigador con el campo y sus miembros como una parte explícita de la producción de conocimiento, en lugar de excluirla lo más posibles como una variable parcialmente responsable» (Flick, 2004: 20).

La selección de los agentes de la investigación se fue completando durante la realización del propio estudio. Así pues, aunque *a priori* no se había previsto contar con las opiniones de los agentes externos al centro, durante la estancia en el campo de investigación se consideró interesante incluirlas. Igualmente, aunque al inicio del estudio de campo fueron 16 (de los 22 docentes) los que se involucraron en la investigación, al final de la misma se la mayoría de los docentes actuaron como informantes[102]. Aún así, el papel más relevante lo han tenido aquellos miembros de la comunidad educativa que fueron entrevistados, con los que también se contrastó el informe de la investigación.

---

[101] Decidimos incluir al alumnado inmigrante y autóctono convencidos de que sus contribuciones podían ser muy valiosas para triangular la información obtenida del profesorado y de las familias.

[102] De hecho, incluso algunos de los docentes que al principio no dieron su consentimiento para participar en la investigación, mostraron su disponibilidad en un segundo momento para ser entrevistados. Cosa que no hicimos porque ya se había alcanzado el principio de saturación teórica (Bogdan y Liken, 1986) y contábamos con una gran diversidad de opiniones y perspectivas.

No comentamos aquí el número de informantes clave de cada grupo ni las características principales de éstos porque ello se explica más adelante en el apartado destinado a la entrevista y en el primer capítulo del Informe del Estudio de Casos.

5.4 EL ENFOQUE METODOLOGÍCO DE LA INVESTIGACIÓN

No es nuestra intención ahondar en la clásica discusión «investigación cuantitativa versus cualitativa» y sobre ello basta decir que, desde nuestro punto de vista, la utilización de uno u otro método, o la combinación de los mismos, depende exclusivamente de la finalidad de la investigación a cursar. Y son justamente las características de la finalidad de nuestro estudio las que nos hace decantarnos por una metodología cualitativa.

Como defiende López López (2001) el paradigma cualitativo de investigación asume la singularidad de cada situación, interesándose no por la búsqueda de la explicación causal de los hechos, sino por desvelar el significado otorgado por los individuos a los acontecimientos de la vida social, en un intento de mejorar el grado de comprensión de los mismos. Esto casa perfectamente con los objetivos que nosotros nos proponemos, al partir de las opiniones, vivencias y perspectivas de los distintos agentes de la comunidad educativa para interpretar el proceso de integración de las familias inmigrantes y ofrecer alternativas. En este sentido, hemos de precisar que, a nuestro entender, la compresión no va reñida con el intento de ofrecer mejoras y avances sino que, al contrario, la potencialidad de ese proceso reflexivo y de análisis se aprovecha mejor cuando deriva en la determinación de propuestas concretas que puedan mejorar el fenómeno estudiado en un determinado contexto[103].

> «…al investigador de la educación le incumbe, sobre todo, buscar datos, procesarlos, generar conocimiento sobre el terreno y esgrimir propuestas que supongan posibilidad de una mejor gestión para los asuntos que verdaderamente importan a los individuos en un marco de vida comunitaria» (Santos Rego, Esteve, Ruiz y Lorenzo 2004: 208).

[103] Otras investigaciones anteriores (González de Haro, 2004; Pozuelos, 2000) han seguido este mismo esquema de análisis, proponiendo mejoras concretas a partir de estudios de casos.

El enfoque de investigación adoptado hace que nuestra investigación asuma también sus características principales, de las que destacamos las siguientes:

.

- Se realiza a través de un prolongado e intenso contacto con el campo o situación de vida, el CEIP Zenobia Camprubí en Moguer.
- El investigador/a intenta capturar los datos sobre las percepciones de los actores desde dentro, a través de un proceso de profunda atención.
- Se centra en el uso de métodos cualitativos (notas de campo, entrevistas, grabaciones de audio, análisis de documentos...)
- Es constructiva. Se basa en un diseño abierto y emergente en el que las unidades de análisis de los datos se van construyendo en el transcurso de la investigación.
- Su finalidad es llegar a una «generalización naturalista»[104] (Flick, 2004; Erikson, 1989; Goetz y Le Compte, 1988; Taylor y Bogdan, 1986; Guba, 1983).

Concretamente, la herramienta en la que nos hemos basado para diseñar nuestra investigación ha sido el estudio de casos, que entendemos como «un proceso de indagación que se caracteriza por el examen detallado, comprehensivo, sistemático y en profundidad del caso objeto de interés» (García Jiménez, 1991: 61). Es decir, la integración socioeducativa de las familias inmigrantes del centro educativo Zenobia Camprubí.

Existen, sin embargo, muchas formas de realizar estudios de caso (Stake, 1998) y una variedad de técnicas y métodos de investigación a ellos asociadas, aunque como señala Martínez Bonafé (1998) todas las metodologías coinciden en el hecho de centrarse en estudios en profundidad de un determinado caso. Tomando como criterio la unidad de análisis (Bogdan y Bilken, 1982) y el objeto de la investigación (Rodríguez Gómez et alt., 1996) nuestro estudio es de caso único, al no replicarse en otros centros educativos, y de tipo crítico, al intentar ampliar el conocimiento sobre el objeto de estudio desde la perspectiva de la mejora. En cuanto a las técnicas de recogida de datos, hemos optado por utilizar únicamente técnicas cualitativas, conjugando tanto las

[104] Término utilizado por Stake (1998) para referirse a aquellas interpretaciones que están ligadas a la propia experiencia y que por tanto son privadas, en contraposición con las generalizaciones proposicionales propias del enfoque cuantitativo de investigación educativa.

entrevistas, como las conversaciones informales, las observaciones, el análisis de documentos y el diario o cuaderno de campo.

5.5 FASES DE LA INVESTIGACIÓN

Durante nuestra investigación hemos seguido las fases típicas de la metodología cualitativa (Rodríguez Gómez, et alt, 1996): la Fase Reflexiva, el Trabajo de Campo, la Fase Analítica y la Fase Informativa. No obstante, hemos de advertir que no hubo una separación firme y total entre las mismas sino más bien una preponderancia de unas sobre otras en determinados momentos. En el cuadro que presentamos a continuación (nº 7) resumimos los momentos principales vividos en cada una de ellas, aludiendo también a las fases seguidas en la elaboración de la tesis. Por su especial relevancia en los estudios de caso, seguidamente describiremos la selección y acceso al campo, la recogida de información y el contraste de la información.

Cuadro 7. Principales fases de nuestra investigación

Fase Reflexiva Cursos 2002/03 y 2003/04	- Revisión bibliográfica. Selección del tema concreto de estudio. Recogida y análisis del material para el marco teórico (Primer año) - Revisión de literatura sobre investigación cualitativa y sobre familias inmigrantes. - Diseño de la investigación. - Selección del centro objeto de estudio y acceso al mismo. - Elaboración de los protocolos, cuadros-resúmenes y plantillas de las diversas técnicas. - Estancia de investigación de tres meses en Italia. - Juicio de expertos: revisión de las entrevistas. - Continuación de la revisión de literatura teórica y metodológica. Incorporación de algunas producciones italianas. (Segundo año)
Estudio de Campo Curso 2004/05	- Contacto con el centro y concreción de la fecha para iniciar el estudio. - Recogida de información: fase de contacto (análisis de documentos y conversaciones informales).Valoración de la entrevista por la Jefa de Estudios. Aplicación de pruebas piloto, entrevistas, observaciones, revisión de documentos. Información sobre el contexto externo.

	- Primer análisis de la información. - Compromiso para negociación y contraste de la información. (Tercer año)
Fase Analítica Curso 2005/06	- Diseño del sistema de categorías y subcategorías de análisis - Análisis de la información: ideas claves y relación de categorías. - Elaboración del primer informe: estructura por capítulos. (Cuarto año)
Fase Informativa Curso 2005/06	- Negociación del informe. Contraste con los informantes clave. - Elaboración informe de investigación definitivo. - Nueva revisión teórica. (Cuarto año)

5.5.1 Selección y Acceso al Campo

Para la selección de nuestro centro objeto de estudio aplicamos lo que Coller (2000) define como muestreo motivado y Goetz y LeCompte (1988: 98) como selección basada en criterios simples. Aquélla que «requiere únicamente que el investigador confeccione un listado de los atributos esenciales que debe poseer la unidad seleccionada para, a continuación, localizar en el mundo real alguna que se ajuste a ellos» y que nos permite extrapolar las conclusiones a las que se llegue no a un universo, sino al conjunto de teorías a las que el caso se dirige (Coller, 2000). Para nuestro estudio nos interesaba un centro educativo que cumpliera lo siguientes requisitos:

- Que tuviera un número significativo de alumnado inmigrante extranjero escolarizado en el mismo y que hubiera diversidad en cuanto al origen de estos alumnos/as y sus familias, para poder estudiar las relaciones entre las familias inmigrantes y autóctonas y entre las primeras y el profesorado, y para observar si la etnia era un factor determinante en las mismas.
- Que el centro fuera de titularidad pública y que en él se impartieran las enseñanzas de Educación Infantil y Primaria, ya que el análisis teórico de la inmigración puso en evidencia que este tipo de centros eran los que concentraban el grueso del alumnado inmigrante.
- Que hubiera interés y predisposición a participar en la investigación por parte del profesorado, puesto que los docentes tenían que comprometerse a servir de

puente con las familias, tanto autóctonas como inmigrantes, a que pudiéramos aplicar las distintas técnicas de la investigación y a leer con detenimiento el borrador del informe.

Todos estos requisitos estaban ya presentes en una escuela de Moguer con la que el grupo de investigación educativa DOCE (HUM 668), grupo de investigación al que pertenezco, había comenzado a diseñar un Plan de Acogida para el alumnado inmigrante en el curso académico anterior. Por esta razón, decidimos ofertarle a esta escuela, el CEIP Zenobia Camprubí, la posibilidad de vincularse a nuestro estudio y ante su respuesta afirmativa iniciamos el estudio de campo[105].

Esa confirmación se obtuvo tras presentarse y negociarse el proyecto de investigación en uno de los Claustros, concretamente el que tuvo lugar el 4 de mayo de 2004. En esa reunión se informó al profesorado de la temática, el objetivo, la metodología y las fases de la investigación, haciéndose especial énfasis en el papel que debían asumir los docentes que se involucraran en el estudio, los principios éticos que guiarían la investigación y los beneficios que podría obtener la escuela. Nuestro objetivo principal era que el profesorado tuviera claro el propósito de nuestro proyecto y se implicara activamente en el mismo, por lo que creímos conveniente comentar desde el primer momento las responsabilidades que tendrían que asumir y los principios que caracterizarían todo el trabajo de campo: la comunicación, la confianza, la sinceridad, la transparencia, la neutralidad y la confidencialidad (Anexo 1).

La reunión tuvo una duración aproximada de 30 minutos y al final de la misma al Equipo Directivo se le entregó una copia con los puntos tratados y acordados y una hoja control en la que podían inscribirse los docentes interesados en el proyecto (Anexo 1). Dicho listado fue recogido por la investigadora a la semana siguiente, comprobándose con satisfacción que 12 de los docentes que estaban en ese momento se apuntaron en el estudio. La cifra final de 16 docentes inscritos se alcanzó al comienzo del curso 2004/05 cuando cuatro de las docentes de reciente incorporación se sumaron al estudio.

[105] Los miembros de nuestro grupo de investigación cuidaron especialmente que el equipo de docentes quisiera colaborar con el grupo, seleccionando a este centro después de la conversación telefónica mantenida con el Coordinador Provincial del Área de Compensación Educativa de Huelva, quien informó de la alta dedicación y compromiso del profesorado del centro.

5.5.2 Recogida de Información

Durante nuestra estancia en el centro analizado, prácticamente un curso académico completo (el 2004/05), fuimos pasando por diversos ciclos que podemos denominar como: el contacto y habituación en el centro, la exploración y aplicación de pruebas piloto, y la profundización y ampliación de la información.

- **El contacto y habituación en el centro** (Goetz y LeCompte, 1988) tuvo una duración aproximada de tres meses, desde octubre hasta finales del diciembre, y supuso la incorporación al centro, la toma de contacto con los docentes, la selección de los informantes clave y la aplicación de las primeras técnicas de investigación.

El contacto con el profesorado no se realizó hasta principios de octubre, dada la petición del Equipo Directivo de comenzar en esa fecha el estudio. Los primeros días en el centro se dedicaron al análisis de documentos internos, concretamente a revisar el Proyecto Educativo de Centro. En los días y semanas sucesivas se utilizaron las observaciones, el diario de la investigadora y las conversaciones informales, que fueron aumentando a medida que el profesorado, las familias y el alumnado se fueron acostumbrando a mi presencia. Esto último era justamente lo que nosotros pretendíamos ya que para nuestra investigación resultaba vital que los miembros de la comunidad educativa no percibieran a la investigadora como un agente externo. La investigación debía transcurrir de la forma más natural posible y bajo un clima de confianza y de libertad de expresión. Por esta razón, decidimos no comenzar con las entrevistas hasta finales de diciembre y dedicar esos casi tres meses iniciales a conocer a los protagonistas de estudio y a aprovechar cualquier ocasión que nos permitía interactuar de una manera más informal con ellos. Con ese propósito las visitas al centro se repitieron una media de tres días a la semana y durante unas tres o cuatro horas cada día; esquema que se mantuvo prácticamente durante todo el estudio de campo. Con el transcurrir de las semanas se fue cumpliendo el objetivo, lo que nos facilitó la selección del resto de los informantes clave del estudio y la aplicación de las diversas técnicas.

- La exploración y realización de pruebas piloto. Este segundo ciclo, que continúa hasta finales de abril, constituye el grueso de la recogida de datos. En él se realizó la valoración de los protocolos y pruebas piloto de las entrevistas y la aplicación de cada una de éstas a los distintos informantes clave, excepto al maestro de interculturalidad quien se negó a ser entrevistado. El resto de los informantes no mostraron inconvenientes aunque lo más complicado fue encontrar el tiempo para poder entrevistarlos, teniendo que posponer en varias ocasiones las citas acordadas. En este sentido, nos sorprendió gratamente la respuesta de las familias autóctonas e inmigrantes, accediendo todas ellas a dichas sesiones. Solamente tuvimos que sustituir a una de las familias autóctonas seleccionadas ante los reiterados "plantones" dados a la investigadora.

La decisión de no continuar realizando entrevistas se tomó cuando se alcanzó el principio de «saturación teórica» (Taylor y Bogdan, 1988) según el cual cuando la información comienza a repetirse deja de ser relevante y útil la aplicación de nuevas pruebas. Aunque en este ciclo la técnica estrella fue la entrevista, se siguió utilizando el resto de instrumentos para triangular la información.

- La profundización y ampliación de la información constituye el último ciclo del estudio de campo, y fue desde finales de abril hasta el final del curso académico. En este tramo vuelven a cobrar protagonismo las observaciones, el diario y las conversaciones informales, aunque también se utilizan las entrevistas. El objetivo fundamental de las técnicas no es sólo recabar información, sino fundamentalmente recopilar datos para contrastar los anteriores. En este sentido, se hicieron entrevistas a otros agentes de la comunidad educativa, siendo de especial importancia la conversación mantenida con la mediadora intercultural y los agentes externos. Del mismo modo, se recupera la revisión de los documentos, finalizándose con el análisis de los Planes y Memorias Anuales y de las actas de los Claustros y Consejos Escolares del curso académico 2004/05 y de la Memoria Anual de la Oficina de Apoyo a la Campaña de la Fresa.

5.5.3 La negociación del informe

Aunque al iniciar el estudio de campo nos propusimos entregar el borrador del informe a los informantes clave al término del curso 2004/05, finalmente no pudimos conseguirlo dada la ingente cantidad de información recopilada y el tiempo que nos ocupó el análisis y redacción del informe. Este proceso se realizó en los últimos meses del curso 2005/06 cuando se concluyó completamente de redactar el borrador del estudio realizado. Se optó, por tanto, por la recomendación de Stake (1998) de otorgar tanta importancia y tiempo a la recogida de la información como al análisis y contraste de la misma. Dada su extensión y para facilitar su lectura, se elaboró un resumen con los apartados y aspectos fundamentales de cada capítulo. El resumen se adaptó según los destinatarios, destacándose los aspectos que nos parecieron más interesantes para cada grupo: el profesorado, la mediadora intercultural, las familias autóctonas y las familias inmigrantes.

El contraste se hizo por dichos grupos o sectores y con aquellas personas que habían sido entrevistadas. La distribución se hizo así para facilitar la libre expresión de cada grupo y evitar que se sintieran coartados por la presencias de miembros de otros sectores. Aunque en un principio se planificaron cuatro reuniones (una por cada sector) finalmente se realizaron en tres de ellos, con una doble reunión para el grupo de docentes. El sector que falló fue el representado por la mediadora intercultural quien pospuso en varias ocasiones las citas fijadas para ello y con quien no pudimos contrastar el informe. En cuanto al grupo de docentes, éste se dividió en dos ante un problema de gestión que ocurrió el día que se había fijado para el contraste. De esta forma, a la semana siguiente del día acordado se realizó la negociación con los docentes que faltaban, los miembros del Equipo Directivo.

Las cuatro sesiones se realizaron en las dependencias del centro escolar analizado, tanto en la sala del profesorado como en el aula de educación intercultural y el despacho de la dirección.

Tanto al profesorado como a la mediadora se le entregó el resumen del informe elaborado (Anexo 2), no así a las familias autóctonas e inmigrantes con quienes se

prefirió hacer un resumen oral de las principales conclusiones, centrándonos fundamentalmente en los obstáculos, apoyos y alternativas a la integración socioeducativa de las familias inmigrantes en la escuela. La razón que fundamentó esta elección fue la dificultad de la mayoría de las familias inmigrantes para comprender los textos escritos en español, así como sus limitaciones a la hora de entender textos de carácter técnico. Esta última dificultad también se daba en las familias autóctonas, por lo que en ambos casos se prefirió realizar una síntesis oral. En la reunión con las familias inmigrantes, para salvar el obstáculo del idioma que tenían algunas madres inmigrantes árabes, se contó con la colaboración de la mediadora intercultural de la ONG «Save the Children», quien tradujo aquellas cuestiones que daban lugar a confusión.

Si bien es cierto que las aportaciones de los distintos agentes son bastante interesantes, consideramos que la negociación hubiera sido mucho más provechosa si se hubiera contado con una mayor respuesta por parte de las familias autóctonas e inmigrantes y, sobre todo, si la mediadora intercultural hubiera participado y si algunos docentes hubieran leído con mayor detenimiento el informe[106]. Aún así el contraste ha sido enriquecedor y nos ha servido para afinar más en los resultados de nuestro estudio.

Las aportaciones de casi todos ellos coincidieron en un aspecto fundamental: el consenso generalizado, aunque con matizaciones, que hubo sobre los obstáculos y apoyos detectados. Tanto el profesorado, como la mediadora, las familias autóctonas y las familias inmigrantes explicaron que el análisis fue muy completo y riguroso, aunque los padres y las madres inmigrantes se centraron fundamentalmente en el obstáculo del idioma y de la inestabilidad socio-laboral, destacando posteriormente los problemas derivados de la incompatibilidad horaria para participar en la escuela y de la falta de transporte público que conecte los campos de cultivo con el pueblo[107]. Ello además se comentó en la sesión que se mantuvo con el profesorado, quienes insistieron en la

[106] Y es que en el caso de las familias inmigrantes sólo asistieron un padre argelino y una madre rumana. Y por parte de las familias autóctonas, prácticamente se contó con la colaboración de aquellas familias más vinculadas al AMPA: el conserje, la tesorera de la Asociación y dos madres próximas a la misma. En cuanto a los docentes, hubo dos personas que, por diversas circunstancias, sólo habían ojeado el informe.

[107] En ocasiones cuando comentábamos los obstáculos y apoyos, los padres y madres inmigrantes se adelantaban al discurso de la investigadora volviendo a señalar los aspectos que ya me habían comentado en las entrevistas. Así pues, tanto la madre rumana como el padre argelino subrayaron de nuevo la importancia de desconocer el idioma y de conseguir una estabilidad socioeconómica en el caso de esta última.

importancia de contar con estos medios de transporte incluso para evitar trágicos accidentes como el que ocurrió en Moguer pocos días antes[108].

Los docentes, especialmente los miembros del Equipo Directivo, no comparten todo lo apuntado respecto a las actitudes que muestra el profesorado hacia las familias inmigrantes. En su opinión pueden darse situaciones concretas y muy contextualizadas que evidencian algún roce o malentendido pero no consideran que el "rechazo" que en ocasiones se cita en el informe sea generalizado. Se dan por aludidos cuando se habla del profesorado en general y solicitan que en el informe se aclare de una manera más precisa esas situaciones y se diferencie más entre el contexto social y el escolar. En este sentido, el Director expresó estar sorprendido por las actitudes que se ponían de relieve por parte de algunos docentes y por algunas cuestiones sobre el conocimiento y el contacto que se tenía con las familias inmigrantes. Manifestó que, sinceramente, no creía que esos sentimientos estuvieran presentes en el centro, ni si quiera de manera aislada. La Jefa de Estudios añadió que además esas actitudes se minimizaban al no ser las de la mayoría, sobre todo, porque los proyectos y actividades se aprobaban en el Claustro y había que defender cada postura. Recordándoles algunas situaciones vividas en dichos Claustros, admitieron que, a veces, sí se daban.

Con las familias autóctonas sucedió algo parecido ya que iban aceptando mis observaciones hasta que se comentó que algunas familias autóctonas tenían prejuicios asociados al nivel económico de las familias inmigrantes y por cuestiones culturales. Hubo madres que volvieron a manifestar que algunas familias inmigrantes estaban favorecidas económicamente a la hora de montar diversos negocios, insistiendo además en la idea de que ellas no se abrían ni participaban más por cuestiones culturales y, en ocasiones, por desinterés. A pesar de ofrecerles algunos datos que contradecían sus impresiones, seguían apoyando sus posiciones, aunque los argumentos esgrimidos por una de las madres con actitudes positivas hacia la población autóctona les hizo

[108] Desafortunadamente una semana antes el conductor de un Mercedes Benz atropelló a cuatro mujeres polacas que se dirigían andando hacia el pueblo cuando ya había anochecido. El hecho de que el camino no estuviera asfaltado, hubiera poca visibilidad, las mujeres no llevaran chaleco reflectante y circularan en sentido contrario al de los peatones, fueron las causas que al parecer provocaron el incidente. Desgraciadamente una de ellas murió, otra perdió un brazo y las dos últimas se llevaron algunas semanas hospitalizadas por contusiones múltiples (*Odiel Información*, 2006).

reflexionar sobre lo insostenible de algunos de sus comentarios[109]. En este punto también coincidieron con algunos docentes quienes expresaron que, en su opinión, la figura del inmigrante no se percibía como un contrincante. Otros, sin embargo, sí comentaron que quizás respecto a los recursos sí había algún tipo de desacuerdo.

Ello contrasta con lo aportado por las familias inmigrantes quienes, cuando aún no se había aludido al tema de los prejuicios, hicieron mención a los mismos, expresando que ellos sí habían observado que no todas las familias de la escuela y del pueblo se comportaban correctamente con las familias inmigrantes.

En cuanto a la información que manejan las familias inmigrantes, hubo acuerdo por parte de todos los grupos con los datos que se presentaban, aunque ciertos docentes manifestaron que tampoco estaban más informados respecto al Consejo Escolar porque realmente no les interesaba. Respecto a las notas informativas, tanto el profesorado como las familias autóctonas están de acuerdo en que en ocasiones se genera más información de la que se debería y en que a veces sí falta explicar algunas informaciones. No obstante, surge la duda de cómo realizarlas para que no sean ni muy extensas ni muy breves y se señala de nuevo el obstáculo del idioma.

Por otro lado, la escasez de recursos y la falta de tiempo fueron las razones más esgrimidas para justificar la escasa implicación de las familias autóctonas en el centro, destacando también alguno de los miembros del AMPA el escaso apoyo recibido por parte de la mediadora intercultural del Ayuntamiento para realizar actividades interculturales. Sobre los apoyos, tanto el profesorado como las familias inmigrantes destacan el compromiso y el trabajo realizado por los miembros del AMPA, e igualmente sobre la actuación de los docentes se alaba la implicación y el interés social de la mayoría de ellos.

En general se observa cómo cada parte subraya lo que más les afecta a ellas mismas, poniéndose el énfasis en el tema de las actitudes y en lo que condiciona su implicación activa. No obstante, la cuestión sobre las diferencias culturales y educativas

[109] Las familias autóctonas fueron comentando cada uno de los obstáculos sobre la marcha, reconociendo sin embargo las dificultades de las familias inmigrantes para participar en la escuela, sobre todo, las concernientes al transporte, al idioma, la incompatibilidad horaria y los aspectos culturales.

suscitan gran interés por todas las partes, especialmente por parte del profesorado y las familias autóctonas, quizás porque son las cuestiones menos conocidas y las que, sin embargo, más influyen a la hora de crear malentendidos, prejuicios y distanciamiento entre ellas. En este sentido, algunos docentes destacan que son cosas de las que uno no es consciente hasta que las lee, invitando el informe a la reflexión sobre estos temas.

Respecto a las medidas y actividades, todos y todas reconocen que el seguimiento realizado por la investigadora muestra perfectamente lo acontecido ese año en el centro, tanto es así que la mayoría de los docentes destacan que la realidad que se vive durante este curso ya es distinta, al haberse superado algunos de los obstáculos detectados y poner en juego algunas de las medidas apuntadas. Así pues, se ha contratado un servicio de cuidado y atención de niños y niñas pequeños para que las madres pudieran asistir a las actividades del AMPA y se ha comenzado a disfrutar de la ayuda de la mediadora intercultural de «Save the Children», quien a su vez ha traducido algunas notas informativas y algunos carteles del centro. En este sentido, también se señala que las actitudes han cambiado en parte gracias a las actividades comunes que se han compartido con las familias inmigrantes, quienes han participado más este año en el centro en los actos organizados por el AMPA.

Por último, en cuanto a las alternativas los docentes comentaron que todo lo que se refería a la información y contacto con las familias se podía modificar, expresando que sí podrían realizar reuniones específicas con las familias inmigrantes y traducir algunas notas y boletines ahora que contaban con la ayuda de la mediadora. El Equipo Directivo se mostró especialmente interesado en velar por el cumplimiento del Plan de Acción Tutorial, en el sentido de citar a todas las familias inmigrantes en tutorías y buscar los medios necesarios para contactar con ellas y promover la participación del alumnado inmigrante en las actividades complementarias y extraescolares. Respecto a esto último se comprometieron a organizar algún sistema de gestión de recursos propios para asegurar que ningún niño/a se quedara sin participar en una actividad por el hecho de no disponer de los medios económicos necesarios para ello. El interés que manifestó el Equipo Directivo en este sentido fue claro y contundente.

5.6 TÉCNICAS UTILIZADAS PARA LA RECOGIDA DE DATOS

Como ya comentamos anteriormente, la diversidad de instrumentos ha sido una de las clave del estudio. A continuación describimos el papel que cada una de ellas ha jugado en nuestra investigación:

5.6.1 La Observación Participante

En metodología cualitativa y en investigaciones sobre la enseñanza y la educación, la observación ha ocupado un lugar preferente. Tanto es así que algunos autores la señalan más como un metodología propia de investigación que como un instrumento (Vázquez y Angulo, 2003). Es clave en los estudios de casos, sobre todo, cuando implica la interacción directa del investigador/a en el campo de estudio. Nos estamos refiriendo a la «observación participante», aquélla por la que «el investigador pasa todo el tiempo posible con los individuos que estudia y vive del mismo modo que ellos. Toma parte de su existencia cotidiana y refleja sus interacciones y actividades en notas de campo que toma en el momento o inmediatamente después de producirse los fenómenos» (Stake, 1998: 126). Los rasgos principales de este «método» son, por tanto, que el investigador/a se mete de lleno en el campo para comprender o explicar algún acontecimiento, observa desde la perspectiva de un miembro interno focalizando sus sentidos, experiencias e inteligencia pero influyendo en lo que observa debido a su participación (Flick, 2004; Barquín y Fernández Sierra, 1992).

En nuestra investigación hemos adoptado este tipo de observación, aunque no se experimentó desde el primer momento sino que, en función de la creciente confianza que iba depositando el profesorado y las familias en la investigadora, se fue pasando progresivamente de una observación pasiva a otra moderada y activa (Vázquez y Angulo, 2003)[110]. Asimismo, en algunas situaciones más que en otras, como las actividades complementarias o extraescolares y las reuniones finales, la investigadora adoptó un papel más activo, expresando sus propios puntos de vista e interviniendo en

[110] Este cambio en la tipología de la observación también supuso la superación de un conflicto previo por parte de la investigadora, ya que al inicio del proceso no tenía claro si era oportuno ir comentando con el resto de los participantes sus reflexiones o no. Al final se optó por hacerlo en aquellas circunstancias que lo aconsejaran, por ejemplo, cuando podría ser útil para programar una actividad y cuando el resto de actores lo solicitaban.

las decisiones tomadas por el resto de asistentes. En otras, sin embargo, mantuvo el equilibrio entre la participación y la observación, como ocurrió en las reuniones o tutorías que mantenía el profesorado con las familias y en las observaciones que realizó a la salida de clase para estudiar las interacciones que se daban entre las familias.

Por otro lado, las situaciones objeto de observación fueron tanto formales como informales, realizándose un total de 29 observaciones seleccionadas en función de los objetivos de nuestra investigación y que giraron sobre las reuniones que tanto el profesorado como los miembros del AMPA mantuvieron para preparar las actividades que dirigían a las familias del centro; las tutorías y reuniones en las que el profesorado citaba a las familias; los claustros y consejos escolares; los momentos en los que las familias esperaban a sus hijos/as a la salida de la escuela; los puntos y tablones en los que se ofertaba información a las familias; y algunas de las actividades complementarias y extraescolares que organizaban los docentes y los miembros del AMPA.

La selección de la información también fue variando a lo largo de la investigación, ya que al final de la misma se fue observando de manera más selectiva (Spradley, 1980), centrándonos al término del proceso en encontrar datos adicionales y ejemplos que ya habíamos descrito al principio de la investigación. Desde el inicio, sin embargo, se tuvieron en cuenta las mismas unidades de análisis. Esto es, el plano descriptivo (localización de la observación, descripción del ambiente, espacio, tiempo), el relacional (ubicación de los asistentes, interacciones verbales y no verbales) el emotivo (actitudes), el de contenido (explicitándose los temas que sobre los que versaba la observación) y el explicativo (intentando responder al por qué de lo observado y manifestando la relaciones entre distintas categorías).

Los diferentes planos se tuvieron en cuenta y se plasmaron en una plantilla modelo que diseñamos para ello. En esta plantilla se detallaban datos identificativos y de interés (especificándose el lugar, la hora, los actores, datos precedentes relevantes, descripción del contexto…), los registros observados (distinguiéndose entre la fórmula de inicio, la ubicación, los contenidos tratados, las interacciones y participaciones, las actitudes… de los diferentes actores) y las preguntas e interpretaciones (donde la investigadora lanzaba nuevas preguntas e hipótesis y relacionaba los datos). La plantilla

se aplicó de manera muy flexible, siendo sensible a cada una de las situaciones analizadas. Cada observación se registró directamente en el cuaderno de campo de la investigadora (Anexo 3), transcurriendo el menor tiempo posible entre el registro y la trascripción a la plantilla modelo. Este segundo momento constituía una nueva oportunidad para que la investigadora reflexionara sobre lo observado, agregándose a veces nuevos datos en el apartado de las preguntas y reflexiones.

5.6.2 Las Observaciones con Medios

El tipo de observación anterior se completa con la que algunos autores, Pozuelos (2000), denominan como observación indirecta o con medios. Esto es, el registro de situaciones y momentos específicos mediante determinados aparatos eléctricos, cámara de fotos digital en nuestro caso, que de otro modo podrían resultar muy imprecisas y difíciles de describir. En nuestro estudio se realizaron más de 200 fotografías, plasmándose fundamentalmente las actividades complementarias y extraescolares organizadas por el profesorado y el AMPA del centro, sus principales espacios y puntos de información y la convivencia ordinaria entre población autóctona e inmigrante en Moguer. El propósito fundamental de las mismas fue recopilar algunas imágenes que ayudaran a corroborar y/o a contrarrestar algunos de los datos y conclusiones aportados tanto por la investigadora como por el resto de participantes, contándose en todos los casos con la aprobación del profesorado y de las familias.

5.6.3 El Diario de Investigación o Cuaderno de Campo

La técnica del diario o cuaderno campo se ha utilizado de forma transversal. Por una parte, ha constituido una técnica propia, independiente de las demás pero por otra se ha insertado como parte fundamental de otros instrumentos, como en el caso de las conversaciones informales y las observaciones, en las que se ha reservando un espacio específico para las anotaciones de este tipo o como en el caso de las entrevistas, cuya trascripción iba precedida de una hoja de documentación o presentación.

Los registros anotados aquí se realizaron de una manera mucho más abierta que en las técnicas anteriores, diferenciándose cada una de las entradas del cuaderno de

campo por una breve referencia al lugar y la fecha en las que se narran y registran los datos (Anexo 4). Dichas anotaciones, un total de 42, han girado fundamentalmente sobre el propio proceso de la investigación, destacándose las dificultades encontradas en la aplicación de los diversos instrumentos. De este modo, se ha conseguido plasmar las impresiones más personales de la investigadora y hacer más evidente las decisiones que ha ido tomando en cada fase del estudio, convirtiéndose el diario en la «expresión diacrónica» (Váquez y Angulo, 2003) del curso de la investigación.

Además de las alusiones a los retrocesos y avances en la propia investigación, también se recogen algunas impresiones sobre las entrevistas y contactos con el campo, otro tipo de observaciones y conversaciones que no tenían cabida en los demás protocolos, así como diversas notas sobre interpretaciones e interrelaciones entre los diversos temas. De esta manera se van realizando diversos memorandos (Strauss, 1987) que suponen un primer acercamiento al análisis del contenido. Este análisis se realiza principalmente cuando las notas de campo se transcriben al diario, otorgándole el tiempo suficiente para triangular distintos contenidos.

El cuaderno de campo también ha ido transformándose durante la investigación. Así pues, al principio de la misma se especificaban todos los pasos a emprender en su desarrollo pero dado el consumo de tiempo que ello suponía al final se incluyó un único apartado bajo el epígrafe de «comentarios» que se transcribía diariamente.

5.6.4 Las Entrevistas

En la justificación de nuestro tema de estudio comentábamos que una de nuestras intenciones era ceder la palabra a los distintos protagonistas de la comunidad educativa investigada para conocer de primera mano sus vivencias e impresiones. Una de las técnicas que mejor se adecua a este objetivo es la entrevista. A través de ella los interlocutores pueden expresar sus opiniones, expectativas y sentimientos, convirtiéndose en uno de los medios fundamentales para «acceder al conocimiento, las creencias, los rituales, la vida de esa sociedad o cultura y obtener datos en el propio lenguaje de los sujetos» (Rodríguez Gómez et alt., 1996: 168).

El tipo de entrevista por el que nos hemos decantado ha sido la «entrevista semiestructurada», al contemplarse en ellas preguntas abiertas y semiabiertas que permiten la libertad de expresión del entrevistado/a así como la exploración del objeto de investigación en sus apartados fundamentales.

Uno de los riesgos de las entrevistas no cerradas es que el investigador/a, por su escasa experiencia o preparación, deje sin cubrir algunos de los objetivos básicos de la investigación (Flick, 2004; Stake, 1998). Para evitar esta situación, elaboramos un guión de entrevista previo, adaptado a cada uno de los grupos participantes en la investigación, en el que las cuestiones generales a indagar se concretaron en función de cada uno de los objetivos del estudio. A partir de este guión elaboramos los protocolos de las diferentes entrevistas[111]. No obstante, queremos aclarar que el que contáramos con un número concreto de preguntas en cada protocolo no impidió que éstas se transformaran, multiplicaran o redujeran ya que la aplicación de los mismos se realizó siempre de manera flexible, dejándonos llevar por las matizaciones y aportaciones de los distintos interlocutores para construir nuevos discursos[112]. Estos esquemas nos sirvieron más bien como un ejercicio previo, como «ensayos mentales» (Stake, 1998) que preparaban a la investigadora a la entrevista *in situ.*

Esos protocolos iniciales se validaron a través de tres procesos, el análisis de una experta en la materia[113], la revisión por parte de la Jefa de Estudios del centro analizado, y las pruebas piloto realizadas con cada uno de los grupos (Anexo 6). De esa manera, conseguimos depurar las preguntas relacionándolas con cada uno de los objetivos de la investigación, reformulamos aquellas cuestiones que resultaban imprecisas y suprimimos aquéllas que se repetían o eran innecesarias.

En cuanto a la modalidad de las entrevistas según el número de participantes, hemos de comentar que la gran mayoría, a excepción de la realizada en pareja con el

[111] Como ilustración de las mismas al final de la tesis se incluyen en soporte papel el protocolo que se siguió en las entrevistas con las familias inmigrantes y el que se utilizó para entrevistar a los agentes externos (Anexos 10 y 11).
[112] Estas modificaciones se pueden observar al comparar las transcripciones de las entrevistas realizadas (Anexo 5), dado que aunque al principio se parte de preguntas comunes son las respuestas de los interlocutores las que deciden el rumbo posterior de la entrevista.
[113] Fue concretamente la Doctora Paola Dusi la que realizó esa revisión durante la estancia de investigación que realicé en Italia.

Director y la Jefa de Estudios del centro, con el matrimonio marroquí y con uno de los matrimonios españoles, han sido individuales. Elegimos realizar sesiones individuales para evitar algunos de los inconvenientes de las entrevistas en grupo: el que los participantes se dejaran influir por la opinión de los demás asistentes y/o el que los más extrovertidos/as monopolizaran la sesión (Flick, 2004). Ello podía resultar especialmente contraproducente en nuestro estudio, donde las relaciones verticales y la «asimetría de poder» también estaban presentes en la mayoría de los grupos[114]. No obstante, ante la petición de la Jefa de Estudios y del Director de realizar la entrevista en común por sentirse más cómodos y seguros se accedió a ello.

En cuanto a las familias, hemos de precisar que la mayoría de las entrevistas se programaron en pareja, invitando tanto al padre como a la madre, pero tan sólo dos respondieron a esta modalidad. En el resto de los casos sólo acudió uno de los cónyuges, mayoritariamente mujeres en el caso de las familias autóctonas, sudamericanas y del Este y mayoritariamente hombres en el caso de las familias magrebíes[115].

En total se realizaron 42 entrevistas: ocho al profesorado; siete a las familias autóctonas; siete a las familias inmigrantes; seis al alumnado inmigrante; seis al alumnado autóctono y ocho a diversos agentes externos al centro. Tres se hicieron en pareja y 39 individualmente.

Aunque las entrevistas realizadas al profesorado y a las familias, tanto autóctonas como inmigrantes, no pueden considerarse como entrevistas en profundidad porque no se produjeron mediante encuentros sucesivos y reiterados (Taylor y Bogdan, 1986), la extensión y duración de las mismas, variando de hora a hora y media en el caso del profesorado y de algunas familias autóctonas, y de hora y cuarto a dos horas en el caso de las familias inmigrantes, nos ha permitido disponer de un buen cúmulo de

[114] En el grupo de los docentes, esta asimetría puede venir marcada por la presencia del director y otros miembros del Equipo Directivo; en el caso de las familias autóctonas, por la presencia de los miembros más activos del AMPA; en el caso de las familias inmigrantes, por la presencia de la mediadora intercultural (que también es madre de varios alumnos/as del centro); y en el caso del alumnado, por los niños y niñas de los últimos cursos.

[115] En el caso de las familias del Este, ello se produce además porque muchas de estas mujeres están divorciadas o separadas, manteniendo relaciones sentimentales en el país de acogida con hombres españoles.

datos y explorar con bastante detalle el objeto de estudio. Labor que también nos facilitó las entrevistas realizadas al alumnado, tanto inmigrante como autóctono, y a los agentes externos, que tuvieron una duración media de unos 35 minutos en el caso de los primeros y de unos 15 ó 20 minutos en el caso de los segundos.

En realidad, creemos que las entrevistas realizadas a los agentes externos están a caballo entre las conversaciones informales y las entrevistas realizadas a los demás agentes de la investigación, dado que se han producido en contextos más informales, de una manera mucho más abierta, sin registrarse en la grabadora y con la intención no tanto de recopilar información como de profundizar en la ya registrada. En este sentido, rescatamos el término acuñado por Goetz y LeCompte (1988), el de «entrevistas conversacionales», para referirnos a ellas.

En cuanto a la selección de los entrevistados y las entrevistadas, que se convierten en los informantes clave de la investigación, hemos de comentar que esta selección se hizo a partir de aquéllos que mostraron su interés en participar en el estudio y en función de unas características previas, aquéllas que nos permitían contar con la máxima pluralidad de opiniones y perspectivas.

Así pues, en el sector del profesorado se tuvo en cuenta la edad, el sexo, la etapa y nivel educativo en el que realizaban su trabajo, la experiencia docente y en materia intercultural y el desempeño de cargos directivos. Esto nos posibilitó contar con la visión de mujeres y hombres, de los docentes más y menos jóvenes, de aquéllos más y menos experimentados en la profesión y en diversidad cultural, de los maestros y maestras de distintos niveles y etapas, y de los miembros del Equipo Directivo. Concretamente, se entrevistó a tres tutoras del segundo ciclo de Educación Infantil, al tutor y una de las tutoras de primer ciclo de Educación Primaria, a la tutora de 3º curso de Primaria, que también era la Jefe de Estudios y que ejercía de tutora por la baja de una compañera, a la maestra de Religión (que daba clase en todos los cursos), a uno de los tutores de tercer ciclo de Primaria, que también era el Secretario del centro, y al maestro de apoyo de este mismo ciclo, que además era el Director[116].

[116] Comparativamente hay más mujeres que hombres y más docentes entrevistadas en Educación Infantil que en primer y segundo nivel de Primaria porque esta correspondencia también se observa en la realidad.

En el sector de las familias autóctonas, se tuvo en cuenta el nivel de participación de los padres y madres en la escuela, su vinculación a la Asociación de Padres y Madres del Centro, que fueran personas comunicativas y que fueran padres y madres de alumnos/as tanto de Infantil como de Primaria. De este modo, se distinguió entre familias que nunca acudían a las reuniones y tutorías, entre familias que solían acudir cuando se les avisaba, y entre las familias que colaboraban habitualmente con el profesorado. Evidentemente, lo que nos resultó más complicado fue contactar con las familias del primer grupo. Después de muchos intentos fallidos con una de las familias, optamos por otra con un nivel de participación algo mayor, aunque seguía siendo muy baja, cubriéndose así este perfil. Específicamente entrevistamos a la tesorera del AMPA, al conserje del centro que además participaba activamente en esta Asociación; a dos madres y un matrimonio que suelen participar en el centro cuando se les solicita, a una madre que no suele asistir a las reuniones pero que delega en otros familiares esta responsabilidad y a una madre que habitualmente ni asiste ni colabora.

En cuanto a las familias inmigrantes, el primer criterio que se tuvo en cuenta fue el número de familias inmigrantes del centro y la nacionalidad de las mismas. De este modo, la selección se realizó de forma que se contara con la opinión de todas las etnias, incrementándose el número de entrevistas en aquéllas que eran más numerosas y teniéndose en cuenta también que las familias fueran comunicativas y que sus hijos/as estuvieran tanto en Educación Infantil como en Educación Primaria. Otro de los criterios fundamentales que se manejó fue el dominio del idioma español por parte de estos padres y madres, seleccionándose a aquéllos que conseguían mantener una conversación. Las familias inmigrantes que finalmente participaron fueron: dos familias magrebíes (un padre y una madre marroquíes, y un padre argelino) de las cinco que había en el centro; tres madres procedentes de la Europa del Este (una madre polaca, otra lituana y otra rumana) de las seis que había en el centro; y la única madre sudamericana, de nacionalidad ecuatoriana, del centro. En este grupo de entrevistas

Así pues, en el centro había menos hombres que mujeres y en segundo y tercer curso de Primaria se perdía una de las dos líneas educativas del centro. Además esta selección se hizo en función de los docentes que se mostraron dispuestos a participar en la investigación, siendo justamente los de los últimos cursos de Primaria los que al principio no se interesaron por ello. Razón por la que tampoco se entrevistó al maestro de Interculturalidad, quien siguió mostrando su recelo hasta el final del curso.

contabilizamos además a la mediadora intercultural, al ser también madre de este centro y extranjera de nacionalidad marroquí[117].

Respecto al alumnado inmigrante los criterios que se siguieron fueron que estuvieran matriculados en los dos últimos ciclos de Primaria y que dominaran suficientemente el español, para que de este modo pudieran comprender sin problemas el objeto de la investigación y las preguntas que se les realizaría en las entrevistas. Se entrevistaron a todos los niños y niñas inmigrantes de estos dos últimos ciclos, a excepción del alumno rumano que llegó a mediados de curso y que no dominaba el español, contándose con la colaboración de cuatro niñas (de nacionalidades marroquí, argelina, ecuatoriana y rumana) y de dos niños (de nacionalidad lituana y marroquí).

En el grupo del alumnado autóctono, se tuvo en cuenta que los niños y niñas fueran compañeros/as del alumnado inmigrante entrevistado y que algunos fueran hijos/as de los padres y madres autóctonos entrevistados, para comparar sus respuestas. Así como que fueran comunicativos, que se contara con la opinión tanto de niños como de niñas y que se incluyeran tanto a los que habitualmente se relacionaban con alumnado inmigrante como a los que no. Concretamente, participaron tres niñas y tres niños de cuarto, quinto y sexto de Primaria, y dos de ellos eran hijos de algunas de las madres autóctonas entrevistadas. Como criterio general, se adoptó el mismo número de entrevistas para el alumnado y las familias autóctonas que para el alumnado y las familias inmigrantes, dado que no pretendíamos generalizar las conclusiones sino simplemente contar con pluralidad de opiniones.

Las «entrevistas conversacionales» realizadas con los agentes externos, se realizaron con la intención de conocer con más detalle las opiniones de los vecinos y vecinas de Moguer y analizar las buenas prácticas realizadas por un colegio de Huelva,

[117] La entrevista de la mediadora la incluimos aquí simplemente por establecer un orden dentro de las entrevistas y con la intención de preservar su anonimato en el informe que se le entregó al profesorado. En nuestra codificación, esta entrevista se distingue de las demás madres, al ser evidente que por su experiencia sus aportaciones difieren de las del resto. En el mismo sentido, la codificación de la entrevista del conserje, al que consideramos informante clave dentro del grupo de padres y madres autóctonos, también sigue ese mismo proceso de codificación, preservándose su anonimato en el informe entregado al profesorado pero acentuándose su papel en el elaborado para la tesis doctoral. Por otra parte, también tenemos que comentar que durante el curso se incorporaron y se marcharon algunos niños/as inmigrantes, como ocurrió con una niña polaca que regresó a su país o con un alumno rumano que se incorporó a mediados de curso, variando el número y nacionalidad del total de las familias.

seleccionado para ello a algunas de las asociaciones en las que más participan las familias de Moguer, algunas de las que realizan actividades con población inmigrada y un centro educativo distinguido con la medalla al mérito de la educación por atender la diversidad cultural.

Las entrevistas, previo consentimiento de los entrevistados/as, se registraron mediante grabadora manual y/o mini disc, utilizándose ambos aparatos para las transcripciones posteriores, las cuales se realizaron en un máximo de tres días para no olvidar detalles importantes vinculados al lenguaje no verbal y poder transcribir con seguridad las expresiones y comentarios de los padres y madres inmigrantes que tenían un peor dominio del español. Para facilitar la transcripción posterior, y el primer análisis de contenido, durante el desarrollo de las entrevistas la investigadora tomó notas en su cuaderno de campo sobre la situación de entrevista, los contenidos y las expresiones y significados, registrándose después esa información en el cuerpo de presentación de cada una de las transcripciones y en el diario de la investigación.

Para finalizar este apartado comentaremos que en la realización de todas y cada una de las entrevistas se tuvieron en cuenta las orientaciones y consejos que los diferentes expertos (Vázquez y Angulo, 2003; Stake, 1998; Goetz y LeCompte, 1988) dan en torno a ello. De este modo, en las sesiones siempre se comenzaba aclarando el sentido de la investigación, el tipo de preguntas a efectuar y garantizando el anonimato de las respuestas, se motivaba la participación de los entrevistados/as adoptando una actitud de escucha, aunque sin orientar las respuestas, y se finalizaba con el contraste de la información recogida. Sólo en los casos en los que los entrevistados/as no sabían cómo responder se hizo referencia a los aspectos señalados entre corchetes en las transcripciones (Anexo 5) para facilitar la comprensión de las distintas cuestiones. Igualmente, las condiciones ambientales también se consideraron, procurando en todo momento que los espacios donde se realizaban las entrevistas fueran silenciosos, estuvieran bien ventilados y hubiera suficiente iluminación.

> «Antes de comenzar me presenté, les dije dónde trabajaba, les resumí mi proyecto de investigación y les aclaré el tipo de preguntas que les haría en la sesión de hoy. Después les informé de que se haría un informe de la investigación, o un libro como dijo el padre,

con los resultados que se obtuvieran. También les garanticé la privacidad de los datos y les pedí permiso para grabar la conversación. Aceptaron sin problemas. Hicimos una pequeña prueba de sonido y grabación y comenzamos» (DI 17: 12)[118].

5.6.5 Las Conversaciones Informales

Conscientes de que en ocasiones los datos más relevadores para una investigación pueden generarse en situaciones no formales y que a veces la situación de la entrevista provoca que el entrevistado/a no esté lo suficientemente cómodo/a para responder con total libertad a las diversas cuestiones, en nuestro estudio también decidimos incluir el registro de conversaciones informales. Gracias a ello, y junto a la observación, accedimos a los diversos encuentros que de manera informal acontecían en la vida de un centro educativo, recogiendo información relevante tanto del profesorado, como de las familias autóctonas e inmigrantes, de la mediadora y de otros agentes externos. En este sentido, hemos de comentar que con esta técnica se incluyen aportaciones prácticamente de todo el profesorado, hubiera o no participado en las entrevistas, así como interesantes coloquios con los demás protagonistas del estudio, a excepción del alumnado. Concretamente, se han registrado un total de 80 conversaciones, 60 que corresponden al profesorado, cinco a las familias autóctonas (mayoritariamente miembros del AMPA) otras cinco a las familias inmigrantes, tres al conserje del centro, una a la mediadora intercultural y seis a varios agentes externos, entre ellos, la monitora de español del AMPA de otro centro, la coordinadora del área de Servicios Sociales de Moguer y los miembros de la Comisión Intercultural de Moguer.

La mayoría de estas conversaciones se han realizado individualmente, aunque también se registran otras en pequeño y gran grupo. Estas últimas suceden normalmente cuando se lleva a cabo algún tipo de actividad complementaria o extraescolar en el centro y también en los intervalos dedicados al desayuno o la merienda y al final de la jornada escolar, cuando las familias recogen a sus hijos/as de la escuela. Justamente el clima de distensión que se producían en esas situaciones, especialmente en los desayunos, nos ha permitido acceder al profesorado del centro de

[118] Más adelante se especifica la codificación utilizada para las distintas técnicas. En este caso, la cita corresponde a un párrafo extraído del Diario de la Investigadora.

una manera mucho más relajada y natural, intercambiándose información por ambas partes (profesorado e investigadora) de una manera bidireccional. Así pues, en muchas ocasiones son los docentes, y también los miembros del AMPA, los que inician estas conversaciones para relatar algún episodio que creen de interés para el estudio, para ofrecer información sustancial sobre algunas familias y para comentar sus propias experiencias con las familias inmigrantes y sus hijos/as. De este modo, la técnica ha servido para destacar el papel de informantes clave de los distintos protagonistas del estudio, ya que ellos mismos seleccionaban la información que ofrecían a la investigadora y se la presentaban libremente, pero también para abrir nuevos caminos en la investigación y para matizar y contrastar y la información que ya se había recogido mediante otras técnicas.

Para el registro de los datos se creó una tabla de doble entrada similar a la elaborada para el registro de las observaciones, distinguiéndose datos identificativos y de interés (para contextualizar el momento de recogida de información), información sobre la temática o puntos tratados (para reconstruir la conversación mantenida) y un último apartado sobre preguntas e interpretaciones, para relacionar la conversación con las categorías de análisis, especificar nuevas preguntas de estudio y hacer una primera interpretación de la información recogida. La conversación se anotaba *in situ* según esta clasificación y posteriormente, normalmente el mismo día o al siguiente de la recogida de información, se transcribía y reordenaba en la tabla elaborada para ello destacándose su relación con otras temáticas (Anexo 7).

Lo que nos resultó más complicado fue decidir qué información se transcribía y cuál no, puesto que aunque los docentes y miembros del AMPA sabían que toda la información que nos brindaran se podría utilizar en la investigación. Nosotros éramos conscientes de que precisamente nos la hacían llegar por la confianza que se había generado entre las partes, estando presente una especie de «pacto de silencio» implícito que de no percibirse hubiera impedido estas interacciones. Es lo que Fernández Sierra (1996) denomina como uno de los problemas de las entrevistas informales, el ético o moral, ya que se recaba información en un ambiente relajado que en otras situaciones seguramente se ocultarían. Al final decidimos utilizar sólo y exclusivamente lo que se relacionara directamente con nuestra investigación y siempre

que esa información no «levantara ampollas» entre los distintos miembros de la comunidad educativa.

5.6.6 El Análisis de Documentos

Otra de las técnicas principales de la investigación cualitativa es el análisis de documentos. Con esta técnica lo que pretendemos fundamentalmente es estudiar la evolución que se ha dado en el centro con respecto al tema de la multiculturalidad y participación de las familias inmigrantes en la escuela, analizándose los cambios en actitudes, actividades, proyectos, iniciativas, etc. que se generaron en los últimos años. Con ese objetivo, analizamos documentos internos y externos al centro, y tanto de carácter oficial, como de carácter curricular o informal. Concretamente, y según esta doble clasificación basada en la empleada por Pozuelos (2000) para su tesis doctoral, revisamos los siguientes documentos:

Documentos Internos:

- De carácter oficial: el Proyecto Educativo de Centro, los Planes y Memorias Anuales desde el curso 1997/98 hasta el curso 2004/05 (un total de ocho cursos y 16 documentos), las Actas de las reuniones del Claustro y Consejo Escolar de todos esos cursos (un total de 162 actas) y la Memoria Informativa para la Consejería de Educación del curso 2004/05.
- De carácter curricular: el Cuaderno de Tutorías de los docentes entrevistados y los proyectos elaborados sobre educación multicultural: el Plan de Acogida y el proyecto «El CEIP Zenobia Camprubí un proyecto educativo, plural, tolerante y respetuoso con la diversidad».
- De carácter informal: diversos comunicados, boletines y notas enviados por el Equipo Directivo, el profesorado y los miembros del AMPA a las familias del centro, tanto autóctonas como inmigrantes, así como distintos carteles y anuncios colgados en la escuela con información para las familias. Unos 25 ó 30 aproximadamente.

Documentos Externos:

- De carácter oficial: La Memoria Anual de la Oficina de Apoyo a la Campaña de la Fresa del Ayuntamiento de Moguer, 2004[119].
- De carácter curricular: dos informes sobre datos estadísticos relacionados con la inmigración en Moguer realizado por estudiantes de Tercer Ciclo de la Universidad de Huelva con la autorización y visto bueno del Ayuntamiento.
- De carácter informal: las noticias de prensa de varios periódicos locales, *Odiel Información*, *Moguer Información* y otros de tirada nacional, como *El País* o *El* Mundo.

Durante la selección de los textos y el proceso de recogida de información tuvimos en cuenta las orientaciones de Stake (1998) quien recomienda valorar con antelación la posible utilidad de los diferentes documentos y mantener la mente organizada, aunque abierta, a pistas inesperadas durante la recogida y análisis de los datos. En este sentido, elaboramos un cuadro resumen relacionando los objetivos de la investigación con los documentos de análisis y, gracias a ello, el uso de esta técnica resultó bastante reveladora. Así pues, los planes y documentos oficiales y curriculares, tanto internos como externos, fueron claves para determinar las diferencias entre lo que se dice que se hace (actividades que se llevan a cabo en el centro y en el pueblo) y lo que se hace en realidad. El análisis de la Memoria Anual de la Oficina de Apoyo a la Campaña Fresera nos sirvió para contrarrestar muchos de los prejuicios económicos que giran en torno a la población inmigrante y todos los documentos, especialmente los informales, nos ayudaron a comprender mejor cómo se vivía la inmigración en Moguer.

5.7 EL ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

Durante todo el trabajo de campo intentamos que la información se fuera organizando, estructurando y secuenciado de manera que facilitara un análisis continuo de los datos. Con esta intención se realizaron los distintos protocolos y plantillas de cada

[119] La revisión de esa memoria necesitaba de una autorización previa por parte del Alcalde de Moguer. Se nos concedió revisar la última de las memorias disponibles, la del 2004, no así la de los dos años anteriores debido a la diferencia entre las medidas ofertadas por cada partido político no pudimos realizarla.

técnica y éstas se clasificaron según distintos códigos que las ordenaban por agentes y cronológicamente. El proceso de análisis de los datos se realizó, pues, de forma permanente, señalándose en el cuaderno de campo y en las otras técnicas todas las reflexiones y relaciones que la información suscitaba a la investigadora. No obstante, la ingente cantidad de datos recogidos hizo que necesitáramos más tiempo del previsto para poder examinarlos y triangularlos con exhaustividad, completándose este proceso durante el curso 2005/06.

Como en la tesis realizada por Latorre Fernández (2003) todo el procesamiento y análisis de la información se realizó de manera artesanal, leyendo cuidadosamente el contenido y extrayendo a mano las distintas unidades de análisis en las que nos apoyábamos. Para ello, una vez ordenadas y codificadas las distintas técnicas, ideamos un sistema de categorías que se fue completando con las que emergieron posteriormente del propio análisis. Ese sistema de categorías inicial fue el resultado de desglosar cada uno de los objetivos del estudio en distintos temas y éstos a su vez en diferentes categorías y subcategorías[120]. El hecho de que durante la recogida de los datos la información se revisara continuamente nos ayudó a ello, ya que habíamos anotado algunos códigos tentativos. Este primer sistema de análisis se volvió a revisar para cada técnica y agente, comenzando todo ese proceso con los datos relacionados con las familias inmigrantes y la técnica de la entrevista (Anexo 9).

A cada categoría y subcategoría se le aplicó un color (ej.: color morado oscuro para todas las referencias sobre el modelo educativo de la población inmigrante y color morado claro para las opiniones del profesorado sobre el rol de los padres y madres inmigrantes en la escuela) y tras las primeras lecturas del material recogido se distinguieron los grandes pasajes con diferentes conceptos y palabras clave (rol activo, pasivo, modelo educativo homogéneo…). La información que en principio no casaba con las categorías definidas se identificaba con otro color (ej.: atribuciones específicas sobre la cultura de la población inmigrante). En una segunda lectura más detenida y reposada de todo el material, aunque centrada en los pasajes más significativos, se identificaron nuevas categorías y subcategorías (ej.: el papel de la mujer magrebí en la escuela de

[120] En el Anexo 8 se incluye el cuadro inicial del que partimos para relacionar los objetivos, las categorías principales del estudio y las técnicas de la investigación.

origen y acogida, cambios observados), abriéndose con la ayuda del ordenador un archivo diferente para cada una de ellas. Toda la información que versaba sobre las mismas se incluía en dichos archivos. Esto nos permitió relacionar las distintas subcategorías entre sí y éstas con las categorías a partir de pequeños memorandos. De esa manera fuimos pasando de la relación entre subcategorías a la relación entre categorías, desembocando finalmente ese análisis en la relación de los temas y objetivos principales (opiniones, conocimiento, participación, obstáculos, alternativas…). Ello nos facilitó también la presentación final del informe por bloques o capítulos al vincularse cada uno de ellos a diversos objetivos del estudio.

Nuestro análisis, por tanto, conjuga algunas fases del análisis global (Flick, 2004) o del análisis comprensivo (Taylor y Bogdan, 1986) y de la codificación axial (Flick, 2004) dado que, por una parte, la selección de los primeros pasajes nos permite acceder a una panorámica general de los temas de estudio y, por otra, el análisis del texto por categorías, subcategorías y la relación de las mismas a través de memorandos y diversos escritos nos permite disponer de un análisis exhaustivo de todos los datos.

> «La codificación axial es el proceso de relacionar subcategorías con una categoría. Es un proceso complejo de pensamiento inductivo y deductivo que implica varios pasos. Éstos se realizan, como con la codificación abierta, haciendo comparaciones y preguntas» (Flick, 2004: 198).

Y es que como señala Latorre Fernández (2003) en investigación cualitativa no existe un único método o procedimiento para analizar la información, adaptando más bien el investigador o investigadora las distintas líneas generales que se marcan a su propio proyecto de investigación.

5.8 EL RIGOR DE LA INVESTIGACIÓN

El hecho de que la finalidad del estudio de casos no sea generalizar los resultados no implica que deban descuidarse los procesos que le otorgan credibilidad y rigor y que lo convierten, por tanto, en un estudio científico. Con estos propósitos, en nuestra investigación nos hemos amparado en las recomendaciones que tanto Lincoln y

Guba (1985) como Goetz y LeCompte (1988) presentan para salvar los problemas de aplicabilidad y veracidad, o de fiabilidad y validez usando términos más positivistas, de las investigaciones cualitativas[121].

En cuanto a la «consistencia» y «neutralidad», o «fiabilidad», entendidas como las condiciones que garantizan la replicabilidad del estudio, en nuestro trabajo hemos explicitado las decisiones más importantes que guían el estudio, el papel que ha jugado la investigadora mediante la observación participante, los conceptos fundamentales en los que nos hemos basado para su diseño, las características principales de las situaciones en las que hemos investigado y los rasgos más importantes de los informantes clave y del proceso de recogida y análisis de la información. Igualmente, hemos incorporado conclusiones de otras investigaciones, hemos reproducido lo más literalmente posible los datos recogidos y hemos negociado el informe.

En cuanto al «valor de la verdad» y la «aplicabilidad«, o «validez», entendidas como las condiciones que confieren exactitud al proyecto y verifican que realmente se represente la realidad estudiada, cuatro son los procesos empleados para tratar de conseguirla. En primer lugar, una estancia en el campo de estudio lo suficientemente prolongada para que pudiéramos recoger los datos que nos permitieran extraer conclusiones fundamentadas, para que los participantes se habituaran a nuestras presencia y no falsearan sus comentarios ni conductas y para que, gracias a la observación participante, pudiéramos acceder a un tipo de información que quizás de otro modo no hubiéramos conseguido.

En segundo lugar, el ajuste de las técnicas, del análisis y del informe a la realidad analizada. De ahí que las técnicas y la negociación se adaptaran a las características de cada uno de los grupos participantes en el proyecto, que el análisis de

[121] Estos y otros autores asumen posturas diferenciadas en cuanto a si es pertinente aplicar a las investigaciones cualitativas los términos de fiabilidad y validez. Para Goetz y LeCompte (1988) ello no es sólo pertinente sino necesario, mientras que Lincoln y Guba (1985) defienden otra serie de conceptos (el valor de la verdad, la aplicabilidad, la consistencia y la neutralidad) para garantizar el rigor de las investigaciones cualitativas. Tanto en una posición como en otra se está de acuerdo en lo fundamental: la necesidad de certificar la credibilidad de la investigación y los procesos que se tienen que dar para conseguirlo. Por esta razón, aunque nos decantamos por los términos cualitativos, en este apartado conjugamos ambas perspectivas, subrayando los elementos que confieren rigor a nuestro estudio y las relaciones que hay entre ellas.

los datos fuera emergente y que el informe esté plagado de citas sobre la información recogida. «Las etnografías que observan estas normas son ricas en datos primarios y ofrecen numerosos extractos de las notas de campo; en general, se consideran las más creíbles» (Goetz y LeCompte, 1988: 222).

En tercer lugar, el talante adoptado por la investigadora, quien para certificar la validez de sus argumentaciones durante todo el proceso ha buscado las distintas causas posibles de una misma situación, ha tratado de localizar explicaciones alternativas y se ha guiado por la repetición y contraste de sus observaciones y reflexiones para procurar ser lo más neutral posible y evitar el etnocentrismo.

En cuarto y último lugar, hemos adoptado el método por excelencia para asegurar la validez interna de una investigación etnográfica: la triangulación. Entendida ésta como un procedimiento que consiste en el uso de diferentes fuentes de datos e interpretaciones para evitar los sesgos que pueda introducir el investigador/a (Denzin, 1978; citado en Rodríguez Gómez et alt, 1996), que nos permite contrastar datos, recoger otros nuevos y debatir colectivamente sobre los mismos (Fernández Sierra, 1996) y que está acompañado del proceso de «autovigilancia de la investigadora» (Goetz y LeCompte, 1988) comentado anteriormente. Concretamente, en nuestra investigación hemos utilizado la triangulación de técnicas, de fuentes de información, de sujetos y la de otras investigaciones.

En cuanto a las técnicas, hemos empleado diversidad de instrumentos (entrevistas, observaciones, análisis de documentos…) para recoger tanto datos verbales, como escritos y visuales. En lo que se refiere a las fuentes de información, hemos consultado diversos agentes (profesorado, familias, alumnado, agentes externos…) y distintas fuentes documentales (memorias, proyectos, informes…) Respecto a los sujetos, durante toda la investigación la información se ha cotejado con ellos. En las entrevistas haciendo una síntesis final de lo tratado y entregándoles la trascripción de la sesión para su revisión y modificación en el caso de que lo consideraran oportuno. Y en las observaciones, conversaciones informales y el análisis de documentos explorando el significado de los mismos con los informantes clave. Este proceso de contraste finalizó con la negociación del informe, que también fue útil para

reducir sesgos y afinar los resultados. En cuanto a la triangulación de investigaciones, en el informe se incluyen datos de otros estudios que se contrastan con el nuestro.

5.9 ABREVIATURAS CLAVE PARA EL INFORME

- Observaciones. Las observaciones se agrupan bajo el mismo identificador general: Ob, ordenadas de forma cronológica según la fecha en la que fueron realizadas y numeradas en orden ascendente (**Ob. 1, Ob. 2, Ob. 3**…).

- Observaciones con Medios. Las fotografías que se incluyen en el informe se citan tal cual, numerándose también por orden ascendente (**Foto 1, Foto 2, Foto 3**…) y explicitándose en el titulo de la fotografía la situación y lugar que se ilustra.

- Diario de la Investigadora. Codificado mediante el símbolo DI, y ordenado numéricamente según las entradas registradas cada día (**DI 1, DI 2, DI 3**…).

- Entrevistas. Se clasifican por sectores (profesorado, familias autóctonas, familias inmigrantes, alumnado autóctono, alumnado inmigrante y agentes externos) pero para resaltar el papel de informantes clave de la mediadora intercultural y el conserje estas entrevistas se codifican aludiendo directamente a estos dos profesionales. Todas ellas se numeran según el orden cronológico en el que fueron realizadas dentro de cada grupo de entrevistas, resultando la siguiente clasificación:

EPC Nº: Entrevistas al Profesorado del Centro, numeradas de 1 al 8.
EFA Nº: Entrevista a Familias Autóctonas, numeradas del 1 al 7.
EFI Nº: Entrevista a Familias Inmigrantes, numeradas del 1 al 7.
ECC 1: Entrevista al Conserje del Centro.
EMI 1: Entrevista a la Mediadora intercultural.
EAA Nº: Entrevista al Alumnado Autóctono, numerándose del 1 al 6.
EAI Nº: Entrevista al Alumnado Inmigrante, numeradas del 1 al 6.
EAE Nº: Entrevista a Agentes Externos, numeradas del 1 al 8.

- Conversaciones Informales, que siguen el mismo orden que las entrevistas:

CIPC Nº: Conversación Informal Profesorado del Centro. Un total de 60 (CIPC 1; CIPC 2, CIPC 3…)
CIFA Nº: Conversación Informal Familias Autóctonas, numeradas del 1 al 5.
CIFI Nº: Conversación Informal Familias Inmigrantes, numeradas del 1 al 5.
CICC Nº: Conversación Informal Conserje del Centro, numeradas del 1 al 3.
CIMI Nº: Conversación Informal Mediadora intercultural, de la que tan sólo se ha registrado una.
CIAE Nº: Conversación Informal Agentes Externos, numeradas del 1 al 8.

- Análisis de Documentos: Para evitar una nueva codificación, en el informe se nombran íntegramente los documentos que se citan. En todos los casos, cuando la cita es literal se apunta el número de páginas.

Por último, anexamos un separador con las claves de las distintas técnicas para facilitar su consulta.

BLOQUE TERCERO

«El CASO DEL CEIP ZENOBIA CAMPRUBÍ»

«La escuela mantiene su valor como ámbito de convivencia, y esa particularidad la convierte en la piedra angular de la integración de los nuevos compatriotas» (Juliano, 2003: 203).

CAPÍTULO VI

«EL CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN»

> «Si se apoya seriamente la asunción de que cada elemento del contexto es importante para atribuir el significado a los datos, entonces es útil llevar los significados elaborados al contexto para exponerlos a una verificación desde su interior» (Lincoln y Guba, 1985: 212).

Con la intención de comprender mejor nuestro objeto de estudio, en este capítulo analizaremos las características principales del contexto en el que se sitúa. En este sentido, describiremos la realidad socioeconómica y cultural de Moguer, la distribución geográfica, servicios y perfil político del pueblo, y los rasgos más importantes que identifican y representan al CEIP Zenobia Camprubí. Igualmente, señalaremos las características más relevantes de los miembros de su comunidad educativa, incidiendo especialmente en aquéllos y aquéllas que participaron en nuestra investigación.

6.1 MÁS ALLÁ DE LOS MUROS DE LA ESCUELA

6.1.1 La realidad socioeconómica y cultural del entorno

El centro educativo objeto de nuestro estudio se encuentra situado en Moguer, municipio del sur de la provincia de Huelva que pertenece a la región de «El Condado». Este municipio se levanta sobre una colina en la margen izquierda del río Tinto, a 19 Km de Huelva, a 80 Km de Sevilla y a 19 Km de las playas de Mazagón, estando bien comunicado tanto por autopista, la A-49, como por carreteras nacionales y autovías, por las que se accede desde Palos de la Frontera.

Su término municipal, parte del cual se incluye en el Parque Natural de Doñana, tiene una extensión de 204 Km². Respecto al número de habitantes, es una de las localidades más grandes de la provincia de Huelva, concretamente la quinta (Ruiz Franco, 2003), repartiéndose su población ente el caso urbano, la zona agrícola de Moguer y el núcleo costero de Mazagón.

Imagen 1. «Localización geográfica de Moguer»

[Fuente: Ayuntamiento de Moguer, 2005: 1]

A ello contribuye el incremento de población inmigrante extranjera observado en este municipio desde 1999. De hecho, Rodríguez Maldonado (2003) concluye que su crecimiento de los últimos años se debe fundamentalmente al aumento de población de extranjera, a la que le atribuye una de cada tres nuevas altas en el Padrón Municipal de Moguer. La gran afluencia de población inmigrante extranjera a esta localidad en los últimos años está relacionada, lógicamente, con su principal actividad económica: la agricultura de explotación intensiva de la fresa. Actualmente, esta actividad agrícola constituye la principal fuente de riqueza de Moguer, haciendo de él una zona próspera, con un desarrollo económico por encima de la media onubense (Ruiz Franco, 2003). A este respecto, baste señalar que «en sus 204 Km2 de término municipal, unas 2.500

hectáreas están dedicadas al cultivo del fresón (más del 30% del total provincial), lo que convierte a Moguer en el mayor productor agrícola de la provincia de Huelva, generando anualmente 110.000 toneladas de fresas, 14.000 millones de [las antiguas] pesetas y casi 400.000 jornales» (Ayuntamiento de Moguer, 2005: 1).

Esta actividad agrícola se completa con el cultivo de frutales, cítricos, frambuesa y otras de las denominadas «frutas de bosque», lo que, junto a lo anterior, contribuye a crear todo un tejido industrial en torno a la agricultura. En este sentido, destacan las cooperativas y las distintas empresas (de transporte, de utensilios relacionados con la agricultura, de embalaje, etc.) creadas en Moguer a partir del auge de la producción agrícola y que contribuyen a que buena parte de la población, tanto autóctona como inmigrante, esté vinculada profesionalmente a ella. Pero además de esta variada oferta agrícola, principal baza económica de Moguer, su estructura económica también se fundamenta en la oferta turística que ofrece, gracias a su riqueza monumental y artística (utilizándose como reclamo del pueblo la figura de Juan Ramón Jiménez) y gracias al atractivo que supone la zona costera de Mazagón, uno de los parajes más hermosos y vírgenes de Europa (Ayuntamiento de Moguer, 2005).

Por otro lado, hay que destacar que en los últimos años la oferta de servicios y la actividad económica del pueblo también están sufriendo pequeñas modificaciones ante las demandas de la población inmigrante, la cual tiende a establecer su residencia definitiva en el pueblo. Y es que el perfil de la población inmigrante y la intencionalidad de la misma por residir en Moguer han cambiado desde la década de los 90. Como ya comentamos en el marco teórico, en Moguer también se ha vivido el paso de trabajadores temporeros españoles a trabajadores inmigrantes, el proceso de etnoestratificación, por el que los marroquíes jóvenes y solteros fueron sustituidos por mujeres de la Europa del Este, y el proceso de reagrupación familiar y feminización de la inmigración, aumentado el número de familias completas que fijan su residencia en Moguer[122]. Como consecuencia, aunque el número de trabajadores inmigrantes

[122] Ruiz Franco (2003) considera que en pocos años la población inmigrante femenina se equiparará en número a la masculina, contribuyendo de ese modo a equilibrar también la distribución por sexos en la pirámide de población de Moguer. De hecho, ya en el 2003 estaban prácticamente equiparadas, aunque por nacionalidades todavía se observara un mayor porcentaje de los varones magrebíes y de las mujeres de la Europa del Este.

temporeros sigue siendo bastante importante en el municipio, cada vez son más las familias completas que se establecen en el pueblo, siendo las del Magreb, sobre todo de Marruecos y en menor medida de Argelia, y las familias mixtas formadas por españoles y mujeres del Este las que más destacan (Memoria de la Oficina de Apoyo a la Campaña de la Fresa, 2004).

> «… la temporalidad se ha acabado, no podemos hablar de temporeros estamos al 14,5% de la población inmigrante en esta ciudad empadronada o en este pueblo / Son un 15% lo que tenemos viviendo aquí, hablo de los asentados» (EMI 1: 19).
> «… ahora yo lo que estoy viendo en Moguer son familias, familias completas, ya no viene él, sino que viene él con su mujer, sus hijos, se establecen en Moguer» (EPC 4: 4).

Es por ello que florecen negocios especializados en población inmigrante como locutorios, tiendas de alimentación, de ropa y bazares con productos típicos, sobre todo de los países del Magreb, origen de los y las inmigrantes que más tiempo llevan en el pueblo. Estos negocios son gestionados por personas inmigrantes y españolas que ven en la nueva demanda una oportunidad para prosperar económicamente. De esta manera los empresarios/as españoles también se introducen en el mercado relacionado con la población inmigrante extrajera, acaparando en algunos casos toda la oferta, como sucede con los supermercados que se abren en los campos de cultivo para población inmigrada y con la venta y alquiler de viviendas del pueblo a estas familias.

> «… hay locutorios por ejemplo el centro “Ben” es un locutorio de ciudadanos españoles inteligentes y además lo están haciendo integral / y también hay otros que es de un ciudadano español que vive en Sevilla o por ahí» (EMI 1: 11).

Gracias a las nuevas fuentes de riqueza el nivel adquisitivo del pueblo ha crecido muchísimo en los últimos años, siendo mayoría las familias con un nivel económico medio o medio-alto, y minoría las familias autóctonas que sufren necesidades económicas. El grueso de estas familias se incrementa al considerar a las familias inmigrantes; que mayoritariamente se encuentran en esa situación.

El rápido aumento del capital no ha ido acompañado, sin embargo, de un incremento del nivel cultural de la población autóctona, estimándose en líneas generales

en un nivel bajo-medio (Proyecto de Ampliación del Horario del CEIP «Zenobia Camprubí», 2004). De hecho, es común la queja de los promotores de actividades culturales y educativas ante el escaso interés que las mismas suscitan entre la población autóctona, centrada en la producción de la fresa.

> «… Hay muchísima incultura, muchísima, muchísima con todo el dinero que hay todo el dinero se emplea en campos de fresa, en coches, en chales en Mazagón. En cultura se emplea muy poco, muy poco, Moguer dio un Premio Nobel y muchos plateros, muchísimos plateros» (EFA 3: 18).

6.1.2 La segregación geográfica

El auge de negocios dirigidos a población inmigrante está repercutiendo en la configuración del propio pueblo, al convertirse algunas de sus calles y avenidas en auténticas zonas especializadas en el comercio extranjero. Así ha ocurrido con la Nueva Avenida y ésta ocurriendo con las calles vecinas a la Plaza de la Coronación.

> «… "¿esa tienda que hay puesta qué es? Miramos y un locutorio, miramos aquí una tienda de comestibles rusos y al fondo otro locutorio y en la misma calle en un tramo de cien metros cuatro locutorios y te vas a la plaza de la Coronación y una carnicería, una tienda de los veinte duros, como se decía antes, todas de moros, por decirlo de esa manera» (ECC 1: 12).

Dicha concentración de comercios se produce igualmente con las viviendas de la población inmigrante, que también se agrupan en varias zonas específicas: la cercana a la Plaza de la Coronación y la próxima a la Nueva Avenida, situadas en las afueras del pueblo, y las zonas agrícolas, muy alejadas del mismo. Esto favorece la separación de la población inmigrante de la autóctona, compartiendo pocos espacios vecinales y comerciales en los que poder interactuar[123].

[123] Martín Díaz (2005), al comentar el proceso de integración de la población inmigrante en Huelva señala que uno de los mayores riesgos que se corre es la «automarginación étnica». Dicha automarginación estaría provocada por la falta de comunicación entre culturas muy diferentes en materia religiosa o lingüística y facilitada por la aglomeración del mismo grupo étnico en determinados barrios de la ciudad o determinadas zonas del pueblo.

«… son dos sociedades distintas que están viviendo y no conviviendo en un mismo pueblo, cada uno tiene su mundo» (EPC 6: 2).

«… Hay tiendas que han quedado exclusivas para los inmigrantes / Hay un supermercado que al principio iba todo el mundo y ahora se ha quedado para ellos» (EPC 1: 3).

Foto 1: «Bazar marroquí». Calle próxima a la Plaza de la Coronación. Moguer, marzo 2005.

Dadas las especiales características urbanas y arquitectónicas de Moguer, casas grandes con la típica estructura andaluza: zaguanes a la entrada y patios y pórticos alrededor del cual se proyecta el resto de las dependencias de las viviendas; las casas que suelen alquilárseles a las familias inmigrantes extranjeras son bastante amplias. No obstante, también suelen ser las más antiguas y deterioradas, y algunas se dividen en varias plantas o pisos para obtener mayor beneficio económico.

El grueso de las familias inmigrantes no viven en el pueblo sino en los campos de cultivo de la fresa. Así pues, tal y como señala Rodríguez Maldonado (2003) la mitad de los extranjeros residentes en el Municipio de Moguer lo hacen en la zona ultra periférica al núcleo urbano. En estas circunstancias, las condiciones de habitabilidad e higiene de las viviendas cambia enormemente, siendo notablemente inferiores a las de las del pueblo.

«... no es de muro, la ha hecho de tabique [de] ladrillo así muy fino y en el verano hace calor y en invierno mucho frío /...el agua se (resuma) por dentro porque la pared es muy fina y nosotros nos hartamos de pintarla y nada» (EFI 1: 10).

A estas necesidades de habitabilidad a las que se enfrentan algunas familias inmigrantes, hemos de añadir los problemas que tienen para poder acceder al pueblo. Dado que si como decíamos al principio, Moguer cuenta con buenas comunicaciones

desde el exterior, su red de comunicación interna, la que conecta el pueblo con los distintos campos de cultivo de la fresa es prácticamente inexistente. En ninguna de las cinco zonas de cultivo en las que se dividen las plantaciones agrícolas existe transporte urbano, motivo por el cual, para cubrir necesidades básicas como la compra de productos alimenticios, los empresarios/as suelen llevar a sus trabajadores/as una vez por semana hasta el pueblo. A veces ese traslado se realiza con prisas y en unas condiciones que no son las más idóneas.

> «No hay autobuses ni por la tarde ni por la mañana. En el campo no hay» (EFI 2: 12).
> «Solamente les facilita una vez por semana para hacer la compra acumulados en su mayoría como si fueran ganado» (EMI 1: 9).

Son muy pocas las familias inmigrantes que viven en zonas preferentes del pueblo, como el centro histórico o las urbanizaciones de nueva construcción, debido al alto precio de las casas en estas lindes. La inversión de las ganancias de los empresarios/as agrícolas en «ladrillo» también incide en el encarecimiento de las casas. El negocio del suelo, por tanto, es otra de las fuentes de riqueza del pueblo que no podemos despreciar.

> «Ellos lo invierten en comprar casas y eso lo que hace es encarecer porque, claro, si con esos tipos de precios se siguen vendiendo de todas maneras pues ya está, sigue subiendo» (EPC 5: 12).

El ato coste de las viviendas y el elevado nivel de vida del pueblo, con precios nada envidiables a los de la capital, fomenta que algunas familias de clase media también tengan apuros económicos.

> «… la vida está “a precio de fresón” porque se creen que toda la gente del pueblo tiene tanto dinero como los que se dedican a la fresa» (CIPC 4: 2).
> «… Una casa aquí vale ya de 32 o 33 millones para arriba / Una casita de esas ha subido en un año y medio de 22 millones a 32 millones, 10 millones ha subido en un año y medio» (EPC 5: 12).

El poco nivel adquisitivo, el encarecimiento de las viviendas y el hecho de que sea complicado alquilar una vivienda en el pueblo, no sólo porque se oferten más casas a la venta sino por las reticencias de algunas personas autóctonas a alquilar a población inmigrada, también incide para que muchas familias inmigrantes vivan en los campos de cultivo de la fresa.

> «… ¿Alquilar? Yo sé que hay gente que viven alquilados ¿no? pero que tienen mucho más cuidado que con gente de aquí» (EPC 5: 12)[124].

6.1.3 Servicios y recursos de Moguer

Moguer cuenta con una buena red de servicios y comercios, encontrándose prácticamente de todo, tanto tiendas de productos habituales y genéricos, como otras muy especializadas, sobre todo, en lo que se refiere a productos agrícolas, para el ganado y para las romerías. El consumo se basa aún en las tiendas pequeñas y especializadas, aunque la reciente apertura de un hipermercado, está restando influencia a algunas de ellas. También se localiza un mercado central, cercano al centro de salud, que completa una buena infraestructura de comercios. El centro de salud también parece ser suficiente para atender la demanda de la zona.

En cuanto a los servicios educativos y culturales que, en general, ofrece el pueblo, podemos decir que la oferta escolar pública, tal y como se recoge en el Proyecto Educativo de Centro del CEIP Zenobia (s/f) viene de la mano de una guardería municipal; tres colegios públicos de Educación Infantil y Primaria; un instituto de Enseñanza Secundaria y un instituto de Bachillerato. A los que además se añade un Centro de Adultos y una Escuela-Taller, que aunque no funciona de forma permanente durante el curso académico 2004/05 estuvo activa. Todos estos centros también atienden a población inmigrante, a pesar de que algunos de ellos, como el Centro de

[124] Los prejuicios sobre la población inmigrante afloran también en este ámbito, al observarse una clara discriminación en el contexto onubense a favor de los temporeros españoles y de los inmigrantes sudamericanos a la hora de cederles las casas prefabricadas que los empresarios agrícolas ponen a disposición de sus trabajadores/as y ofertar la gente del pueblo o ciudad el alquiler de las viviendas. En este sentido, son los españoles de Cádiz, Sevilla o Extremadura los que parten en mejor posición, seguidos de los sudamericanos, de las mujeres de Europa del Este y por último, de los procedentes del Magreb, especialmente los de Marruecos (Gordo, 2003).

Adultos o la Escuela Taller, no establezcan *a priori* medidas específicas para este colectivo. La oferta educativa se completa con dos centros privados, una guardería infantil y un centro de apoyo y refuerzo escolar.

La oferta escolar pública es suficiente para cubrir la demanda, asegurándose la continuidad del alumnado de Infantil y Primaria hasta Secundaria y Bachillerato. No obstante, hasta hace muy poco tiempo ha habido problemas a la hora de matricular al alumnado temporero. La no previsión del fenómeno por parte de las autoridades y la falta de espacios en los distintos centros del pueblo, obligó a concentrar a estos niños/as en caracolas y, posteriormente, en clases especiales durante su estancia en los centros (Memoria Anual 2000/01). Hechos que, junto con la falta de plazas escolares, motivaron la movilización de la comunidad educativa del CEIP Zenobia para solicitar la ampliación del centro a dos unidades más, consiguiendo que se comenzaran las obras de ampliación tras una fuerte presión (Memoria Anual 2002/03).

Sin embargo, aún se perciben ciertos problemas a la hora de atender a estos alumnos/as en las aulas matinales y en el comedor escolar que el Ayuntamiento pone a su disposición bajo el «Plan de Apoyo al Temporero», afectando menos al alumnado del CEIP Zenobia por disponer ya en el curso 2004/05 de comedor escolar, aula matinal y servicio ampliado de actividades extraescolares. Esos problemas de escolarización sí se detectan en la Guardería Municipal, al crecer la demanda ante el mayor número de alumnado inmigrante.

La oferta cultural y deportiva es gestionada, fundamentalmente, por el Ayuntamiento de Moguer mediante los distintos programas que establece para ello, como Moguer Radio, la Biblioteca Municipal, el Centro de Información Juvenil, el Patronato Municipal de Deportes y la Fundación Municipal de Cultura. En todos se realizan actividades para un público variado en edad: infantil, adultos y personas de la tercera edad (a excepción del Centro de Información Juvenil especializado en temas de juventud) al objeto de promover una mayor sensibilidad hacia las prácticas culturales y deportivas. Dentro de la oferta cultural, especial relevancia adquiere la Fundación y la Casa Museo de Juan Ramón Jiménez, que organizan distintos encuentros y premios sobre poesía, novela y ensayo. La importancia que ejerce el Nóbel de literatura en el

pueblo se palpa nada más acceder a él, puesto que numerosas calles, monumentos y plazas hacen referencia tanto a su vida como a su obra. Justamente nuestro centro de estudio, el CEIP Zenobia Camprubí, porta el nombre de su esposa y se sitúa junto al Instituto que lleva el nombre del escritor. No obstante, como decíamos antes, la figura de Juan Ramón también se utiliza como reclamo turístico, teniendo en ocasiones más impacto los actos organizados para un público externo que los dirigidos a los propios moguereños/as.

Los servicios asociativos, aunque se promueven desde el Programa de Bienestar Social del Ayuntamiento, vienen de la mano de diferentes agrupaciones y colectivos del pueblo. En realidad hay una amplia oferta asociativa, distinguiéndose diferentes servicios según el carácter religioso o no del mismo, el tipo de actividad (folclórico, solidario, deportivo…), la edad y el sexo de los destinatarios, con asociaciones específicas para las mujeres y la tercera edad. Así pues, entre las asociaciones de mayor peso y tradición en el pueblo destacamos: «La Peña de Cante Jondo»; la Asociación de Ayuda al Drogodependiente y Prevención de Menores de Alto Riesgo «Puerta Abierta», la de Jóvenes Especiales de Moguer «Abriendo Puertas» (de tipo solidario); el «Club náutico de Mazagón», el «Club de Balonmano Pedro Alonso Niño»; la «Asociación de Amas de Casa de Zenobia», la «Asociación Eulalia Ruiz de Clavijo Aragón» (dirigidas exclusivamente a mujeres); y el «Hogar del Pensionista».

Ninguna de estas asociaciones cuenta entre sus socios/as con personas inmigrantes, ni promueve actividades específicas para ellas (EAE 1, EAE 3, EAE 4 y EAE 5). De hecho, en Moguer la única organización que se ocupa de temas relacionados con inmigración e interculturalidad es Huelva Acoge, que en Moguer tiene abierta una sede, no existiendo tampoco asociaciones exclusivas de inmigrantes.

Por tanto, aunque la oferta cultural, asociativa y deportiva de Moguer es rica y variada, ésta no contempla las necesidades de la población inmigrada, siendo necesaria la promoción de medidas concretas dirigidas a cubrir el derecho de estas personas a la agrupación y asociación.

6.1.4 El perfil político del pueblo

La cuestión de la inmigración es también una cuestión de sensibilidad política. En este sentido, consideramos oportuno conocer cómo se ha manifestado el pueblo en términos políticos ante el fenómeno de la inmigración y la actitud mostrada por los partidos con mayor peso en el pueblo, el Partido Socialista Español (PSOE) y el Partido Popular (PP).

Tradicionalmente, Moguer ha sido un municipio de izquierdas. No en vano el Partido Socialista Obrero Español ha sido el partido más votado y el que en mayor número de ocasiones ha gobernado en Moguer desde la llegada de la Democracia. Sin embargo, en los últimos años se han alternado períodos en los que ha gobernado el PSOE y el PP, cobrando mayor protagonismo otros partidos políticos menores como Izquierda Unida (IU), el Partido Andalucista (PA), la Asociación Independiente de Mazagón (AIM) y, más recientemente, la Asociación de Vecinos de Mazagón (AVEMA), en los que tanto el PSOE como el PP han encontrado la llave para acceder al poder.

Justamente, en la última campaña electoral, 2003, el pacto de coalición del PA con el PP, con cuatro y cinco escaños respectivamente, es lo que permitió a este último hacerse con la alcaldía. Y esto mismo sucedió, aunque con el PSOE y la AIM en 1999, accediendo al gobierno municipal el PSOE a pesar de que el PP había recibido un mayor número de votos[125].

La actuación de ambos partidos en materia migratoria fue muy importante para que se fuera produciendo la alternancia política, calando en la población autóctona los discursos restrictivos que el Partido Popular realizó durante las últimas campañas electorales. La escasa eficacia mostrada por el PSOE para gestionar la avalancha de inmigrantes en situación irregular que llegó a Moguer a finales de los 90 también influyó en ello; apoyando la población moguereña con su voto las propuestas que prometían velar por su seguridad y economía.

[125] Datos facilitados por el personal del Archivo de la Diputación Provincial de Huelva.

> «Yo te estoy diciendo que la actitud cambia en el momento en que las situaciones cambian. Aquí hemos pasado unos años muy mal. Llegabas a la plaza de la Coronación y te encontrabas allí a 300 ó 400 inmigrantes y 100 guardias civiles con las armas puestas allí, yo creo que era una situación lamentable. Yo creo que eso pudo ser en el año 1999 ó 2000, es decir, que no te estoy hablando del siglo pasado» (EPC 4: 18).

Intuimos, por tanto, un cambio en la actitud de los moguereños/a a partir de tales avalanchas experimentando, como veremos en el siguiente capítulo, «sentimientos de invasión y de inseguridad» y prefiriendo confiar la gestión de su municipio en aquellos que prometen una mayor vigilancia y expulsiones del municipio, así como un mayor celo de la economía autóctona. Estas bazas son precisamente algunos de los estandartes que el actual alcalde de Moguer se ha encargado de reforzar, insistiendo en la vinculación entre inmigración y delincuencia o inmigración y pérdida de empleo autóctono que hacen igualmente otros líderes de su partido político.

> «El alcalde de Moguer, Juan José Volante, afirmó además que la propuesta del Gobierno supone un "ataque directo" contra la mano de obra nacional, ya que "muchos empresarios podrían optar por contratar a los inmigrantes y dejar fuera a los trabajadores nacionales» (*Moguer Información*, 2004c: 23).
>
> «No me corresponde a mí preocuparme por dónde irán los inmigrantes cuando pongamos fin al asentamiento [dice el alcalde de Moguer]. / No tengo ni idea de qué harán. Yo sólo estaré pendiente de que esto esté limpio pronto» (*Odiel Información*, 2004: 2).

En el ámbito socioeducativo, el cambio de política también parece apreciarse. En este sentido, y aunque hemos de advertir que no hemos podido contrastar personalmente las memorias que recogen las medidas socioeducativas aplicadas por un partido y otro ante las dificultades que se nos plantearon desde Servicios Sociales para acceder a las mismas, la impresión general de algunos miembros de la Comunidad Educativa del CEIP Zenobia y de otros profesionales del campo de la educación y de la atención social, es que el cambio de signo político en Moguer ha supuesto un recorte en la cantidad y calidad de las medidas aplicadas. Así lo manifiestan algunos docentes en cuanto a la contratación de la mediadora intercultural que ve demorada la renovación de su contrato (CIAE 1) y en cuanto a la implicación del Ayuntamiento para llevar a cabo las

actividades que coordina la Comisión Intercultural (Ob. 15). Otras madres del centro apuntan la eliminación de algunos servicios educativos, culturales y deportivos (EFA 3).

> «Por último la Jefa de Estudios del Zenobia comenta que echa en falta la implicación del Ayuntamiento en estos temas y propone que se le haga llegar algún escrito para aclarar cuál va a ser su papel en esta Comisión. Todos los asistentes están de acuerdo con esta medida y algunos comentan que el Plan de Acogida que han programado no se podrá hacer si el Ayuntamiento no participa ya que en éste donde se coordinan las distintas acciones del mismo» (Ob. 15: 5).
>
> «… todos los años los colegios han tenido un psicomotricista / Entonces resulta que este año por orden de..., vamos porque ellos han querido, porque ellos han querido, nos han quitado el psicomotricista y lo grave del problema es que el psicomotricista está contemplado en los presupuestos del Ayuntamiento, ¿quién se ha llevado ese dinero?, ¿a qué bolsillo ha ido a parar? / pero eso está pasando con todo, con el Patronato de Deportes pasa igual, te lo digo por que yo soy socia desde hace muchos años y lo estoy viendo en el día a día que los servicios se van reduciendo» (EFA 3: 10).

Nuestra impresión es que más bien se prioriza de manera diferente, apoyándose medidas que anteriormente cobraban menos protagonismo, las dirigidas al control y seguridad que comentábamos antes. Como ejemplo, baste citar que ha sido en esta legislatura cuando por primera vez se ha escuchado la demanda del CEIP Zenobia de que un policía municipal supervisara el tráfico a la salida de la escuela en los días del mercadillo, aumentándose también la cantidad presupuestaria destinada a la remodelación del edificio (Ob. 29).

6.2 CONOCIENDO EL CEIP ZENOBIA CAMPRUBÍ

6.2.1 Datos de Identificación, localización y recursos del centro

El CEIP Zenobia Camprubí fue construido en 1985, con dos edificios separados que en la actualidad se corresponden con los de Educación Infantil y Educación Primaria. Está ubicado en una zona periférica de la localidad, concretamente en la zona este del pueblo, en la Avenida V Centenario, s/n; zona en expansión que en los últimos años ve incrementada de forma significativa la construcción de viviendas próximas a la

escuela. El colegio está circundado por el Polideportivo Municipal y el Recinto Ferial y cuenta con buenos accesos exteriores, al situarse cerca de una de las dos entradas principales del pueblo, la que va desde la carretera Palos de la Frontera - San Juan del Puerto hasta el centro urbano (Proyecto Educativo de Centro, s/f).

Las dependencias de las que fue dotado inicialmente han sufrido numerosas transformaciones, habilitándose la mayoría de ellas en aulas ordinarias para poder hacer frente a una mayor tasa de escolarización. Gracias a las obras de ampliación, el centro inaugura en el curso escolar 2004/05 dos aulas más de Educación Infantil y una sala de usos múltiples, que también se utiliza como comedor escolar, lo que le permite disponer de dos líneas de Educación Infantil y Primaria. En total existen seis unidades en Educación Infantil y diez en Educación Primaria, al estar incompleta la segunda línea en el segundo y tercer curso de esta etapa.

En general, la ratio suele oscilar entre los 20 y 26 alumnos/as por grupo de Infantil y los 25 y 28 en Primaria, sin que suela variar mucho el número de alumnos/as de un ciclo a otro. No obstante, esa ratio se ve incrementada durante la época de la recogida de la fresa por la escolarización de alumnado temporero. Las aulas también están compensadas en cuanto a la proporción de chicos y chicas.

El modelo de jornada escolar establecido en el centro es el de cinco sesiones, de lunes a viernes, en horario exclusivo de mañana, de 9 a 14 horas. Sin embargo, el centro permanece abierto ininterrumpidamente desde las 7.00h hasta las 19.00h de la tarde, debido a los servicios de aula matinal, comedor escolar y actividades extraescolares que oferta desde el curso académico 2004/05[126]. El horario no lectivo se realiza los martes de 15.00 a 19.00 horas, fijándose la quinta hora de permanencia obligada en el centro los jueves de 14 a 15.00h.

El acceso principal del centro se ubica en la planta baja del edificio de Educación Primaria. En este edificio se encuentran todas las todas las dependencias administrativas, ubicadas en la zona central de la misma. En su ala izquierda

[126] La jornada escolar marco se ve modificada durante la primera semana del curso en la que para facilitar la adaptación del alumnado a la rutina escolar se amplía el horario de recreo y se acorta la jornada, sobre todo, para el alumnado de Educación Infantil.

encontramos la sala del profesorado, utilizada también como biblioteca del centro, los aseos del equipo docente, la sala de reprografía y almacén del conserje, la cocina, la sala del desayuno de los docentes y al fondo, el comedor escolar. En el ala derecha se localizan los aseos del alumnado y las aulas de primer ciclo, utilizándose una de las clases para el apoyo y el aula matinal. Al fondo de esta ala también se localiza una pequeña sala utilizada por el maestro de interculturalidad y la orientadora del EOE y por la maestra de religión como almacén de sus materiales. En la segunda planta se ubican el resto de las aulas del alumnado, además del aula de apoyo didáctico y almacén de los materiales de la maestra de inglés, el aula de apoyo a la integración, la sala de informática y una pequeña sala que se utiliza de almacén de material escolar (Ob. 9).

En el edificio de Infantil, además de las aulas ordinarias y de los aseos, se encuentra un pequeño almacén en la plata baja utilizado por los monitores/as de los talleres extraescolares y la sala de trabajo de la logopeda más otro almacén, utilizado por las docentes, en su planta alta (Ob. 16).

En cuanto a los recursos de los que dispone el centro, podemos comentar que respecto a infraestructura, se detecta una reducción importante de los espacios no destinados a aulas, que además no están adaptados para la función que actualmente se desempeña en ellos. Igualmente faltan aulas espaciosas donde el maestro de educación intercultural, la orientadora o la maestra de inglés, cuando realiza refuerzo educativo, y las docentes de los primeros cursos de Educación Infantil, puedan atender adecuadamente a los alumnos/as del centro.

> «[Hacen falta] los recursos de un aula, y espacios, porque tampoco los hay, tampoco los hay. No hay un aula adecuada. De hecho no hay un aula específica donde tú puedas dar clase de inglés» (EPC 3: 5).

Quizás uno de los aspectos urbanísticos más destacados de este centro es la amplia zona de recreo y de zonas verdes con las que cuenta, coincidiendo en este punto con el pueblo, donde sobresalen el Parque Municipal Hermanos Niño y el Parque Benito Pérez Galdós. Justamente en el lateral izquierdo de la gran arboleda del centro se ubican las pistas deportivas de fútbol y baloncesto y el gimnasio del centro.

En cuanto a servicios destacan el aula matinal, el comedor escolar, las actividades extraescolares y el transporte escolar, que suponen un importante apoyo para las familias. Del transporte escolar se benefician los alumnos/as que viven en las zonas agrícolas, permitiéndoles acceder al horario lectivo del centro. Igualmente, destacan la biblioteca del centro, bien organizada, y la sala de informática, que ha facilitado la red de comunicación del centro con el exterior y la actualización del profesorado en cuestiones informáticas, aunque el edificio de Infantil sigue estando aislado. En él no existe ni teléfono ni ordenadores ni conexión a Internet (tampoco fotocopiadora), lo que provoca que la monitora y las maestras de esta etapa tengan que desplazarse continuamente hasta el edifico de Primaria para poder contactar con las familias de sus alumnos/as o hacer otras gestiones (Memoria Anual 2003/04 y 2004/05). Igualmente, es necesario mejorar el funcionamiento de algunos ordenadores y de la fotocopiadora, dado que los continuos fallos de conexión y atascos dificultan la labor de los docentes[127].

El resto de materiales didácticos con los que cuenta el centro, audiovisuales, de psicomotricidad, de educación física y materiales de paso aunque no son abundantes parecen ser suficientes para la actividad desarrollada en el mismo, no siendo así con el material fungible relacionado con tintas de impresora, tonner o plastificaciones ni con el material que cada año se destina al alumnado temporero que llega al centro (Proyecto Educativo de Centro, s/f).

Por último, en cuanto a los recursos humanos, la plantilla del personal docente del centro está formada por ocho maestras en Educación Infantil, una de la cuales realiza funciones de apoyo en esta etapa y otra en Primaria, nueve docentes en Educación Primaria, una maestra de Inglés, dos maestros de Educación Física, una maestra de Apoyo a la Integración, un maestro de Música, y una maestra de Religión Católica (Memoria Informativa 2004/05). Igualmente, prestan su labor en el centro, la logopeda y una maestra de apoyo al alumnado temporero, que suelen incorporarse a mediados del curso académico, la orientadora y el maestro de Educación Intercultural, que visitan el centro dos y tres veces por semana, respectivamente. El personal de

[127] La fotocopiadora es uno de los recursos más utilizados en el centro. Por ello, desde hace algunos años se viene aplicando una cuota fija por alumno/a para intentar sufragar los gastos que se generan en fotocopias.

Administración y Servicios lo componen, además de las limpiadoras, la monitora-cuidadora de Educación Infantil, el conserje y la vigilante del centro. Esta última ayuda al Equipo Directivo a gestionar lo referido al pago del comedor escolar y el aula matinal.

Respecto a los recursos humanos del entorno, destacan el personal del Ayuntamiento, sobre todo la mediadora intercultural, el personal del Centro de Profesores de Bollullos-Valverde, el de las instituciones deportivas, culturales, de los servicios de salud, etc., que en ocasiones colaboran con el centro.

6.2.2 La concepción pedagógica y las señas de identidad del centro

El modelo pedagógico del centro ha ido evolucionando a lo largo de los años, pasándose de un modelo progresista e innovador en sus inicios a un modelo más tradicional de enseñanza en la actualidad. Cuando se creó la escuela, los docentes definitivos en los otros dos centros que ya existían en el pueblo recibieron la oferta de trasladarse al nuevo edificio para dotar de una mayor solidez y experiencia a la plantilla del mismo. Sin embargo, a nadie entusiasmó la idea de comenzar desde cero en otro contexto y con una nueva plantilla de profesorado. Finalmente, el actual Director del centro y cuatro de los docentes que todavía imparten docencia en Primaria tomaron las riendas del nuevo colegio. Desde el principio la intención de este equipo fue crear un centro educativo con una línea pedagógica más progresista y comprometida, con el objetivo de que poco a poco sea fuera convirtiendo en la principal referencia educativa del pueblo (EPC 2).

A día de hoy podemos decir que el segundo objetivo se ha cumplido, siendo el CEIP Zenobia Camprubí el centro que goza de mayor fama y reconocimiento en Moguer. Sin embargo, el primero de los objetivos se ha ido perdiendo. Anteriormente, en el centro se funcionaba por cooperativas, donde los padres y madres también desempeñaban un importante papel al responsabilizarse de varios de los talleres que se impartían al alumnado. El referente didáctico no era libro de texto, sino los distintos proyectos de investigación que realizaban los alumnos en torno a diversas unidades didácticas. Sin embargo, con el paso del tiempo esta forma de trabajo se fue perdiendo, debido fundamentalmente al cansancio de los padres y de las madres y a la falta de

nuevos estímulos por parte del profesorado. Volviéndose de manera progresiva a un estilo de gestión y organización más tradicional, implantado definitivamente a partir del uso del libro de texto como principal recurso didáctico (CIP 32).

En este nuevo modelo aún destacan, sin embargo, algunas propuestas globales relacionadas con las con las áreas transversales y la lectoescritura. En este sentido, las grandes líneas y finalidades pedagógicas del centro giran en torno a cinco pilares básicos: la paz, la solidaridad y la democracia; la participación activa de la comunidad educativa; el fomento de los hábitos lectores; la defensa del medioambiente y el conocimiento de la realidad andaluza; destacando los tres primeros sobre los demás. Esto se percibe en la idea de educación del profesorado del centro, que en la introducción del Proyecto Curricular del Centro (s/f: 1) manifiesta:

> «Todos aquellos que han participado en la elaboración del mismo creen en la educación como un instrumento fundamental para la consecución del desarrollo integral de las personas como miembros de una sociedad libre, democrática, cooperativa y solidaria».

Estas finalidades se reflejan en lo que hemos venido a llamar «las señas de identidad del centro», actividades que implican a buena parte de la comunidad educativa y hacen singular la labor pedagógica de esta escuela. Estas actividades son: el Día de la Constitución, la Fiesta de la Navidad, el Día de la Paz, el Día de Andalucía, la Fiesta de la Primavera, la Verbena fin de curso y más recientemente, las Jornadas de Lectoescritura (Plan Anual, 1997/98 y siguientes).

- «El Día de la Constitución». Cada año se preparan diferentes actividades por ciclos, así entre los temas tratados podemos citar, por ejemplo, la creación de diversos cuentos sobre el cumpleaños y los derechos que recoge la constitución (Memoria Anual, 1998/99); o la identificación de la Constitución con objetos cercanos tales como una muñeca, una paraguas, una casa o un libro (Memoria Anual, 2002/03).

- «Las fiestas navideñas». En estas fechas es habitual que se organice una fiesta en la que los alumnos/as del centro realizan algún espectáculo y entregan sus cartas a los Reyes Magos. Los alumno/as además suelen participar en el concurso de Tarjetas Navideñas que cada año organiza la Fundación Municipal de Cultura y la Concejalía de

Educación, y las familias colaboran en la organización del tradicional desayuno navideño (Acta del Claustro de 23 de noviembre de 2004). En el curso académico 2004/05, se llevó a cabo la propuesta de la Asociación de Padres y Madres, que consistió en una fiesta navideña con desayuno, actuación de magia, payasos y recogida de cartas por los pajes de los Reyes Magos, y en una campaña de recogida de juguetes con la lectura, el día de la fiesta de navidad, de un manifiesto por la solidaridad (Ob. 10).

- «El Día de la Paz». Los contenidos a celebrar en este día varían de un curso a otro, teniéndose en cuenta los acontecimientos sociales más relevantes acaecidos en esas fechas, como ocurrió en el curso 2002/03 en el que se organizó una marcha pacífica hasta el Ayuntamiento en protesta por la guerra de Irak[128].

- «El Día de Andalucía». La fiesta de la Comunidad Autónoma Andaluza suele celebrarse en el centro durante una semana con un programa de actividades que incluye actividades específicas para cada ciclo. Algunas de las temáticas trabajadas en los distintos cursos han sido: objetos típicos andaluces; el olivo y el olivar y nuestra comunidad; provincias y platos típicos, fiestas populares en la localidad, provincia y comunidad y juegos tradicionales; la costa y sierra de Huelva, las fiestas del pueblo, el folclore del Andévalo, los ríos de Andalucía… En el 2004/05 se realizaron actividades de aula durante dos días sobre el estudio de las provincias andaluzas, concretamente en Infantil realizaron un tren de Andalucía y en Primaria un puzzle gigante y un juego de mesa sobre las provincias[129]. Esta celebración se completa con tres actividades fijas en las que también participan los padres y las madres del centro: el desayuno típico andaluz, la banda floral, el himno y la suelta de globos.

[128] En reconocimiento por esta iniciativa, los representantes del AMPA y del Ayuntamiento felicitaron formalmente al Equipo Directivo y a todo el profesorado en el Consejo Escolar, constando de esa manera en el acta de 6 de mayo de 2003.

[129] Actas del Claustro del 14 de febrero de 1998; de 3 de febrero de 1999; del Consejo Escolar de 14 de febrero de 2000; de 13 de febrero de 2001; de 18 de febrero de 2003; y del Claustro de 15 de febrero de 2005, respectivamente.

«A falta de concretar los detalles con los/as coordinadores/as de ciclos, se mantendría las actuaciones de los distintos ciclos y/o niveles, la bandera floral, la suelta de globos, el canto al himno y la degustación de productos típicos andaluces» (Acta Claustro de 3 de febrero de 1999: 14).

- «El Día de la Primavera» o «Jornadas de Convivencia en Montemayor». Las actividades de la primavera también suelen desarrollarse durante una semana, variando los temas cada curso. Entre los trabajados destaca, por ejemplo, el tema de la fresa, que se ha utilizado como objeto de estudio durante varios años (Acta del Claustro de 14 abril de 1999).

Foto 2: «Jornadas de Convivencia». Montemayor. Moguer, mayo 2005.

Durante esa semana el profesorado también prepara las actividades y juegos que se realizan el último día, el de la Jornada de Convivencia, y el alumnado participa en un concurso de dibujo que se realiza en el centro para elegir la mascota del colegio. Dicha mascota se utiliza para ilustrar las camisetas que se utilizan en el Día de la Convivencia y que los alumnos/as de 6º de Primaria venden a toda la comunidad educativa para financiar su excursión de fin de curso. En la Jornada de Convivencia, que se realiza fuera del centro (en la explanada que utilizan los moguereños/as para hacer su romería) se invita a toda la comunidad educativa y se comparten juegos, cantos y un almuerzo entre familias, profesorado y alumnado.

- «El día de la Verbena», fiesta que se hace para celebrar el fin del curso y recaudar fondos para la excursión de los alumnos de 6º de Primaria del próximo año académico. Todos los cursos, desde Infantil a Primaria, organizan algún espectáculo, normalmente de cante y baile, con los que amenizan la velada. Además el profesorado, los miembros del AMPA y otros padres y madres se distribuye en distintos grupos para organizar todo el trabajo en función de cuatro zonas: el bar, el quiosco, la tómbola y el escenario (Ob. 27).

- «Las Jornadas de Animación a la Lectoescritura». Estas Jornadas también suelen tener una duración de una semana y en ellas se organizan diversos talleres de animación a la lectoescritura para los alumnos/as del centro y otras actividades formativas para padres y madres y el profesorado.

Foto 3: «Alumnas de Infantil en las Jornadas de Lectoescritura». CEIP Zenobia Camprubí, abril, 2005.

Los trabajos que elaboran los alumnos/as en los talleres se muestran en una exposición final que se realiza en el teatro de Moguer y las actividades que sobre la temática escogida se ha trabajado a lo largo del curso se compilan en un libro que se edita cada año. De hecho, la apertura de las Jornadas coincide con la presentación de ese libro y la clausura con la exposición de los trabajos que los alumnos/as realizan en los talleres. Todas estas actividades y el libro que se publica giran en torno a Juan Ramón Jiménez, siendo crucial su obra *Platero y yo*. En el curso 2004/05 las Jornadas giraron en torno a la figura de Zenobia Camprubí, destacando su faceta como mujer y dando a conocer tanto su vida como aquellos aspectos de su personalidad en la que destacó por sí misma (Acta del Claustro de Profesores de 23 de noviembre de 2004)[130].

6.2.3 Gestión y organización interna

Debido a los cambios que se han ido produciendo a lo largo de los años en el modelo pedagógico del centro, la organización y gestión del centro recae ahora casi en exclusiva en los miembros del Equipo Directivo, concretamente en el Director y Jefa de

[130] Gracias a la labor educativa que el profesorado realiza con estas Jornadas, el centro fue premiado en el curso 2002/03 con «El perejil de Plata» que la Fundación Juan Ramón Jiménez otorga a aquellas instituciones y colectivos que promueven la cultura y la literatura (Acta del claustro de 15 de octubre de 2002).

Estudios. Ambos trabajan estrechamente, canalizando y coordinando todas las actividades del centro y promoviendo la relación con el entorno.

> «Parece que la forma de trabajo de este quipo se centralice en las figuras del Director y Jefa de Estudios […] En cualquier caso, lo que sí salta a la vista es el alto grado de coordinación y compenetración entre el Director y la Jefa de Estudios. Trabajan en un plano de total igualdad» (DI 2: 2)

Concretamente, respecto a la coordinación docente, las funciones más destacadas de ambos son:

- Organizar todo el trabajo docente, lo cual se observa claramente en distintos momentos del curso escolar pero, sobre todo al inicio y fin de cada curso académico.

> «La Jefa de Estudios comenta que se van a entregar unas capetas con el Plan de Trabajo para los primeros días de septiembre. En él se recoge fundamentalmente la realización del PAC, la formación de los grupos de trabajo, preparación de aulas...» (Acta del Claustro de 1 de septiembre de 1999: 1).

- Elaborar y facilitar la mayoría de los recursos didácticos al profesorado; como ejemplo las carpetas de trabajo que se reparten al inicio de cada curso escolar, los guiones de las reuniones generales que los docentes mantienen al principio de curso con los padres y madres del centro o el cuaderno de tutoría, ideado para que el profesorado registre los acontecimientos más significativos de las reuniones con padres y madres y pueda hacer un seguimiento de las mismas al compilar todos esos documentos en un mismo dossier.

- Elaborar los distintos proyectos y programas, objeto de subvención por diversas entidades, y de la programación de las actividades complementarias y extraescolares del centro. Generalmente en cada curso académico el Equipo Directivo promueve la implicación del centro en algún proyecto o programa de actuación o innovación específico. Esta oferta puede venir de la mano del propio Equipo Directivo o de otras instituciones que solicitan su colaboración, evidenciándose la continua relación del

centro con los distintos organismos de su entorno, aunque la redacción de los proyectos y el seguimiento de los mismos suele recaer en el Director y en la Jefa de Estudios.

> «La Jefa de Estudios detalla el borrador preparado por el Equipo Directivo para la inclusión del centro en la Red Telemática de la Junta de Andalucía» (Acta del Claustro de 4 de marzo de 1998: 1).

En cuanto a las actividades complementarias y extraescolares, donde más se evidencia la implicación del Director y la Jefa de Estudios es en las Jornadas de Lectoescritura que realizan anualmente. En cada curso la Jefa de Estudios presenta la propuesta temática del Equipo Directivo para las Jornadas y el trabajo que cada ciclo debe realizar para ello, coordinándose desde el Equipo Directivo tanto la realización de los talleres como la edición del libro que publican. Esta propuesta suele ser tan exhaustiva que apenas hay lugar para la aportación de sugerencias por el resto del profesorado; aunque se invite a ello constantemente (Ob.12).

- Coordinación del diseño y actualización de los distintos documentos del centro. Esta es una de las funciones prioritarias para la dirección y jefatura de estudios, expresándose en varias ocasiones la intención de que tanto los Planes como las Memorias Anuales se conviertan en documentos que realmente promuevan la reflexión y sirvan para mejorar la práctica educativa (Acta del Claustro de 26 de febrero de 2000).

- Promoción de la formación del profesorado, que se incentiva, fundamentalmente, a través de tres fórmulas: la constante información sobre actividades formativas y convocatorias que hacen llegar al profesorado; la promoción y constitución de los grupos de formación en el centro; y la participación e implicación a nivel de centro en diversos programas y proyectos que requieren formación previa.

Justamente los grupos de trabajo constituyen la modalidad formativa que mayor éxito tiene entre el profesorado, al existir una clara voluntad por parte del Equipo Directivo de fomentarla y un claro compromiso por parte del profesorado al secundarla mayoritariamente. Tanto es así que incluso en algunos cursos académicos parte del profesorado siguió trabajando en dichos grupos de manera extraoficial:

> «Los componentes de los grupos tienen la intención de continuar con el trabajo iniciado en su día, pero están a la espera de la normativa que a este respecto se dicte. Uno de ellos, incluso- el de "Animación a la Lectoescritura"- va a seguir funcionando, aunque no sea de manera oficial, dada la gran importancia del tema en Primaria y la necesidad de dar continuidad al trabajo iniciado en cursos anteriores» (Proyecto Anual, 1997/98: 43).

La temática de los grupos de trabajo varía en función de las carencias formativas que el profesorado detecta y de las líneas de trabajo prioritarias a seguir (Proyecto Educativo de Centro, s/f). No obstante, ciertos contenidos tienen una mayor continuidad, destacando fundamentalmente dos de ellos: los relacionados con la lectoescritura en los grupos de Primaria y con la elaboración de recursos didácticos para el grupo de Infantil[131]. Esta dinámica de trabajo parece funcionar bien en el centro y cuenta con el respaldo de la mayoría de los docentes. Sin embargo, la manera de llevar a cabo esas funciones provoca que no se dé una coordinación y participación plena del profesorado, al recaer en el Director y la Jefa de Estudios prácticamente todas las responsabilidades y, por consiguiente, la toma de decisiones. Esta sobrecarga la experimentan el propio Director y la Jefa de Estudios quienes, sin embargo, por los problemas de tiempo que suelen tener habitualmente prefieren no delegar funciones para terminar con el trabajo cuanto antes.

> «Lo hemos intentado un par de veces pero es muy complicado porque... tú, efectivamente, sabes que tienes gente dispuesta a echarte una mano en lo que haga falta. O sea que yo sé que eso sí lo puedo decir... pero muchas veces se desconoce el tema, yo te tengo que decir a ti "te vas a ocupar de esto" y echamos más tiempo en…» (EPC 2a: 28).

En ese sentido, se observa una relación más vertical que antaño con los miembros del equipo docente, a pesar de que la comunicación, coordinación y colaboración entre todos ellos también están presentes. De hecho, el profesorado no

[131] Concretamente el primero se realizó en seis de los siete cursos estudiados (desde el 1997/98 hasta el 2004/05) y el segundo en cuatro de ellos. El resto de los grupos constituidos han girado sobre temáticas diversas como actualización del proyecto educativo de centro (durante el curso 1997/98 y 1998/99); educación artística (en el curso 1999/2000); evaluación de la Educación Infantil (en el 2001/02 y el 2002/03) e informática, realizado en el 2000/01 y 2004/05.

duda en llevar a cabo y aplicar con ilusión, compromiso y entrega las diversas propuestas que plantean el Director y la Jefa de Estudios, aunque la asunción de tareas de coordinación por parte del mismo no siempre se secunda ni se promueve. De este modo, el profesorado no suele tomar la iniciativa a la hora de proponer y planificar actividades de formación, proyectos de innovación o actividades pedagógicas, diseñando únicamente algunas de estas de manera puntual.

6.3 LA COMUNIDAD EDUCATIVA

6.3.1 Trayectoria y perfil del profesorado

Como ya comentamos anteriormente, en el centro trabajan 26 profesionales, 22 de ellos forman parte de la plantilla del centro y los otros cuatro dependen de servicios y equipos externos como el EOE.

En la actualidad, el CEIP cuenta con una plantilla de docentes y otros profesionales estable, teniendo la mayoría de ellos destino definitivo en el centro. No obstante, al analizar la evaluación de la misma, observamos que la plantilla de Educación Infantil es la que está sujeta a una mayor movilidad. De hecho, de los once docentes que conformaban la plantilla de Educación Primaria del curso 1997/98, curso en el que ya estaba constituido el actual Equipo Directivo, ocho permanecen aún en el centro, siendo sólo dos las maestras de Infantil que permanecen desde entonces y produciéndose en el 2005/05 cuatro nuevas incorporaciones en esta etapa. La plantilla de Primaria, que cuenta con cinco docentes que inauguraron el centro, es por tanto la más asentada.

Como resultado, las docentes de Educación Infantil, todas mujeres excepto el cuidador, suelen ser las más jóvenes y menos experimentadas; ocurriendo lo contrario con buena parte del profesorado de Primaria. Estas características también se ponen de relieve en los grupos de docentes que seleccionamos para participar en nuestra investigación. Durante este proceso en total entrevistamos a nueve docentes, que se pueden distribuir en tres grupos. El primero, que es el mayoritario y más veterano, está formado por los todos los miembros del Equipo Directivo y por el tutor del primer curso

de Educación Primaria. Todos ellos concentran su docencia en Primaria, tienen más de 45 años de edad, más de 25 años en la profesión y llevan más de 15 años en el centro. Los tres primeros llevan desempeñando sus respectivos cargos desde hace más de 10 años y el tutor de Primaria fue Director del centro durante dos años consecutivos. El Secretario es natural de Moguer, la Jefa de Estudios vive en un pueblo cercano y el Director y el otro maestro llevan casi 20 años residiendo en el Moguer.

El segundo grupo está formado por dos maestras de Educación Infantil, con edades comprendidas entre los 30 y 40 años, con más de 10 años de experiencia en la profesión, casi 20 en el caso de una de ellas y con ocho años de antigüedad en el centro. Para la otra maestra es su primer año en esta escuela. Las dos son naturales de Huelva y residen allí, no ocupando ningún cargo de gestión.

El tercer grupo está formado por las docentes con edad igual o menor a 30 años, y con menos de cinco años en la docencia. Son la maestra de religión, una maestra de primaria y otra maestra de Infantil. Las dos primeras llevan justamente cuatro años como docentes, todos ellos en el Zenobia para la maestra de religión y su primer año en esta escuela para la maestra de Primaria. Las dos son naturales de Moguer y residen en el pueblo. Para la maestra de Infantil es su segundo año en la profesión, ambos en esta escuela, teniendo fijada su residencia en Huelva capital.

Estas maestras han trabajado desde el inicio de su carrera con alumnado inmigrante. El resto de profesionales, ha tenido alguna experiencia en este sentido durante los últimos cinco años, especialmente en los dos últimos cursos; aunque en el curso académico 2004/05 ni el Director, ni la jefa de estudios ni el tutor de primaria tuvieron alumnado inmigrante en sus clases.

En general, todos ellos destacan por su implicación en diversas actividades formativas, realizando todos los años diversos seminarios y cursos sobre las áreas de su etapa o la lectoescritura y vinculándose a diversos proyectos, grupos de trabajo y proyectos de innovación. Esta implicación sobresale principalmente en el Director y la Jefa de Estudio, quienes continuamente promueven esta formación. En cuanto a formación en interculturalidad, todos han participado en algunas de las tres jornadas que

se han celebrado sobre ella (una sobre alumnado inmigrante y dos sobre temporeros) a excepción de la maestra de educación infantil de reciente incorporación, quien todavía no han realizado ningún curso sobre ello.

En cuanto al autoposicionamiento ideológico, hemos de comentar que la mayoría de las y los docentes prefieren no pronunciarse al respecto, declarándose tres de las docentes apolíticas y sin mucho interés por estas cuestiones. Dos de ellas, sin embargo, comentaron que sí votaron en las últimas elecciones. Una al Partido Andalucista y la otra a al PP, aunque la vez anterior dio su voto a IU[132]. Dos de los maestros que prefirieron no pronunciarse se identifican, sin embargo, con personas liberales y de izquierdas. A ello también se suma el Director del centro, quien en su día fue Concejal de Educación en Moguer por el PSOE durante dos legislaturas (de 1983 a 1991), aunque deja claro que no es el partido con el que más se identifica. Tan sólo dos docentes están afiliadas a un sindicato, el CSI-CSIF y otra lo estuvo hace muchos años a CC.OO. En lo que se refiere al asociacionismo, tanto el Director como el Secretario del centro han fundado y dirigido algunas asociaciones juveniles y deportivas, compartiendo un papel protagonista en la creación del Centro Sociocultural de Moguer. La maestra de religión también pertenece a la Asociación «Abriendo Puertas», encargada de ayudar a los niños/as que presentan alguna discapacidad[133].

6.3.2 Características de las familias

El nivel socioeconómico y cultural apuntado anteriormente para las familias del pueblo, coincide también con el de las familias del CEIP Zenobia, aunque en los últimos años se ha observado un ligero incremento en el interés de algunas familias autóctonas por participar en ciertas actividades culturales, fundamentalmente de cante y baile.

[132] Esta maestra explica la variación de su voto al encuadrarlo en unas elecciones municipales. Comenta que en los pueblos pequeños la candidatura se valora más en función de la persona concreta que se presente a alcalde o alcaldesa, y no por el partido político que represente. Ella varió su voto en función de la persona.

[133] La escasa afiliación sindical del profesorado no es muy distinta a la que se produce en el conjunto español y europeo en donde apenas un 13% de la población general pertenece a este tipo de organizaciones. Las cifras también son bajas en el caso de las asociaciones educativas, descendiendo hasta un 6% para las asociaciones relacionadas con la docencia (Gualda, 2004b). Esto vuelve a evidenciar el desinterés que la sociedad de nuestros días tiene por las cuestiones políticas y el asociacionismo.

En este sentido, en el CEIP Zenobia también se producen grandes diferencias en cuanto al nivel económico de las familias que tienen escolarizados a sus hijos/as en el centro, al coexistir ambientes socioeconómicos de procedencia muy dispares: medio-alto en gran parte del alumnado autóctono y bastante precario en el restante (El CEIP Zenobia Camprubí: un proyecto educativo, plural, tolerante y respetuoso con la diversidad, 2004).

Junto a ese amplio porcentaje de familias autóctonas que disfrutan de una economía saneada, vinculadas normalmente con la explotación de la fresa, también encontramos un porcentaje menor de familias que viven en situaciones de precariedad. Este último grupo está formado por algunas familias autóctonas pero, sobre todo, por las familias inmigrantes. De esta manera, de las siete familias autóctonas entrevistadas en nuestra investigación tan sólo una se encontraba en esta situación mientras que seis de las siete familias inmigrantes entrevistadas padecían serios problemas económicos, especialmente, las dos que vivían en los campos de cultivo (EFI 1 y EFI 2).

Esta situación de precariedad se agrava cuando en las familias con menor poder adquisitivo sólo trabaja uno de los dos cónyuges, como en el caso de muchas familias árabes, varias familias rumanas y algunas familias autóctonas entrevistadas, que, además de ver reducida su cuota de ingresos mensuales, tienen que hacer frente al gasto de un alquiler (EFI 1, EFI 3).

El auge del cultivo de la fresa también incide en el perfil profesional de muchos habitantes de Moguer. Así, como se especifica en el Proyecto Educativo de Centro (s/f: 7):

> «Las profesiones que más abundan en cuanto a los padres corresponden a agricultores y albañiles y el resto corresponde casi en su totalidad a empleados de distintas industrias de la localidad. Las madres, son casi en la totalidad amas de casa. Aunque últimamente han empezado a incorporarse en el mundo laboral, sobre todo en la temporada de la recogida de la fresa, en la que complementan las labores domésticas con la manipulación de aquélla en las cooperativas de la localidad».

Siendo las familias inmigrantes las que se ocupan mayoritariamente de las tareas agrícolas más duras, la siembra y recogida de la fresa.

> «… cuando no hay campaña poca gente hay aquí que trabaja siempre. Pero ahora que hay campaña mucha gente, la gente de Moguer se ve muy raro, algunas veces buscas un moguereño y no lo encuentras, siempre extranjeros, polacos, rumanos, argelinos, marroquíes, de todos lados» (EFI 2: 5).

El nivel cultural de las familias de la escuela analizada es bajo, aunque en los últimos años se observa un ligero incremento, situándose en la franja bajo- medio (Proyecto de Ampliación del Horario en el CEIP Zenobia, 2004). A este respecto, algunos docentes observan un mayor interés por la educación en familias que se han enriquecido con la explotación de productos agrícolas, observándose también un mayor incremento en la participación del alumnado y de las familias en actividades asociativas y culturales[134].

> «… son los nuevos ricos del pueblo, familias que han creado empresas alrededor de la explotación de la fresa, que ya no se interesan sólo por el dinero sino que empiezan a valorar la educación de sus hijos/as y la cultura. Al principio les daba igual que sus hijos repitieran o que fueran unos incultos pero ahora eso va cambiando poco a poco» (CIPC 22: 2).

A pesar de ello, todavía la tónica general sigue siendo la falta de implicación generalizada de las familias en las cuestiones educativas y culturales, motivo por el cual el profesorado del centro subraya entre sus objetivos el aumentar la participación de las familias inmigrantes en la escuela y actividades culturales de su entorno (Proyecto Educativo de Centro, s/f). Las familias siguen interponiendo los intereses económicos a los pedagógicos o educativos, originándose lo que se ha dado en llamar «"la cultura del dinero", que arrincona en un segundo plano todo lo relacionado con los aspectos culturales, educativos o académicos» (Proyecto Educativo de Centro, s/f: 7). Esto repercute negativamente en el alumnado, constatándose en una falta de motivación hacia el

[134] Aunque éstas no están relacionadas con la educación, destacando en el caso del alumnado las prácticas deportivas y en el caso de algunas madres su participación en actividades más folclóricas como el cante o el baile.

ámbito educativo y en una ausencia de hábitos de estudios y disciplina de trabajo (Proyecto de Ampliación del Horario del CEIP Zenobia, 2004).

Quizás debido a esa «cultura del dinero» y al bajo nivel cultural de las familias del entorno, se explica el hecho de que a pesar de que la mayoría posean viviendas unifamiliares, de construcción antigua y grande, la mayor parte del alumnado no posea habitación propia para el estudio, y que, aunque dispongan de todo tipo de de electrodomésticos, con más de un vídeo y televisión en la mayoría de las familias, un porcentaje muy escaso posea biblioteca o libros de consulta (Proyecto Educativo de Centro, s/f).

El alumnado inmigrante tampoco suele disponer de los recursos anteriores, si bien aquí las causas económicas son las que justifican fundamentalmente esta situación. En estas familias suele ser habitual que los hermanos/as compartan la misma habituación, no disponiéndose del espacio necesario para crear una zona de estudio (EFI 3).

El nivel cultural de las familias inmigrantes también suele ser bajo, aunque aquí encontramos diferencias en función de la zona de origen y del sexo. En general, las mujeres marroquíes procedentes de los pueblos del Sur de Marruecos son las que presentan un nivel cultural más bajo, siendo múltiple la casuística encontrada en el resto de los padres y madres. Las familias temporeras del centro también presentan un nivel cultural bajo.

> «Además, tanto en la época de la siembra como en la de la recogida de la fresa, al Centro llegan alumnos y alumnas de distintas localidades, hijos e hijas de agricultores temporeros con un nivel sociocultural muy bajo y con unas circunstancias personales y familiares muy específicas» (Proyecto Educativo de Centro, s/f: 7).

Centrándonos en las familias que participaron en nuestra investigación, podemos destacar que la edad media de los mismos es de 36 años para los hombres y de 32 para las mujeres. El nivel cultural es en general bajo-medio, aunque destacando los estudios superiores de la madre rumana y los estudios medios del padre marroquí, del padre

magrebí y de la madre sudamericana. Así pues, los dos hombres entrevistados tienen un nivel cultural medio, mientras que de las cinco mujeres (de nacionalidad lituana, polaca, rumana, marroquí y ecuatoriana) dos de ellas continuaron sus estudios, completando la madre rumana estudios universitarios[135]. Evidentemente, la madre marroquí que tiene un nivel cultural y educativo superior es la mediadora intercultural del Ayuntamiento, que finalizó sus estudios universitarios becada en Granada e inició allí sus estudios de Doctorado.

Muchos de estos padres y madres estaban activos en sus países de origen, trabajando el padre y la madre argelinos como economista y secretaria de Universidad, respectivamente; el padre ecuatoriano como agricultor, el matrimonio rumano en una tienda de muebles que tenían en propiedad; y la madre lituana, aunque durante muy poco tiempo, como costurera. No obstante, las dificultades económicas que padecían algunos de ellos y el deseo de ofrecer mejores oportunidades a sus hijos/as, motivaron la emigración de todos ellos.

> «Yo tenía una tienda y durante cinco años me ocupaba del comercio, era mía, ahora también la tengo, pero esta vacía y está cerrada, no funciona. Se ganaba bien, pero últimamente se ha puesto muy mal y cada año peor / Es una cosa que se empeora cada año y la vida no sé, y pensaba que mi hija iba a tener una vida más trabajadora, más difícil allí, entones hay que trabajar por ellos y que tengan una vida normal» (EFI 4: 5).

Actualmente, la mayoría trabaja en las faenas agrícolas aunque el matrimonio rumano está más relacionado con la hostelería, y las mujeres árabes, al igual que las españolas, compaginan las labores del hogar con trabajos esporádicos en la fresa. Todas las familias tienen la intención de establecer su residencia definitiva en Moguer.

En cuanto al proceso migratorio, podemos comentar que las experiencias vividas por cada una de estas familias son un ejemplo de la diversidad de posibilidades que existe al respecto. Así pues, encontramos tanto familias en las que el padre emigra en primer lugar, luego lo hace la madre y al poco tiempo los hijos/as, como sucede con la

[135] Según nos informó su marido, la madre argelina también realizó estudios medios de Secretariado (EFI 2).

familia argelina (EFI 2) o la rumana (EFI 4). Familias en las que es la mujer la que hace de avanzadilla, y una vez que consigue estabilizar su situación económica, emigra el marido y posteriormente los hijos/as, como la familia ecuatoriana (EFI 3). Casos en los que emigra la familia al completo, como ocurrió con la madre lituana, que vino acompañada de sus padres y de su hijo (EFI 6). Familias que se crean tras el regreso del hombre emigrado a su país para contraer matrimonio y tener hijos en España, como sucedió con la familia marroquí (EFI 1) y familias mixtas que surgen una vez que la mujer inmigrante, tras su experiencia como contratada en origen, no regresa a su país, se reagrupa con sus hijos/as y comienza una relación con un hombre español, como le sucedió a la madre polaca (EFI 5)[136].

En cuanto al tiempo, la mayoría de las familias llevan de dos a cinco años en Moguer, siendo la familia marroquí la que más tiempo lleva en el pueblo (doce años el hombre y siete su mujer). Tanto esta como la familia ecuatoriana y la madre lituana están en situación regular, no gozando de esta misma condición el resto de los padres y madres inmigrantes.

Respecto a las familias autóctonas, participaron como informantes clave dos hombres y seis mujeres. Como en el caso de las familias inmigrantes, la edad media de los mismos oscila entre los 30 y los 40 años, siendo todos, excepto tres personas, naturales de Moguer. La mayoría tiene un nivel cultural bajo, finalizando únicamente los estudios básicos. Son justamente las personas que no son moguereñas las que tienen un nivel cultural mayor, presentado sólo una de las madres moguereñas estudios superiores. La relación del nivel formativo y la profesión desempeñada es evidente, trabajando la mayoría de las madres sin formación cualificada como amas de casa y algunas también puntualmente en las plantaciones de la fresa. Los dos hombres entrevistados sí trabajan fuera del hogar, uno de ellos es el conserje del centro y el otro guardia civil. La esposa de este último trabaja como auxiliar administrativa del Estado y

[136] Esa variedad de situaciones, pone de relieve también la diversidad de familias con las que nos encontramos; destacando las familias mixtas que se crean entre mujeres de la Europa del Este (que normalmente están divorciadas o separadas cuando emigran) y hombres españoles; familias que se reagrupan tras hacer el hombre o la mujer de avanzadilla; o familias que se crean en España tras la vuelta al país de origen para contraer matrimonio. En muchas de ellas, la reagrupación de los hijos viene acompañada del nacimiento de otros en el país de acogida; los llamados hijos/as inmigrantes de segunda generación; siendo este el caso de la familia rumana, ecuatoriana y polaca-española.

la única madre moguereña con estudios superiores como maestra en otro colegio del pueblo. Todas ellas viven en el pueblo, padeciendo dificultades económicas una de ellas (EFA 7).

6.3.3 El alumnado del CEIP Zenobia

El perfil del alumnado escolarizado en el CEIP Zenobia Camprubí ha ido variando con los años. Así pues, si al principio eran los alumnos/as del pueblo y zona de influencia los que se escolarizaban en el mismo, posteriormente también se fue atendiendo a alumnado temporero español y extranjero, escolarizándose a partir del curso 2001/02 alumnado inmigrante extranjero que fija su residencia en el pueblo (El CEIP Zenobia Camprubí: un proyecto educativo, plural, tolerante y respetuoso con la diversidad, 2004).

De este modo, durante el curso 2004/05 se escolarizó en el centro un total de 364 alumnos/as, de los que 21 eran alumnos/as inmigrantes extranjeros que procedían de Marruecos (9), Argelia (3), Polonia (3), Rumania (2), Lituania (1), Holanda (2) y Ecuador (1); conformando el 5,76% del total del alumnado escolarizado (Memoria Informativa, 2004/05). La mayoría llevaban en España entre uno y tres años, naciendo tres de ellos en nuestro país[137]. La tendencia de sus familias a establecerse definitivamente en el pueblo se observa por los años cursados por estos alumnos/as en el centro educativo. Así, el análisis efectuado sobre la continuidad del alumnado inmigrante en el centro, nos permite afirmar que comienza a haber alumnos/as que pasan la mayor parte de su escolaridad en esta escuela, previéndose la escolarización completa en el caso del alumnado inmigrante de Educación Infantil[138].

> «… tenemos alumnos inmigrantes que llevan muchos años, que no estamos hablando de alumnos inmigrantes de temporeros de meses / incluso hay niños en infantil que llevan

[137] Que son justamente los hermanos marroquíes que están escolarizados en Infantil y otro niño marroquí escolarizado en primer curso de Primaria que completó la etapa de Infantil en otra escuela del pueblo. Esto casa con la nacionalidad de las familias inmigrantes que llevan más tiempo en el pueblo, precisamente las marroquíes.

[138] Hasta ahora la tendencia general era que el alumno/a inmigrante pasara como mucho dos cursos académicos en el centro. Sin embargo, en el curso 2004/05 ya encontramos a un alumno de Educación Infantil que completa su escolarización en esta etapa, manteniéndose en el curso 2004/05 más del 50% del alumnado inmigrante escolarizado el año anterior (Memorias Informativas 2002/03 y 2003/04 y 2004/05).

> desde los tres años y están en cinco y siguen en el colegio. O sea que en este caso el alumno inmigrante que hay es un alumnado estable, dos curso, tres cursos ya en el centro» (EPC 4: 16).

Esta diversidad cultural se enriquece con la presencia de varios alumnos/as de etnia gitana, con varios hijos/as de matrimonios mixtos formados por españoles/as e ingleses/as o marroquíes, y con alumnado español de otras provincias cercanas a Moguer, como Sevilla, Cádiz, Badajoz o Extremadura. Algunos de estos últimos alumnos/as son hijos/as de temporeros/as españoles, cursando buena parte del año académico, cuando no todo, en el centro analizado.

> «… en el centro hay varios niños así que se quedan durante todo el año, son los que ellos llaman "temporeros viejos" porque comienzan y terminan el año con normalidad, como el resto de los alumnos autóctonos. La única peculiaridad es que sus padres trabajan en la fresa y regresan a su pueblo en cuanto se acaba la actividad laboral» (CIPC 15: 2).

Por tanto, la presencia de alumnado inmigrante extranjero y de algunos alumnos/as temporeros españoles se hace estable en el centro, localizándose tanto en Educación Infantil como en Educación Primaria[139].

En cuanto al rendimiento académico del alumnado, hemos de comentar que el nivel de progreso del alumnado oscila entre un 90 y un 95% en Infantil y entre un 75 y un 80% en Primaria (Memoria Anual 2003/04), siendo el área de lengua la que presenta un menor logro para el alumnado de las dos etapas, y tanto para el alumnado autóctono, como para el temporero español y para el inmigrante. Precisamente por ese motivo se organizan en el centro las Jornadas de Lectoescritura, para que sirvan de estímulo y motivación hacia la lectura y escritura (Proyecto educativo de centro, s/f).

[139] Concretamente, durante el curso 2004/05 tres niñas (una marroquí, una polaca y otra holandesa) y cinco niños (tres marroquíes y dos argelinos) se escolarizaron en Infantil, siendo ocho niñas (dos polacas, una ecuatoriana, una rumana, dos marroquíes, una argelina y una holandesa) y cinco niños (tres marroquíes, uno lituano y otro rumano) los que lo hicieron en Primaria. Desde el curso 1997/98, año en el que por primera vez se escolarizó una niña inmigrante en el centro, han pasado por el centro 48 alumnos/as inmigrantes, destacando las niñas sobre los niños y siendo las nacionalidades más representadas Marruecos y en menor medida Lituania. El curso educativo en el que más se han escolarizado estos niños/as ha sido 5º de Primaria, seguido de 1º de Primaria y últimamente de 2º de Infantil (Memorias Informativas desde el curso 1997/98 hasta el 2004/05).

En el bajo nivel académico que presentan algunos alumnos/as, sobre todo cuando avanzamos hacia los últimos cursos escolares, influye el hecho de que buena parte de ellos tenga asegurado su futuro económico en el trabajo agrícola, el que (por esa misma razón) desde las familias no se les estimule para el estudio y el que muchas de ellas tengan dificultades para hacer el seguimiento cuando llega la campaña álgida de la fresa.

La incorporación de las madres al mundo del trabajo, supone en muchos casos un descenso en el nivel de aplicación de sus hijos/as, al ser ellas las que normalmente se encargan de ese seguimiento (Proyecto Educativo de Centro, s/f). Esto repercute aún más en las familias inmigrantes, que no cuentan con otros familiares, como abuelos/as o tíos/as, en los que delegar esas funciones.

> «…con la niña ecuatoriana por ejemplo cuando llegó el año pasado la madre no trabajaba, son personas que vienen el matrimonio a trabajar los dos y entonces empezó trabajando el padre y ella estaba en casa y, claro, yo notaba el seguimiento de la madre con la niña al momento, y además me di cuenta: "¿qué pasa que ya tu rendimiento no es el mismo?" [y la niña contesta]: "Que mi madre está trabajando"» (EPC 4: 6).

Además de la falta de motivación o seguimiento que puedan tener estos alumnos/as, desde el centro se apunta que las especiales características del alumnado inmigrante también influyen en ello. Así pues, entre estos rasgos se destacan el bajo nivel social, cultural y económico de este alumnado, su bajo nivel de autoconcepto y autoestima, una ausencia de hábitos de trabajo y de estudio, dificultades de comunicación e interacción verbal y un bajo nivel de expectativas familiares en relación con alteraciones graves en el proceso educativo, que son la causa posterior de desfases casi insalvables entre la edad cronológica y el nivel curricular, problemas de absentismo escolar y abandono de la escolaridad obligatoria (El CEIP Zenobia Camprubí: un proyecto educativo, plural, tolerante y respetuoso con la diversidad, 2004).

Aunque algunos alumnos/as puedan presentar de manera individual tales características, no creemos que éstas puedan aplicarse por igual a todos los alumnos/as inmigrantes del centro. De hecho, en nuestra investigación se pone de relieve que

muchos alumnso/as inmigrantes progresan adecuadamente en la escuela y algunos de ellos tienen un nivel académico superior al del alumnado autóctono (como la niña rumana). Igualmente, las familias suelen tener altas expectativas sobre el logro académico de sus hijos/as y muchas de ellas se preocupan por motivarlos hacia el estudio y hacer el seguimiento de sus tareas escolares. Las dificultades de comunicación sí suelen estar presentes en todos ellos, incidiendo en los resultados alcanzados en algunas áreas, sobre todo, lengua y literatura. No en vano, está área resulta ser la menos atractiva para estos chicos y chicas (EAI 1, EAI3. EAI 5, EAI 6).

En cuanto a las actividades de ocio y tiempo libre, el alumnado del centro dedica su tiempo libre principalmente a ver la televisión y a practicar algún deporte y aunque hasta el curso escolar anterior participaban poco en los talleres extraescolares del centro (Memoria Anual 2003/04), durante el 2004/05 la oferta del AMPA ha tenido muy buena acogida. Actualmente la mayoría de los alumnos/as autóctonos e inmigrantes que viven en el pueblo participan en algunos de estos talleres, teniendo especial éxito el de informática. Tanto unos como otros suelen dedicar sus tardes libres a mirar la televisión, realizar alguna actividad deportiva en el Polideportivo Municipal y/o asistir a algunos de los talleres extraescolares de la escuela. El tiempo que dedican para hacer las tareas escolares varía de media hora a una hora, haciéndolas normalmente a primera hora de la tarde o a última (EAI1, EAI3, EAA1, EAA 4).

Lo que sí se advierte es una reducción del tiempo de los niños/as para jugar libremente con sus amigos/as por las calles del pueblo, aumentando esta actividad los fines de semana. En el caso de algunos niños/as inmigrantes ello se reduce aún más ya que se amplían sus responsabilidades respecto al cuidado de hermanos/as menores o colaboración en las faenas del hogar, sobre todo, cuando se trata de niñas.

> «Sí, sí y tengo una niña chica que todo lo va desbaratando, la hermana lo arregla y ella desbarata / La mediana me ayuda mucho, mucho, mucho con la niña chica. [¿Y el niño?] El niño no, se dedica a lo suyo» (EFI 3: 22).
>
> «Bueno, voy a casa y después allí hago mis deberes y ayudo a mi hermano y después cuando me queda tiempo me voy a jugar» (EAI 1: 14).

Aspectos, estos últimos, que señalan ya algunas diferencias en cuanto a las posibilidades de integración que tienen los niños y niñas inmigrantes, viéndose favorecidos los primeros al poder interactuar más tiempo con sus iguales que las niñas. Del mismo modo, los niños/as inmigrantes que viven en los campos de cultivo también ven reducidas estas posibilidades, al participar menos que los demás en los talleres extraescolares y acercarse en menos ocasiones al pueblo durante los fines de semana, por los problemas del transporte.

CAPÍTULO VII

«EL SENTIR DE LOS PROTAGONISTAS»

> «Podemos preguntarnos hasta qué punto puede la escuela superar las limitaciones ideológicas de la sociedad en que se mueve y desarrollar estrategias de convivencia que faciliten realmente interacciones positivas» (Juliano, 2003: 199).

En este capítulo estudiaremos las percepciones y opiniones que la población inmigrante y autóctona tienen entre sí y los prejuicios y estereotipos que se asignan a cada una de ellas en función de dos factores clave: la cultura y el factor económico. Los prejuicios se analizarán, atendiendo a su distribución según sexo, etnia y nacionalidad y en el factor económico se destacarán las tres impresiones que vertebran la concepción del inmigrante como rival: el sentimiento de invasión; la holgura económica de la población inmigrada; y los privilegios y favoritismos que se les concede. Por último, se analizarán las actitudes del profesorado y de las familias hacia la multiculturalidad.

7.1 «YO – TÚ» / «NOSOTROS – ELLOS»

7.1.1 La cultura como elemento de unión o desunión

En general, tanto el profesorado como las familias autóctonas consideran que la población inmigrante conforma un grupo muy diferente al suyo. No se reconocen en las personas inmigrantes debido, principalmente, a razones culturales.

> «Iguales que nosotros no son, a mí que me dejen de tonterías / Son distintos modos de pensar de nosotros de la noche a la mañana» (EFA 2: 6 y 7).

En el caso de los docentes, esa diferenciación se da principalmente con población magrebí[140]. Las familias autóctonas, sin embargo, se refieren tanto a población magrebí como a la que procede de los países del Este, no aludiéndose apenas a las familias sudamericanas. En ambos casos, las pautas culturales manifestadas a través de la religión y la manera en la que se desenvuelven en el entorno próximo son las causas de ese extrañamiento, que también se detecta en otras personas del pueblo.

> «Los demás son más parecidos a nosotros pero ellos no. Incluso los subsaharianos nos tienen mucho respeto. Vamos, yo no soy racista pero los moros... son distintos a nosotros» (EAE 1: 3).

Varias familias y algunos docentes perciben indiferencia o rechazo por parte de la población inmigrante hacia la cultura autóctona, sobre todo por parte de las familias magrebíes y demandan una mayor implicación de éstos en sus tradiciones.

> «... Otra de las cosas que también les choca un poco a la gente es que ellos no valoran... van por Moguer pero que no viven en Moguer y no les importa conocer Moguer, ves otro tipo de inmigrantes que conoces, se sacan fotografías cuando está Juan Ramón, en la

[140] Con este término nos referimos a las familias marroquíes y argelinas de nuestra investigación y enfatizamos los principales factores que comparten: el idioma árabe, la religión musulmana y la posición geográfica (el Magreb). Aunque el término incluye también a los tunecinos, en nuestro estudio no se mencionan porque no forman parte de la comunidad educativa del CEIP Zenobia.

> puerta del convento, de la iglesia, en la fuente de la plaza... Llegan al sitio y quieren conocerlo, yo creo que el inmigrante ahora pasa de este tema» (EPC 4: 17).
> «… dicen que para ellos la Semana Santa, que tienen otra mentalidad, otra, pero bueno también se lo podrían tomar como una fiesta, para salir a dar una vuelta, a ver los pasos aunque no crean en ello, ver los pasos y salir a dar un paseo» (EFA 3: 17).

Esa negación de la cultura autóctona es el principal elemento al que la población moguereña condiciona la actitud de las familias inmigrantes, si participan en ellas significa que los valoran y estiman; si por el contrario no asisten o se burlan de ellas, los rechazan. Matizan que los que se burlan de sus costumbres son una minoría pero el distanciamiento voluntario o el no reconocimiento de la cultura autóctona lo perciben en la mayor parte de las familias inmigrantes, sobre todo magrebíes, quienes tampoco comparten algunas de sus normas cívicas.

> «… A veces nos quejamos de ese tema, que es difícil ir por la calle y que un marroquí te salude, y a mí me gusta ir por la calle y decir "hola" y que me respondan pero es difícil, pasan al lado nuestro y es la barrera de otra forma de ser» (EPC 4: 17).

Sin embargo, se comprueba que muchas familias inmigrantes se interesan por la cultura del pueblo y asisten a sus fiestas y tradiciones, incluso las que llevan poco tiempo en Moguer. Hay voluntad por parte de muchas de ellas de conocer y aprender más cosas, participando cuando pueden en las celebraciones del pueblo.

> «A pasear con los niños, a visitar lugares que no conozco. Deseo hacer cosas agradables» (EFI 4: 14).
> «… Me encanta la Romería / Te gusta cuando sale la Virgen, yo detrás de la Virgen también, miras a la gente lo que hace, no está prohibido, no pasa nada» (EFI 2: 6 y 7).

Sus hijos e hijas también se caracterizan por ese interés y destacan que les gusta mucho ir a otros pueblos y descubrir cosas nuevas.

> «Pues salir con mis compañeras por ahí a dar una vuelta y relacionarme con la gente, conocer cosas nuevas» (EAI 6: 3).

> «… Nosotros también fuimos a Huelva, visitamos, algunas veces visitamos Huelva y otras veces por aquí nos damos muchas vueltas, para conocer más» (EAI 3: 3).

Para la población autóctona las pautas culturales son las responsables de ese rechazo, por tanto, cuanto más diferente se percibe la cultura de una determinada etnia tanto o más es la distancia que separa a la población autóctona de la inmigrante. De ahí que ambos colectivos, el del profesorado y el de las familias autóctonas, se dirijan principalmente a la población magrebí cuando comentan las diferencias entre ellos y que ninguno aluda a las familias sudamericanas. Se tiende a considerar que estas últimas participan de nuestras mismas claves culturales al gozar de nuestra misma religión, costumbres e idioma. Ellas se comportan igual que la población autóctona mientras que las magrebíes hacen todo lo contrario, sus prácticas culturales se perciben como ajenas a las locales sin que se atisben nexos o elementos en común.

> «… desde hace unos años están viniendo principalmente sudamericanos y polacos, ha cambiado un poco son unas personas que tienen, bien unos por el idioma y otros porque son más cordiales en el trato, entran en los comercios, asisten a los actos, valoran monumentos, una procesión... » (EPC 4: 3).

Está claro que, en ambos casos, la concepción cultural que se maneja es errónea dado que ni los primeros son idénticos a los autóctonos ni los segundos son totalmente diferentes. Y ello se evidencia en las palabras y comentarios de las familias inmigrantes cuya percepción difiere de la de la población autóctona. Así pues, las familias magrebíes se sienten más próximas a la población autóctona dado que para ellas no hay diferencias entre unas y otras y la cultura y la religión no tienen por qué suponer distanciamiento. Destacan que tanto unos como otros son personas humildes que trabajan para sacar adelante a sus familias. Consideran que las fiestas y costumbres de sus países son parecidas a las españolas aunque cada una tiene sus peculiaridades, como ocurre con las fiestas de las distintas regiones españolas: todas se parecen pero cada una es diferente.

> «… Lo hacen igualito que aquí, por ejemplo, nosotros es allí pero aquí en una ciudad son las Colombinas las fiestas, en Moguer es el día de la Virgen, en Palos también y así va

> todo, que cada uno tiene su fecha / … una "mihita"[141] diferente pero casi igual. Las navidades se hacen igual» (EFI 1: 33).

Algunas familias incluso establecen equivalencias entre las fiestas de Moguer y las de sus ciudades de origen, identificando la fiesta del borrego con las matanzas de los cerdos y la peregrinación a una de sus ermitas con la Romería de Montemayor (EFI 1 y EMI 1). Estas comparaciones también las realizan algunas familias autóctonas quienes, gracias a un contacto continuado con población magrebí, identifican el final del Ramadán con el Día de los Reyes Magos (EFA 4). Incluso los niños/as inmigrantes opinan que en realidad no hay diferencias, destacando que todas las fiestas son alegres y bonitas aunque en cada país se celebre de una manera (EAI 1, EAI 3, EAI 6).

La religión tampoco supone un elemento que diferencie y aleje a la población inmigrante de la autóctona puesto que tanto la religión islámica como la católica se conciben como costumbres interiorizadas desde la infancia. La práctica del rezo, aunque realizada un mayor número de veces, la identifican con la de los católicos que van a misa y las diferencias religiosas que se encuentran en España se dan igualmente en sus países de origen. En Marruecos, por ejemplo, también conviven personas de distinta religión como los testigos de Jehová.

La familia sudamericana señala que ellos no son iguales a los moguereños, reconociendo y subrayando las diferencias que se dan en unos casos y en otros. Así pues, para la familia ecuatoriana las fiestas de su pueblo y las de Moguer son muy diversas al primarse en casi todas sus celebraciones la elección de una niña como dama o reina del evento y la participación de la banda de música de la escuela o del pueblo. Consideran que su país es más «fiestero» aunque sea más pobre y echan de menos sus tradiciones y fiestas, como cuando se elige la princesita de Navidad, de Belén o se hace el desfile de la Pantonización (EFI 3).

[141] Las expresiones coloquiales y localismos aparecen en cursiva. No se han suprimido para acentuar el énfasis que las personas ponen en sus declaraciones cuando las utilizan y para que la trascripción sea lo más literal posible. Algunas de estas expresiones son incorrectas pero aún así no se han modificado para dejar constancia de la originalidad y autenticidad de las mismas.

El hecho de que tanto unos como otros se afanen por demostrar similitudes o diferencias, según el caso, lleva a pensar que sí perciben las impresiones y atribuciones de la población autóctona, sintiendo la necesidad de señalar los aspectos comunes y diferentes respecto a ella.

En cuanto a la población inmigrante procedente de los países de Este, hemos de comentar que el profesorado apenas hace referencia a la misma cuando se comparan con población inmigrante extranjera y que cuando esto se produce es para señalar los elementos que tienen en común con ellas y que no tienen con población magrebí, como sucede, en el caso de las familias polacas y lituanas con la religión católica.

El que se manifiesten menos sobre las mujeres polacas, lituanas y rumanas puede deberse a que encuentran menos diferencias estéticas y culturares que con las mujeres árabes, en quienes centran todo su discurso cuando comparan a las mujeres españolas y las inmigrantes. Sin embargo, es muy llamativo el hecho de que sean precisamente las mujeres del Este, fundamentalmente las polacas y lituanas, las que señalen más diferencias entre sus pautas culturales y las de Moguer, resaltando los aspectos negativos de estas últimas[142]. Básicamente, estas mujeres rechazan las manifestaciones religiosas externas y la incorporación de los cantos y bailes a dichas practicas. Para ellas, las celebraciones religiosas están ligadas a la intimidad familiar desfigurándose las mismas en el momento en el que se exhiben socialmente.

> «Semana Santa. Sí nosotros también católicos pero no hay eso que sacan María a la calle y [la] traen por las calles, no hay eso. Hay sólo cena en la casa con tu familia o parientes. Vamos a iglesia y ya está. Pero eso de Dios por todas las calles no. / Romería. Sí puede ser fiesta muy alegre pero todos emborrachando nada más» (EFI 6: 7).

El resto de las familias inmigrantes no hace atribuciones negativas sobre la cultura autóctona, siendo además las magrebíes las que mejor la valoran. Es más, todas las familias inmigrantes se muestran partidarias de que sus hijos/as aprendan y

[142] Llama la atención la diferencia que se produce entre lo que opinan las familias sudamericanas y las lituanas en torno a la ingesta del alcohol por los hombres. Mientras que las primeras comentan que las fiestas moguereñas les gusta mucho porque son menos conflictivas y los hombres beben menos; las segundas señalan justamente lo contrario, resaltando que no entienden por qué los moguereños consumen tanto alcohol.

conozcan las pautas culturales de la sociedad de acogida dado que estiman que es una manera de enriquecerse culturalmente.

> «Claro, están aquí y tienen que aprender, no pueden estar como una piedra sin saber nada de la gente, al contrario, tienen que saber todo de este mundo europeo» (EFI 2: 7).
>
> «Si nosotros seguimos aquí, que estaría bien la historia de este país» (EFI 6: 8).

7.1.2 «Polacas y moros» como sinónimo de diversidad cultural

Cuando la población autóctona (docentes y familias) se refiere a población inmigrante suelen darse varias simplificaciones en función tanto de la nacionalidad y de la etnia como del sexo de las personas emigradas. De este modo, la población magrebí queda reducida a la marroquí, ignorándose a la argelina, y los marroquíes pasan a denominarse despectivamente como «moros». Se obvia en esta segunda reducción a las mujeres, atribuyéndose fundamentalmente dicho calificativo a los varones.

> «.. No se nombra tampoco el país sino “con los moros”, ya por ahí yo pienso que es una forma de discriminar» (ECC 1: 3).

Por otro lado, la población inmigrante procedente de los países del Este, pasa a denominarse como «las polacas», englobando en dicha categoría tanto a las rumanas como a las lituanas, además de a las mujeres originarias de Polonia. Con ese sustantivo se alude a un prototipo específico de mujer, marginándose de este modo a los hombres que comparten estas nacionalidades. Es lógico pensar que esto último se debe a la distribución por sexos de la población inmigrante en Moguer, ya que hay un mayor número de hombres y de mujeres, respectivamente, de los países del Magreb y de la Europa del Este. No obstante, como ya apuntamos en el marco teórico, esta tendencia está cambiando también en el pueblo; incrementándose cada vez más las familias completas de ambos grupos y las mujeres magrebíes, fundamentalmente marroquíes, que emigran solas a Moguer para trabajar en la campaña agrícola.

> «También, ahora mismo tenemos en Moguer 200 personas marroquíes contratadas, mayoría absoluta, para no decirte todas mujeres marroquíes contratadas aquí en Huelva, Alcoleras la mayoría absoluta que tiene son marroquíes» (EMI 1: 21).

Esto nos lleva a pensar que la pervivencia de estas simplificaciones se basa en los prejuicios y estereotipos que se da mayoritariamente entre los vecinos/as del pueblo, entre muchas familias de la escuela y entre algunos docentes del centro. Tanto es así que incluso el alumnado autóctono se refiere con los mismos términos a la población inmigrante. Estos niños/as escuchan reiteradamente los términos que usan sus mayores y los adoptan sin saber en la mayoría de los casos las diferencias que hay entre unos y otros y las connotaciones negativas que se le atribuyen a algunos de ellos.

> «Pues no sé si es marroquí o moro… no sé o moro o marroquí tiene que ser» (EAA 4: 8).
> «¿Y los moros quiénes son? Pues los que vienen de Marruecos» (EAA 5: 2 y 3).

7.1.3 Prejuicios asociados a los varones magrebíes

Los prejuicios que la población autóctona tiene sobre la población magrebí, tanto en el pueblo como en el CEIP Zenobia, aluden al carácter conflictivo que suelen tener los varones marroquíes, a los que la mayoría identifica con ladrones y delincuentes. Dado el carácter violento y delictivo que les asignan, la relación entre población autóctona y los varones magrebíes está marcada por el miedo, manteniéndose al margen y distanciada de ellos.

> «… de quien da más miedo en el pueblo y de quien noto que parece que nos metemos todos y nos echamos un poquito atrás es siempre de los marroquíes / Aquí se escucha el murmullo de la gente "porque ten cuidado cuando vayas a la plaza de la Coronación con los moros"» (ECC 1: 3).
> «Yo, por ejemplo, no utilizo el cajero de la plaza de la Coronación. A lo mejor son mejores, pero no los conozco, me pasaría igual en otro sitio. Si es más de día sí, pero con tanta gente alrededor, no lo utilizo» (EFA 6: 13).

Igualmente, se considera que estas personas además de robar se despreocupan del aseo personal y de la higiene.

> «… nada más que moros allí mal sentados, bebiendo cerveza, ensuciando porque son un poquito... no usan las papeleras /… A la gente le molesta esas cosas, le molesta que les quiten los bancos, que le dejen las botellas de cerveza allí» (EPC 7: 10).

Las diferencias entre las atribuciones que realizan la mayoría de las familias autóctonas y algunos docentes del CEIP Zenobia estriban en que si bien éstos coinciden con las familias autóctonas en que los marroquíes son sucios y un poco agresivos, en general el profesorado no cree que sean unos delincuentes. Atribuyen sus robos a momentos y situaciones específicas, como las vividas hace un par de años, y las justifican por necesidades económicas, lo que no evita, sin embargo, que sientan la incomodidad y el rechazo que esta situación les produce[143].

> «… la plaza de la Coronación era tremenda y llegó el momento que aquello fue tremendo, ellos tenían una serie de necesidades, se dio robos en las casas de campos / Llegabas a la plaza de la Coronación y te encontrabas allí a 300 ó 400 inmigrantes y 100 guardias civiles con las armas puestas allí, yo creo que era una situación lamentable» (EPC 4: 2 y 18).
>
> «O que sencillamente no tienen papeles, no pueden trabajar en el campo y tienen que apañárselas como puedan. Eso es una realidad, pero eso no quita que mi hijo vaya al parque y digas "¡vaya...!"» (EFA 6: 14).

El grado de criminalidad cambia en las atribuciones que realizan los maestros, las maestras y las familias, si para estas últimas son ladrones y violentos, para algunos maestros son unos caraduras y para muchas docentes bastante impositivos. Las maestras resaltan su carácter agresivo más que los profesores quienes, algunos de ellos, los definen como unos sinvergüenzas.

[143] Justamente, las situaciones conflictivas vividas en Moguer a finales de los 90 cuando se produjo el proceso de etnoestratificación, sirvieron de hervidero para forjar muchos prejuicios sobre los varones magrebíes. Los presuntos robos y la concentración de miles de trabajadores magrebíes en las principales plazas del pueblo contribuyó a fraguar los sentimientos de invasión y las reacciones en contra de la población autóctona; produciéndose por la primera manifestación en contra de la población inmigrada (EPC 4). Estos conflictos se fueron resolviendo poco a poco, aunque en el origen de los mismos destacamos la pésima gestión política. El partido que gobernaba en su momento, el PSOE, no supo prever esta situación contribuyendo con las contrataciones en origen de las trabajadoras del Este a que la población se movilizara en contra de los magrebíes. Las respuestas que se dieron tampoco fueron muy positivas, dado que el aumento de la presencia policial en las plazas del pueblo contribuyó a reforzar la imagen de criminalidad que se tenía de los varones magrebíes.

> «… los padres son más... / No más violentos sino que se vienen y se creen con el derecho, no le entraban los tres en el colegio y por cojones... / Porque con el padre de esta niña tuve problemas / el padre era de los que te amenazan» (EPC 8: 6).
>
> «… Otra cosa muy corriente que hacen todos los moros es que tienen auténticas maravillas de móviles, llevan unos móviles que quitan el sentido, llegan al bar y lo enchufan en cualquier enchufe para cargarlos, al del bar le molesta porque eso es una barbaridad, por lo menos que le pidan permiso» (EPC 7: 10)[144].

Lo que sí se detecta en los tres grupos (vecinos/as de Moguer, familias y algunos docentes del centro) son varios estereotipos raciales. Ello se da con mayor frecuencia en los varones magrebíes, no afectando básicamente a las mujeres. Es el rechazo a estos hombres por su color de piel, que algunos docentes y algunas madres identifican, incompresiblemente, con el color negro.

> «Vamos a ver, diremos los morenitos, que a mí no me gusta decirle negros» (EFA 2: 11).
>
> «Los rasgos físicos, hasta en eso... el escrúpulo incluso, porque siempre hemos tenido el blanco y el negro, el negro ha sido el color sucio y el blanco un color limpio» (ECC 1: 8).
>
> «Porque un negro, charolado, negro, negro, con una rubia, blanca, blanca, blanca, qué puede salir de ahí / porque en la primera generación no lo vamos a ver, pero en la segunda, tercera generación un negro que tenga un hijo rubio, totalmente blanco... / Eso es mestizaje, pero eso no va a ser mestizaje, eso es mala idea, ya lo verás, ya lo veremos» (EPC 7: 11).

La actitud hacia los mismos también depende de otros rasgos externos fácilmente observables, como la ropa con la que visten. De este modo, si tanto ellos como sus mujeres, visten con ropa «decente», aquélla que es igual a la que usa la población autóctona, la actitud es más positiva al equipararse la sustitución de sus

[144] Muchas familias autóctonas y varios docentes aluden a la adquisición de teléfonos móviles por parte de las familias inmigrantes para resaltar su buen nivel adquisitivo y su desinterés por la compra de productos escolares. En estos casos no se tiene en cuenta la necesidad de contacto telefónico que también tienen estas familias y el que, como el resto de ciudadanos y ciudadanas, también caigan inmersos en la cultura capitalista. Como señalan Bueno y Belda (2005) la realidad de estas familias cambia sustancialmente, encontrado en la sociedad de acogida todos los recursos y servicios de los que carecían en sus países de origen. La atracción por los mismos, en un sistema que funciona con el «tanto tienes, tanto vales» no puede sino generar pequeñas manifestaciones de ese mismo afán consumidor. Y en la misma línea, Baraíbar (2005) señala que para la población inmigrante los usos y modas de la población de acogida tiene el inconfundible aroma del prestigio y del éxito.

hábitos tradicionales por prendas y vestidos españoles con el hecho de estar integrados o de querer estarlo.

> «… yo creo que están totalmente integrados, que no hay diferencias con ellos, ¿a qué no? /… además, siempre van muy bien vestidos» (EPC 6: 3)[145].
> «Ellos piensan que los inmigrantes se integran cuando hacen las mismas cosas que ellos y visten igual que ellos. Por ejemplo, cuando la mujer marroquí se quita el velo ya para ello es un signo de integración» (EAE 6: 2).

7.1.4 Prejuicios asociados a las mujeres magrebíes

La situación de la mujer magrebí es uno de los aspectos a los que más aluden los docentes y las familias autóctonas. Ambos comparten la misma imagen de la mujer árabe, describiéndola como una mujer sumisa, que está totalmente controlada y supeditada a la voluntad del marido y que sufre la discriminación y el machismo a la que la constriñe su propia cultura. Se considera que esta situación de sometimiento está provocada y mantenida por los propios varones. Son ellos los que se niegan a que la mujer se relacione con otras personas y asuma un rol más activo, dado que esto implicaría la pérdida del control sobre la mujer y por, tanto, la pérdida del poder.

> «… La mujer tiene coartada muchas actividades que no puede hacer ella por sí sola. Depende siempre de la actitud del marido» (EPC 1: 12).
> «… a lo mejor no vienen porque los maridos no las dejan / a lo mejor el marido piensa "mientras más sepa, más va a pensar y más va a exigir"» (EFA 3: 21).
> «… El otro día me dijo la madre de Amin que no, que los maridos tenían miedo, que los maridos no dejaban a las mujeres integrarse» (EPC 3: 15).

Muchos docentes consideran además que esa relación desigual se extiende también a las niñas.

> «… la profesora de Primaria me dice que hace poco tuvieron que echarle la bronca al niño porque estaba pegando a la hermana con mucha autoridad. Me cuenta que la trata como si él fuera superior a ella, con mucha soberbia y que eso se nota sobre todo

[145] Se refiere a los padres de un niño marroquí que visten al modo español. La madre nunca lleva el velo.

> cuando entran en clase o se sientan en algún sitio: primero se sienta él y cuando ya está cómodo y ha cogido todo el espacio que quiere, se sienta la niña» (CIPC 4: 1).
>
> «…Porque aquí hay niñas que no tienen juguetes, su hermano puede tener todos los juguetes del mundo y ella no tiene. Tiene una muñeca compartida con la hermana» (EPC 5: 8).

Lo más relevante es que ese sometimiento lo generalizan a todas las mujeres árabes. Todas son marginadas y discriminadas por sus parejas y sus familias, estando consentido incluso el maltrato físico.

> «… porque esa cultura la viven ellos, saben que la mujer se tiene que callar y tiene que hablar el hombre, la mujer tiene que hacer lo que diga el marido y si le pega está bien visto» (EPC 6: 9).
>
> «Totalmente, yo tenía una niña que decía “Maestra su padre le ha pegado a la madre con el cinturón”» (EPC 8: 9).

Esta visión también la comparten otros agentes externos a la escuela pero vinculados a ella, como la monitora de español de otro colegio de Moguer. En su opinión, las mujeres ni siquiera pueden mirar y hablar a los hombres con naturalidad, a pesar de que sean más pequeños que ellas, manteniéndose esa pauta cultural en todos los casos y sin que el lugar de origen o el nivel cultural influya en ello.

> «La monitora enfatiza que ni siquiera con los adolescentes se relacionan / … me indica que no se hablan entre ellos, ni siquiera cuando ella le pide a alguna madre que les explique algo que no entienden. Las mujeres leen o aclaran el concepto del que se trate en voz alta pero no se giran a mirarlos ni levantan la cara del cuaderno» (CIAE 3: 2).

Evidentemente, no podemos revocar las argumentaciones que tildan de machismo la situación de la mujer árabe, pero tampoco podemos secundar la consideración de que todas y cada una de ellas sufran esa discriminación por igual. El contraste de la información a través de las opiniones y vivencias de otros miembros de la investigación y las observaciones de la propia investigadora así lo apuntan.

> «…sobre todo en los medios rurales, por supuesto que existe un machismo grandísimo en el mundo árabe, pero eso no significa que todas, absolutamente todas son sumisas» (EMI 1: 7).

Realmente las personas que mantienen una relación más estrecha con familias magrebíes, identifican, por ejemplo, menos sometimiento en las familias argelinas que en las marroquíes y tampoco atribuyen el mismo grado de discriminación en todas las familias (EFA 4). Otras incluso defienden que la situación de la mujer es menos dramática de lo que se tiende a considerar, apuntándose incluso que muchas son más libres que algunas mujeres españolas.

> «… hay personas que en su propia casa e incluso fuera gestionan todo aunque en la calle aparenta que está sumisa, hay personas con velo que están mucho más libres que personas con escote, mucho más libres» (EMI 1: 7).
>
> «… Nosotros somos los que creemos que están más oprimidas pero después no es verdad / En una de las charlas que hicimos vino un médico del centro de salud de aquí. Lo llamamos para que hablara un poco con las madres y le explicara el tema de planificación familiar por aquello de que se cree que estas madres están más atrasadas en ese sentido. Cuando el hombre empezó a hablar todas se ruborizaban y se escondían la cara. Les daba vergüenza escucharlo, eso la primera vez. La segunda, ya se reían y al final cuando el médico preguntó si utilizaban algún método anticonceptivo, resultó que casi todas tomaban la píldora» (EAE 7: 5).

Y lo que desde luego sí parece claro es que el hombre no se comporta, al menos no siempre, como el juez y verdugo de la mujer. Se dan casos en que ocurre justamente lo contrario: es el hombre el que anima a su esposa a conocer cosas nuevas, a aprender a desenvolverse en su contexto y a facilitarle su ayuda para que sea más independiente.

> «Esta mañana la tuve que traer yo al médico... venirme para acá y después venir a recogerla y ella quería que fuera yo con ella allí al centro médico pero yo no podía ir porque estoy trabajando. Digo: ¡vete sola a tal sitio¡. Si yo voy siempre con ella a ella le da igual pero así no aprende...» (EFI 1: 56).

Quizás esa actitud pueda estar influenciada por las pautas culturales y sociales del nuevo contexto pero la iniciativa parte del individuo. Si éste es proclive a la misma se

manifestará de ese modo cuando le sea posible, si no lo es, tardará mucho más y quizás no lo haga nunca. Evidentemente las actitudes, nuestros comportamientos y nuestras opiniones están mediadas por el ambiente pero un cambio de contexto puede activar sentimientos y actitudes que estaban anestesiados. Es más, consideramos que ese despertar, aunque lento y pausado, se está produciendo ya en el mundo árabe y que cada vez son más las personas que defienden otro modelo de relación e interacción, poniéndolo en práctica en cuanto tienen la oportunidad de hacerlo. Por esto, creemos que lo más justo y también lo más inteligente es desprendernos de la imagen prefigurada y deformada que tenemos en el mundo occidental de la mujer magrebí. No estamos negando que no haya desigualdad entre el hombre y la mujer, que desgraciadamente la hay, sino que nos esforcemos para evitar que nuestras concepciones determinen, como veremos que sucede, las relaciones e interacciones que mantenemos con esta población.

7.1.5 Prejuicios asociados a las mujeres del Este

En cuanto a las mujeres de los países del Este, los prejuicios que se tienen en torno a ellas son más acusados en las madres autóctonas que en el profesorado. En general lo que se piensa es que «las polacas» vienen al pueblo con un solo objetivo: romper los matrimonios y casarse con hombres españoles para residir definitivamente en Moguer. Los docentes no se toman en serio estos comentarios, más bien se lo toman a broma, aunque algunos de ellos si participan de esas consideraciones.

> «… las polacas vienen a buscar a los maridos, tienen fama de romper los matrimonios [risas]» (EPC 5: 2).
>
> «… las polacas causan estragos en Moguer. Se casan con los moguereños, no hacen separaciones de bienes y luego se van y se lo quitan todo» (CIPC 23: 2).

Es más la mayoría del profesorado considera positivo que las mujeres del Este tengan parejas españolas, porque de esa manera se salva antes el problema del idioma, al aprender las mujeres inmigrantes más rápidamente el español. Hay docentes que incluso identifican integración con el hecho de que las mujeres inmigrantes se casen con españoles, destacando lo positivo de estas uniones.

> «… me explica que ella tiene dos alumnas inmigrantes, dos polacas, pero que una de ellas es como si ya no fuera inmigrante porque se ha integrado muy bien en el pueblo. Su madre se ha casado con un hombre de Moguer y hace poco han tenido una niña» (CIPC 4: 1 y 2).

Evidentemente, no todas las madres culpabilizan a las mujeres inmigrantes de que se rompan los matrimonios, muchas madres del CEIP Zenobia, incluidas las madres inmigrantes, consideran que si la relación finaliza es porque ya estaba deteriorada y había problemas en el matrimonio (EFA 4, EFI 3, EFI 4). No obstante, este sentir no es el mayoritario y muchas mujeres del pueblo defienden que ellas son las responsables porque provocan a los hombres y los engatusan con malas artes. Al culpabilizarlas a ellas, el rechazo está garantizado.

> «… yo sé que la culpa la tiene el hombre, pero son mujeres que camelan a los tíos muy requetebién / las ves en el campo y se quitan el sujetador en el campo. Yo es que me harto hasta de reír, allí con las tetas al aire y después unos pantaloncitos hasta metidos por el culto, así los hombres pues...» (EFA 2: 4).
>
> «… Las mujeres de aquí, como yo soy mujer y tengo muchas amigas, las mujeres de aquí odiaban a las polacas» (EFI 4: 6).

Esos estereotipos perviven incluso en las familias en las que se incorpora una mujer inmigrante. La culpan a ella y a las de su país de destrozar los matrimonios, manifestándose totalmente en contra de que vengan mujeres casadas a trabajar en los campos por considerarlas más peligrosas que a las solteras[146].

> «… Llegan aquí y dicen que no están casadas ni tienen hijos y cuando enganchan a cualquier tío, y ya lo quieren coger, pues ya después te presentan al marido, al hijo, y al espíritu santo también» (EFA 2: 9).

[146] Según las autóctonas, y algunas mujeres polacas, la sensación de libertad que sienten las casadas es lo que hace que tengan aventuras y que algunos hombres se enamoren de ellas y dejen a sus esposas. Sin embargo, lo que se da con más frecuencia es que los hombres españoles rompan sus matrimonios para comenzar otras relaciones con mujeres solteras o divorciadas, que además abundan entre las mujeres del Este (de las tres madres entrevistadas, dos eran divorciadas). Las mujeres del Este no se divorcian una vez que encuentran un hombre español. Generalmente no tienen ningún compromiso sentimental cuando inician sus relaciones siendo ellos los que rompen sus compromisos anteriores. Esto no quita que haya mujeres casadas que tengan aventuras con hombres españoles, pero aún así estas mujeres no suelen dejar a sus parejas anteriores.

En algunos casos, se percibe a las mujeres del Este como auténticas rivales, menospreciando todo cuanto hacen y dicen. Se sienten amenazadas y reconocen que sus maridos también pueden caer en sus trampas. Es tal la rivalidad, que se enfrentan a ellas y las critican hasta en los aspectos más superficiales y absurdos, como las ropas con las que visten o el aspecto físico de unas y otras (EFA 2). Las mujeres del Este perciben y sufren todos esos prejuicios que, desafortunadamente, también calan en los niños y niñas del pueblo.

> «… salimos por la calle por donde entras a Moguer, salimos y una mujer vieja diciéndole a todo el mundo ”mira, polacas putas”» (EFI 5: 9).
>
> «… A veces, por ejemplo yo voy por la calle (y) a mí niños de 10 o 9 años ya me dicen polaca, no quiero decir una palabra muy fea. Primero yo no soy polaca y de verdad, a veces quieres llorar...» (EFI 6: 23).

7.1.6. La otra cara de la moneda: la percepción de las familias inmigrantes

Cuando las familias autóctonas analizan el comportamiento de las familias inmigrantes, la mayoría comenta que igual que ocurre con población autóctona, hay personas que se comportan mejor y otras peor. *A priori* no atribuyen esa diferencia a factores étnicos o culturales, destacando algunas de ellas rasgos muy positivos de las familias árabes (EFA 3, EFA 4). Sin embargo, cuando se estudian sus comentarios y reacciones ante determinadas situaciones, se descubre que en realidad la mayoría de familias autóctonas desconfían de la población inmigrada, especialmente y como vimos anteriormente, de los varones magrebíes y de las mujeres de los países del Este.

En las familias inmigrantes también predomina la idea de que hay personas que se portan bien y otras que se portan mal. Sin embargo, aquí no se contradice esa primera impresión con declaraciones posteriores puesto que la mayoría señala que hay de todo y que predominan «los buenos» sobre «los malos». Incluso algunos padres aclaran que el mejor o el peor comportamiento de las personas depende del nivel cultural de las mismas, atribuyendo a este factor el que se produzca o no rechazo. Tan sólo una la madre lituana entrevistada comenta que, en realidad, los españoles son más hipócritas de lo que parecen, enfatizando los aspectos negativos de éstos.

> «La gente en todos lados es casi igual, depende del nivel de la gente, de la educación, en todos lados hay malos, buenos» (EFI 2: 6).
> «Españoles parecen más abiertos, más alegres, pero ahora como conozco a más españoles.... [A los] españoles gusta decir "sí, sí yo ayudo, todo, todo, todo" pero hace el papel… / Parecen muy abiertos, pero cuando llega [la] hora de ayudar, no ayuda nadie. Sólo gusta hablar mucho, pero hacer nada» (EFI 6: 6).

Es más, cuando se analizan las percepciones que la población inmigrante tiene sobre el resto de las nacionalidades y las distintas etnias se comprueba que tienden a refutarse entre sí antes que hacerlo con los españoles. En realidad, vuelve a rechazarse mayoritariamente a la población magrebí, dado que casi todas las familias de los países del Este y de Sudamérica mantienen los mismos prejuicios sobre ellos que las familias autóctonas. De este modo, se afirma que los varones magrebíes son bastante sucios y machistas y la relación que se establece entre ellos, sobre todo con algunas mujeres del Este, está condicionada por el miedo a que puedan dañarlas de alguna manera.

> «… porque algunos a mi madre no le gusta porque no son buenos» (EAI 1: 18).
> «… Por ejemplo, [los] marroquíes tampoco me gustan. Yo paso de ellos más bien / Porque han hecho muchas malas cosas de drogas y todo y no quiero / No sólo por droga que dicen que huelen mal también. No se lavan, [ni se] limpian» (EFI 6: 7).
> «… estaba trabajando con tres marroquíes y uno me dice un día "¿tu por qué no hablas conmigo?", Yo le contesté que el primer año que yo estuve aquí estuve llorando un mes por miedo de los marroquíes, y yo no voy a hablar contigo. Él me decía "¿por qué? No te voy a hacer daño", y yo le contestaba "claro ahora a mí no pero entonces tú te vas por la calle o algo en el pueblo y ¿qué pasa conmigo?» (EFI 5: 10).

Por su parte, la población magrebí, no suele manifestar prejuicios o temores ante los demás inmigrantes. Tampoco suelen señalar aspectos negativos de la población autóctona, aunque algunos reconocen que a veces se sienten rechazados por sus pautas culturales.

> «No te miran malamente pero, cómo miran a una mujer con un pañuelo... le gusta mirar pero de una manera que [a ti] no te gusta» (EFI 2: 24).

Es significativo que, sin embargo, tiendan a expresar que son otros los que tienen problemas con la población autóctona. Ellos dicen no sentirse rechazados ni discriminados, aunque sí señalan que conocen o han oído que otras personas y familias de su misma etnia se han sentido marginadas. Da la sensación que no quieren exponer sus diferencias con la población autóctona señalando únicamente que otros sí tienen algunos conflictos[147]. Es más, incluso en estos casos tienden a excusar a la población autóctona al atribuir la responsabilidad de esos hechos a la población inmigrante y al justificar las reacciones violentas de algunos autóctonos. En general, si la población autóctona se comporta mal es debido a que el inmigrante no es una buena persona.

> «…los inmigrantes siempre traen muchos problemas, hay inmigrantes buenos y malos, si llega un inmigrante malo ¿qué va ha hacer la gente? Tienen que ser malos también» (EFI 2: 6).

También desconfían de las habladurías de sus paisanos y prefieren no creer los problemas de rechazo que se comentan entre unos y otros hasta que no les curra a ellos mismos o sean testigos directos de ello. Esta actitud es la que lleva a pensar a algunos docentes y familias autóctonas que los magrebíes no son conscientes del rechazo que les manifiesta una parte de la población; aunque evidentemente, esa percepción no sea cierta.

> «Muchas veces se dice aquí “los moros, los moros” porque se siente un ”rechazo a“, pero yo creo que ellos no lo notan, no lo perciben y si lo perciben se lo tragan» (EPC 7: 11).
>
> «… Hay bares para ellos en los que nosotros no entramos, sin embargo, ellos sí entran en los nuestros pero aguantan la cara del de la barra. En las discotecas ni te cuento porque el portero ni los deja entrar» (EPC 6: 2).

Más bien es como si creyeran que el hecho de expresar lo que opinan de la población autóctona e inmigrante les pudiera causar algún tipo de inconveniente. No

[147] Algunas de estas actitudes son explicadas por Bueno y Belda (2005) como un mecanismo de defensa que adoptan las familias inmigrantes para no afrontar los problemas. De esta manera, y haciendo analogía con la cigüeña que esconde la cabeza cuando tiene miedo, simplemente los problemas que no se reconocen, desaparecen; corriéndose el riesgo final de balcanizar las relaciones y consolidarse modelos de relación totalmente alejados de la cultura y población local.

quieren conflictos y por eso se mantienen al margen, expresando que no tienen problemas con nadie y zanjando el tema con rapidez.

> «No, no hemos tenido nunca ningún problema, "ná, ná, ná". Estamos viviendo solos allí y estamos más tranquilos que "ná» (EFI 1: 25).

Consideramos que la actitud de la población magrebí puede deberse a factores culturales, pero también a una cuestión de supervivencia. Estas personas muestran sus opiniones cuando tienen más confianza y no suelen criticar ni hablar mal de las personas en público. Su objetivo es establecerse definitivamente en Moguer, fijar aquí su residencia y llevarse bien con la gente del pueblo por lo que minimizan los casos de rechazo y maximizan las buenas relaciones que mantienen con algunos de ellos. No ignoran el rechazo de una parte de la población autóctona pero enfatizan los aspectos positivos de su nueva vida. Saben que se les critica pero ellos no hacen lo mismo para evitar conflictos, quizás porque intuyen que si lo hicieran ellos serían los más perjudicados. No adoptan la actitud de otros inmigrantes, como las mujeres del Este, quienes denuncian los insultos con los que se las recibe en el pueblo a pesar de que también los acepten como un elemento con el que tienen que convivir. En realidad, esto último es lo que interioriza la mayor parte de la población inmigrante dado que, como reconoce la población autóctona, siempre se producirá rechazo.

> «Hay personas que piensan así. Yo conozco a muchas personas que hablan conmigo pero piensan otra cosa aquí, me aguanto y para adelante como pienso vivir aquí...» (EFI 5: 18).
>
> «Ya viven con eso, han aprendido a vivir así porque ya saben que siempre habrá tintes racistas» (EAE 1: 4).

Incluso más llamativo que el hecho que la población inmigrante rechace a otras etnias antes que a los españoles, o de que no quieran pronunciarse al respecto, resulta el que algunos connacionales se rechacen entre sí. Esto es lo que ocurre en el caso de algunas mujeres polacas, que no admiten a sus paisanas ante el temor de que puedan romper la pareja que han formado con un hombre español o el que puedan acusarlas a ellas por la «mala conducta» de sus connacionales.

> «… pero hay polacas que... por ejemplo, yo estoy con un español y como conozco polacas cómo son cuando vienen pues yo tengo miedo. / Tengo miedo. Él no me pone como se dice aquí cuernos, pero tengo miedo porque yo conozco a las polacas, son malas» (EFI 5: 8).

7.1.7 Actitudes que prevalecen

Hasta el momento, hemos señalado que existen prejuicios tanto en el pueblo como en la escuela asociados a las diferentes nacionalidades y etnias. No obstante, cuando la población autóctona, y también la población inmigrante, comparan unas con otras la población magrebí es la que resulta más perjudicada.

> «… Los marroquíes, por ejemplo, la gente a veces es más racista con ellos. Hace un par de años hubo un problema aquí, yo no sé si fue que intentaron acuchillar a alguien o algo así y enseguida le echaron la culpa a un muchacho marroquí / fueron a pincharle / y la niña había dicho que no había sido ningún marroquí / Que no era él» (EPC 5: 2).

La discriminación por el color de la piel y las atribuciones sobre la cultura árabe son las principales causas por las que los autóctonos, docentes y familias rechazan a población magrebí. En contraposición, y fundamentalmente por el color de la piel, se prefiere a las polacas.

> «Porque su cultura, su religión, su idioma y las costumbres que tienen son diferentes a las nuestras /… al ser más diferente que, por ejemplo, la de las polacas, se integran menos» (EAE 3: 2).
>
> «Aquí nombramos a las polacas porque es lo que más hay en esta época y se dice que son muy limpias, primero por su color de piel, por su pelo, por sus rasgos, son todas más brillantes, entonces eso hace mucho y quieras o no eso...» (ECC 1: 8).

En realidad, esa elección también está condicionada por el sexo. Los hombres prefieren a las polacas por sus rasgos físicos y porque son mujeres, atribuyéndoles una serie de connotaciones sexuales. En opinión de algunas madres autóctonas ese factor explica el que actualmente se contrate en origen a mujeres del Este y que se prescinda de muchos magrebíes (EFA 3). Si bien, en nuestra opinión, esa consideración de

mejores o peores trabajadores está bastante condicionada por los prejuicios de la persona que emite esos juicios de valor. Si rechaza a población magrebí defenderá el trabajo de las mujeres del Este, y si por el contrario rechaza a estas últimas defenderán la capacidad de trabajo de los primeros. Esto precisamente es lo que ocurre con una de las madres entrevistadas, quien considera a las mujeres del Este como sus rivales y defiende la buena conducta y resistencia para el trabajo de los varones marroquíes.

> «Las polacas, las polacas veo yo que les gusta las bebidas fuertes, el Güisqui... Son personas que, a lo mejor, se llevan toda la noche bebiendo y vienen por la mañana a trabajar, pero yo la he echado para casa, porque yo sé que no va a servir, no sirven cuando están buenas contri más malas...» (EFA 2: 10).

No obstante, también tenemos que apuntar que son los hombres los que se encargan fundamentalmente de la contratación de los trabajadores para el campo y que éstos prefieren mayoritariamente a las mujeres del Este antes que a los magrebíes. Precisamente, el factor sexo es el que provoca que las mujeres autóctonas rechacen a las inmigrantes del Este. Sin embargo, hemos de comentar que también relegan de los magrebíes, prefiriendo finalmente a las primeras antes que a los últimos.

> «Sí, pero aunque las mujeres vean a las polacas como enemigas, no es como ven de enemigo a los moros que piensan que se meten en muchos jaleos, que forman peleas, que roban, que yo que sé, no, a las polacas es porque les va a quitar el marido pero después no/ una vez que están aquí tienen mejor acogida que el otro grupo» (EPC 6: 2).

De estos dos grupos, las mujeres magrebíes son las menos criticadas, seguramente porque los hombres no las perciben como iconos sexuales ni las mujeres como una amenaza. Las mujeres árabes contratadas en origen apenas pasan tiempo en el pueblo, solamente se acercan para hacer la compra y se van cuando finalizan sus compras por lo que tampoco provoca fastidio entre los autóctonos. Concluimos, por tanto, que la ecuación que lleva al rechazo más absoluto y generalizado es la conformada por el varón magrebí soltero y en situación irregular, mientras que la que más protegida está de ese rechazo es la familia sudamericana.

En cuanto a los docentes, lo que sin duda es más llamativo es la incongruencia que se descubre entre las posiciones políticas con las que se identifican y las actitudes que manifiestan algunos de ellos ante la población inmigrada. Esto es lo que sucede cuando docentes que se declaran de izquierdas se reconocen racistas y cuando detectamos que un colegio que se supone liberal y progresista, que defiende los principios de igualdad y de atención a la diversidad, desconfía de la población inmigrada.

> «… Yo siempre me he considerado racista / a mi me dicen "¿tú te casarías con una gitana? ¿Si tú hijo se casara con una gitana te gustaría?" Y les digo que no, "¿pero te llevas muy bien con ellos?" sí, pero no quisiera porque yo soy racista / Con un inmigrante tengo la misma sensación / yo no soy capaz de admitirlo, por lo tanto, tengo que ser racista por fuerza, yo llego a la conclusión esa» (EPC 7: 14).
>
> «Favorecer unas relaciones humanas solidarias, inspiradas en los principios de igualdad y respeto a la diversidad, rechazando todo tipo de discriminación: haciendo especial hincapié en todos los aspectos relacionados con otras culturas y otras realidades sociales diferentes a las nuestras» (Objetivo general del Plan Anual 2003/04: 4).

Asimismo, la edad tampoco parece condicionar las actitudes y prejuicios que se tengan hacia la población inmigrante, puesto que el rechazo también se detecta en los docentes más jóvenes. Precisamente, una de las maestras más radicales es una de las más jóvenes, quien se niega a comentar la oferta del comedor escolar para población magrebí por estar totalmente en contra de que se les adapte el menú.

> «Concluye su intervención informado del nuevo Plan de Apoyo a las Familias que sigue el centro y habla del Aula Matinal, del Comedor y de las Actividades Extraescolares. Cuando habla del menú escolar comenta que no se variará ni se hará un menú especial a ningún niño/a a no ser que sea por alguna causa médica» (Ob. 7: 2).

7.2. LA LUCHA POR LOS RECURSOS O LA ECONOMÍA COMO TELÓN DE FONDO

En general, tanto las familias inmigrantes como algunos docentes conciben al inmigrante como un contrincante. En el imaginario que comparten los autóctonos, unos y

otros compiten por los distintos recursos y prestaciones del entorno, como los espacios públicos, los servicios y recursos socioeducativos, las ayudas económicas y el mercado empresarial. Todo ello está modulado además por tres percepciones clave que no hacen sino reforzar esos sentimientos de rivalidad: el sentimiento de invasión; la holgada situación económica de las familias inmigrantes; y las concesiones y favoritismos con las que se las privilegia.

7.2.1 El sentimiento de invasión

La primera de estas ideas alude a la sensación de ocupación que experimentan muchos autóctonos/as frente a la población inmigrada. Estos perciben a «los otros» como agentes externos que ocupan los espacios, contextos y recursos que antes les pertenecía por natura. El hecho de que el fenómeno de la inmigración también se produjera en Moguer de forma precipitada y masiva, contribuyó sin duda a que se originara esa sensación, que aún perdura en varios docentes y moguereños y que se manifiesta en la negativa de éstos a que entren en sus espacios de comercio y recreo.

> «… de toda esta gente que está llegando de Europa del norte y del este... de la polaca porque estamos más invadidos que qué» (EPC 6: 8).
>
> «… Una concentración de 300 tíos en una plaza bebiendo, sentados en los bancos, no dejan a los autóctonos sentarse, a toda la población mayor que vaya a tomar el sol» (EPC 7: 10).

7.2.2 La situación económica de las familias inmigrantes

La segunda idea se refiere a la situación económica de la población inmigrante, que según muchas familias autóctonas y algunos docentes, es mucho mejor que la que goza gran parte de las familias españolas. Ese mejor nivel económico se establece a partir de las comparaciones que la población autóctona hace sobre los ingresos y gastos que tienen una y otra y sobre las prestaciones de sus viviendas, resultando la población autóctona más desfavorecida al tener que afrontar los pagos de las hipotecas de sus casas. En este sentido, muchos autóctonos/as consideran que las familias inmigrantes consiguen ahorrar dinero al vivir en los campos y no tener que pagar el alquiler o las

cuotas que se derivan de la compra de una vivienda. Residencias que, además, tienen mejores calidades y prestaciones que las suyas.

> «… las polacas vienen con sus contratos de trabajo, con sus viviendas muy dignas, mejores que la mía, cocinas mejores que la mía» (EFA 3: 20).
> «… Yo pago un 50%, es lo que pago que me lo arregló, pero gratis no, sin embargo ellos, los de las fresas, vienen, y después de que se llevan el dinero, trabajando dos personas, ganando más que yo y mi marido en todo el año y después tienen todos lo servicios y todas las cosas gratis para los niños, eso me parece malamente» (EFA 7: 7).

Por estos motivos, principalmente, concluyen que son ellas, las familias autóctonas, las auténticas necesitadas y reclaman las ayudas y concesiones que se ofrecen a población inmigrada.

> «… te pones a pensar y a hacer números "si ese trabaja y gana tanto al mes y yo trabajo y gano tanto, pero ¿si gano menos que él?" "¿Él por qué tiene todos los derechos y yo no los tengo?"» (ECC 1: 11).

Al analizar las condiciones de vida de las familias inmigradas descubrimos, sin embargo, que en realidad lo que la población autóctona identifica con altos ingresos anuales y riquezas no es sino salario bajo y temporal; lo que se percibe como ahorro y fluidez económica no es sino endeudamiento y pobreza; y lo que se considera como lujos y prestaciones no es sino miseria y, en el mejor de los casos, salubridad.

- Salario bajo y temporal

En general, se tiende a pensar que el trabajo que consiguen las familias inmigrantes es estable, que trabajan los dos cónyuges y que los ingresos son elevados. No obstante, en la práctica se comprueba que esto no se cumple. Como analizamos en el marco teórico, los trabajos a los que accede la población inmigrante se caracterizan por se duros, inestables y mal pagados, atribuciones que se mantienen en los empleos que se les oferta en Moguer, los vinculados a la agricultura, la construcción y la hostelería. Son esas tres condiciones las que obligan a que los dos cónyuges busquen empleo, pero eso no implica que siempre estén activos, que lo hagan los dos a la vez ni

que los sueldos que cobren sean elevados. De hecho, cuando realizamos las entrevistas algunas de las madres inmigrantes no estaban trabajando en ese momento (EFI 1 y EFI 2) y otras familias nos comentaron que habían pasado por momentos muy duros al no conseguir trabajo.

> «Sí, y domingo también... pero antes cuando empezó la fresa había muy poco trabajo» (EFI 6: 5).
> «Ahora mismo sí de soldador. Pero ha estado parado mucho tiempo» (EFI 4: 3).

La mayoría de las familias inmigrantes de la escuela trabajan en el campo pero el único período en el que tienen asegurado un puesto laboral es en la temporada alta de la campaña agrícola, de febrero a mayo. Hay campañas en las que se producen menos fresas y cuando esto ocurre el trabajo se termina antes, también para los contratados en origen, por lo que a veces sus ganancias se ven muy, muy reducidas (EFI 5). Esta precariedad e inestabilidad laboral, agravada por la no percepción de subsidio en el caso de los «irregulares», obliga a las personas emigradas a buscar constantemente otros empleos ante el miedo de quedarse en paro. Justamente, los «irregulares» son los que están en una peor situación al tener más dificultades para encontrar un trabajo y acceder a una vivienda digna.

> «En verano arrancamos planta de frambuesa, limpiamos. Después sembramos fresas y frambuesas también. Busco otro campo si no hay trabajo» (EFI 6: 5).
> «Su condición de carentes de permiso de trabajo les convierte en trabajadores de reserva, es decir, sólo trabajan de una forma clandestina y en temporada punta, y les obliga asimismo a ocupar las chabolas, infraviviendas, portales de edificios, entre otros» (Memoria de la Oficina de Apoyo a la Campaña Fresera, 2004: 2).

Los sueldos, al contrario de lo que también piensan muchas familias autóctonas, tampoco son altos. El salario como empleado agrícola es de unos 28 euros netos por día trabajado, siendo el sueldo máximo en período normal, que incluye los sábados, de 730 euros mensuales por trabajador/a. Sin embargo, en más de una ocasión no cobran su sueldo íntegro puesto que los días que no pueden trabajar, normalmente por las inclemencias del tiempo, no se les abona. Estas condiciones de pago también se extienden al resto de profesiones en las que trabaja la población inmigrante, teniendo

más posibilidades de que su sueldo disminuya que aumente, sobre todo en los empleos relacionados con la hostelería y la limpieza por casas, donde se gana menos dinero y el trabajo se realiza por horas o por días[148].

> «… Hay que trabajar siempre. Yo con la casa gano poco, porque son pocas horas de trabajar y tienes que buscar muchas casas y siempre estoy ocupada» (EFI 4: 10).

Además algunos empresarios cobran alquiler a sus trabajadores aunque las cantidades sean mínimas (EFI 1). También se constatan otros abusos, como hacer que un empleado trabaje en una categoría superior de la que se le tiene contratado para pagarle menos dinero o no abonarle algunos de los días que trabajan ni las horas extras que echan.

> «Estoy trabajando en un sitio que no tengo que estar trabajando. Estoy trabajando en la máquina y debo estar dado de alta a Industria. Yo estoy dado de alta agrícola y no... no me gusta así la cosa» (EFI 1: 14).

Lógicamente estos abusos, de sueldo y vivienda, no los cometen todos los empresarios pero lo que es innegable es que el trabajo al que accede la población inmigrante en Moguer es inestable e irregular y que el salario es bajo[149]. De hecho, una característica común a todas las familias inmigrantes entrevistadas es que cubren las horas extras que se les ofrecen[150], trabajando más horas en el período fuerte de la campaña fresera y multiempleándose en cuanto tienen la oportunidad de hacerlo.

---

[148] Generalmente los contratos agrícolas se hacen por meses pero el sueldo refleja únicamente los días trabajados y el salario se abona cada quince días. En la construcción también se sigue el mismo sistema Es en la hostelería y en la limpieza por casas donde suele haber menos contratos. En estos casos, los servicios se demandan por horas o por días, excepto en verano donde algunos inmigrantes trabajan durante los tres meses en los chiringuitos de las playas.

[149] Es más, en la presente campaña agrícola, 2006, se ha presentado por primera vez la firma de un código de obligaciones por parte de las empresas freseras por el que se comprometen, entre otras cosas, a especificar el número de jornadas que trabajará la población inmigrada y las condiciones del alojamiento que se les ofertará (*La opinión de Huelva*, del 21 al 27 de octubre de 2005).

[150] Realmente, se percibe una pequeña diferencia entre las mujeres magrebíes y el resto de las emigradas. Las primeras suelen ayudar a sus maridos con sus empleos o trabajar en la campaña fresera mientras que las demás, rumanas, polacas, lituanas y sudamericanas, trabajan en todo lo que pueden. Cabría preguntarse si ello se debe a que las últimas tienen más posibilidades de trabajo que las primeras o si éstas están limitadas por algún factor. En nuestra opinión, el desconocimiento del idioma, el hecho de que la mayoría vivan en los campos, el que carezcan de carné de conducir y las pautas culturales influyen notablemente en esta cuestión, como analizaremos más adelante con relación al tema de la participación escolar.

> «Hay días que cuando hay muchas fresas se trabaja de lunes hasta domingo y otra vez de lunes hasta domingo, que la gente estaba llorando. Y cuando hay calor tú no puedes y viene el jefe a última hora o te llama por teléfono y te dice una hora más. Y tú no puedes pero como piensas que quieres traer algo de dinero a casa pues tienes que trabajar» (EFI 5: 26).

- **Endeudamiento y pobreza**

La población autóctona también considera que las familias inmigrantes, al no pagar nada en concepto de alquiler por sus viviendas ni tener otros gastos, pueden ahorrar tranquilamente y disfrutar de un capital mayor que el suyo. Ante estas afirmaciones hemos de dejar claro que, en primer lugar, no todas las familias viven en el campo; algunas viven en el pueblo y hacen frente, como los demás vecinos de Moguer, al pago del alquiler de sus viviendas. En segundo lugar, como se manifestó anteriormente, no todos las familias gozan de la gratuidad de las casas puesto que hay empresarios que obligan a sus trabajadores a pagarles una determinada cantidad de dinero. Y en tercer y último lugar, las familias inmigrantes también tienen que hacer frente a otros gastos (aparte del alquiler, la comida, la ropa para los niños/as, los materiales escolares, la luz, el agua, el teléfono...) no contemplados por la población autóctona, como: las deudas contraídas con las mafias y usureros para financiar sus viajes migratorios; la ayuda económica que envían a sus países de origen; los contribuíos que algunas de ellas realizan para practicar su religión, las aportaciones que hacen para ayudar a otros familiares a emigrar; y, sobre todo, el ahorro al que se ven obligados para poder afrontar posibles situaciones de paro y alquilar o comprar su propia casa[151].

> «… muy caro porque aquí no había trabajo y teníamos que mandar dinero para allá porque había que pagar dos casas. Aquí un alquiler y allá otro alquiler y otra casa. Había que enviar dinero para pagar la comida de los niños, sus ropas, las cosas de la escuela...» (EFI 3: 4).

[151] El que algunas familias se vean obligadas a recurrir a las mafias o a los usureros para poder emigrar, condiciona incluso la forma del proceso migratorio de muchas de ellas. Esto fue lo que le ocurrió a la madre ecuatoriana, que se vio obligada a emigrar en primer lugar y a dejar atrás a sus hijos/as porque la persona que le había prestado el dinero no se fiaba de que su marido regresara ni le pagara con intereses la cantidad prestada (EFI 3).

> «… Allí había un sobrino mío... le ha salido un trabajo en Francia, es ingeniero de tecnología o algo así y como no tiene dinero no se ha podido ir allí. Me ha llamado y me ha dicho mira me falta esto y esto y yo ahora no tengo, lo que tengo es esto / Le mandé lo que tenía...» (EFI 1: 36).

En cuanto a la compra de sus propias viviendas, hemos de comentar que éste es el principal objetivo, y también la mayor ilusión, de todas las familias inmigrantes. Sin embargo, como ya pusimos de manifiesto en páginas anteriores las viviendas en Moguer son bastante caras, no estando al alcance de las familias inmigrantes. A estas además se les niega los préstamos bancarios por estar en situación irregular y el 100% de la financiación de una vivienda por trabajar en empleos inestables. La imposibilidad de comprar o alquilar una casa en el pueblo es para muchos una realidad, dándose incluso el caso de familias que han tenido que trasladarse al campo al no poder costearse un alquiler.

> «El año pasado alquilamos una casa en la calle Antonio Machado, cinco meses allí y me fui al campo, como no podía pagar el agua ni... » (EFI 2: 5).
>
> «…porque yo quería tener mi vivienda. Nosotros alquilamos, pero necesitas tener entrada y para entrada necesitas mucho dinero. No podemos guardar, porque en el campo no ganamos mucho» (EFI 6: 5)[152].

El ahorro es la única vía para poder afrontar el día de mañana, cuando su situación se regularice, la compra de una vivienda digna. Ese es su reto principal y ante él sacrifican cualquier otra necesidad, como regresar a sus países para reencontrarse con sus seres queridos[153]. A pesar de todos esos esfuerzos, muchas familias no consiguen ahorrar dinero al ganar lo justo para seguir viviendo.

---

[152] Esta misma situación es descrita por Labrador (2004) para quien las familias inmigrantes constituyen básicamente una población endeudada, sobre todo en las primeras fases de su proyecto migratorio, al tener que mantener a la familias que emigró en el país de acogida sin más apoyo que el de su fuerza de trabajo y mantener en muchos casos a la familia extensa en el país de origen.

[153] Lógicamente el regreso a sus países está condicionado en primer lugar por la situación de «ilegalidad» en la que se encuentran la mayoría de ellas pero aún cuando consiguen regularizar su situación prefieren ahorrar dinero y estabilizarse económicamente antes que invertir lo ahorrado en el viaje de regreso. La madre ecuatoriana, por ejemplo, lleva cinco años en España, tres años y medio en situación regular y aún no ha regresado a su país (EFI 3).

> «No, no vamos porque no hay dinero. El propósito que tengo ahora es juntar para ver si me meto en un piso, eso es lo que tengo en mente» (EFI 3: 12).
> «… algunas veces nada, no puedes ahorrar nada. Vivimos [con] lo justo» (EFI 4: 4)[154].

- Miseria o salubridad

Ese deseo generalizado de adquirir su propia vivienda choca con la opinión de muchas familias autóctonas de que la población inmigrada vive en casas mejor equiparadas que las suyas, puesto que no tendría sentido que quisieran renunciar a tantas comodidades teniendo además que pagar por ello. En realidad, las viviendas de las familias inmigrantes, sobre todo las de los campos de cultivo y otras fincas, distan mucho de esa visión de comodidad, no cumpliendo algunas de ellas con las condiciones mínimas de salubridad. En ocasiones, esas malas calidades se deben a la precipitación con la que los empresarios montan las casas para sus trabajadores. Algunos de ellos no se preocupan ni de que cuenten con los servicios básicos.

> «Eso no es una casa, era la cuadra del caballo. Es un lote de cuadras de caballo y él cogió una que estaba vacía y le ha puesto un techito de esos de escayola y lo ha metido allí» (EFI 1: 15).
> «... todavía me acuerdo de una niña marroquí que utilizaba el transporte y se tenía que tapar con un plástico por la noche para no mojarse cuando llovía» (CIAE 4: 2).

Incluso, algunas familias viven hacinadas, al no tener más remedio que compartir el habitáculo que se les proporciona junto a otras familias. Afortunadamente no todos los empresarios son iguales. También hay quienes que se interesan por estas familias y les ofrecen casas con todas las instalaciones.

> «Habrá algunas personas que las tengan así pero nosotros no, nosotros casas normales, son casitas de menos gente, con menos habitaciones pero vamos que todo bien, llevan su cuarto de baño y todo, tienen que venir para entrar» (EFA 4: 17).

[154] Ninguna de las familias entrevistadas disponía de vivienda propia. De todas ellas, dos vivían en el campo y cuatro en el pueblo, habiendo vivido anteriormente dos de estas últimas en los campos de cultivo.

Ninguno de estos factores son tenidos en cuenta por la población autóctona que al comparar los recursos económicos de unos y otros los sitúan en una posición privilegiada. Esto viene a demostrar, una vez más, que las diferentes situaciones la juzgamos desde nuestros propios parámetros, no situándonos en los puntos de vista de las demás personas.

> «Cuando se comparan estos aspectos se tiende a considerar que la población autóctona está en desventaja; percibiéndose el hecho de que vivan en el campo como un ahorro y no como la imposibilidad de no tener recursos para vivir en el pueblo. Se sitúan a ambos en la misma línea de salida, sin darse cuenta de que ellos parten en una situación de desventaja» (Diario de la Investigadora en CIPC 46: 2).

Como apuntábamos antes, esas concepciones se localizan más en las familias autóctonas que en los docentes dado que la mayor parte de los maestros y maestras reconocen que el trabajo al que acceden las familias inmigrantes es temporal, que trabajan más horas por la necesidad de aumentar sus ingresos y que muchos viven en pésimas condiciones.

7.2.3 Los privilegios de la población inmigrante

La tercera de las concepciones que señalábamos anteriormente alude al hecho de que se privilegia al inmigrante en detrimento del autóctono. En ello coinciden muchos docentes y familias autóctonas, quienes convienen que las familias inmigrantes gozan de mejores condiciones y oportunidades que las familias autóctonas, extremándose esa apreciación en el caso las familias que atribuían un mayor nivel económico a las familias inmigrantes[155].

[155] Esta actitud no es, ni mucho menos, exclusiva de las familias y docentes de Moguer que se posicionan de ese modo. Diversas investigaciones, como la de Bueno y Belda (2005) han constatado estos mismos estereotipos en familias y educadores valencianos. Por otra parte, y con ánimo no de excusar sino de comprender las reacciones de la población de acogida ante el reparto de los diversos recursos, hemos de comentar que tales actitudes pueden ser comprensibles cuando lo que cambia no son los criterios de concesión de ayudas y recursos sino el número de solicitantes de los mismos. En realidad, es el aumento de familias que necesitan esas ayudas, debido a inestabilidad socioeconómica detectada de las familias inmigrantes, y el escaso incremento de los recursos económicos destinados para ayudar a las familias que lo necesitan, lo que origina tales reacciones. En este sentido, reclamamos una mayor inversión para las problemáticas socioeducativas y una mayor transparencia y publicidad en la concesión de las mismas.

> «… las maestras comentan que no es así y que los inmigrantes están favorecidos por el simple hecho de ser inmigrantes y no por su condición social ni económica» (CIPC 50: 2).

Familias y docentes coinciden en los aspectos que señalan como privilegios, aunque discrepan en quiénes son los principales afectados. Mientras que las familias autóctonas apuntan que son ellas las principales perjudicadas, el profesorado cree que los que salen peor parados son el alumnado temporero y sus familias y el alumnado con necesidades educativas especiales.

> «… Comentan que el alumnado temporero español no tiene las mismas ventajas y que todos se vuelcan con los alumnos y las familias inmigrantes» (CIPC 50: 2).
> «Me comenta que a ella le deniegan la ayuda para poder atender a su hijo, que tiene necesidades educativas especiales y que sin embargo sí se la dan a las familias inmigrantes» (CIPC 55: 2).

En general, se piensa que se les favorece porque: se les asegura y facilita el acceso a los distintos servicios educativos (aula matinal, transporte escolar, comedor, talleres extraescolares…); cuentan con más profesionales y servicios exclusivos para atenderlos; se les asegura la matriculación de sus hijos/as en la escuela y en la guardería; y porque además todos esos servicios se les ofertan de manera gratuita.

> «… Que después uno llega a las fresas, porque sea inmigrante o de otro lado, se lleve aquí tres meses, y todas las cosas del colegio gratis, por ejemplo, el comedor, las clases matinales, porque yo también he estado en eso, porque mi hija está apuntada en el comedor y si yo ese mes no lo puedo pagar, mi hija no viene al comedor, ¿a qué no me lo dan gratis? /… en la guardería de mi hija pasa lo mismo también» (EFA 7: 7).
> «… a él le molesta muchísimo que desde Servicios Sociales únicamente se preocupen por el alumnado inmigrante. Dice que la educadora ya ha hablado con él varias veces sobre el alumno marroquí y que, sin embargo, nunca se han interesado por otros niños que tienen una problemática mayor» (CIPC 50: 2).

Por otra parte, también se tiende a considerar que las familias inmigrantes cuentan con recursos y servicios exclusivos para atender sus demandas.

> «… Ellos se reúnen por la tarde en un centro del Ayuntamiento y hacen talleres, pero sólo para ellos» (EPC 6: 13).

Sin embargo, se comprueba que estas impresiones son falsas por tres razones fundamentales. En primer lugar porque todos los servicios socioeducativos que se ofrecen a población inmigrante extranjera se ofertan también a población temporera española y a las familias moguereñas que están en situaciones socioeconómicas desfavorecidas. En segundo lugar porque el porcentaje mayor de usuarios de estos servicios siempre son españoles (temporeros y moguereños)[156]. Y en tercer lugar porque no hay ningún servicio ni medida que se destine exclusivamente a población inmigrante extranjera, aunque desde Servicios Sociales sí se gestionan las ayudas y necesidades de las familias más desfavorecidas. Entre éstas se encuentra una de las familias marroquíes del centro y es por ello que reciben la asistencia de una trabajadora social[157].

> «Como en años anteriores este servicio lo han utilizado todos los temporeros desplazados que carecen de apoyo de la red familias y social durante su jornada laboral, así como otras familias del municipio, que carentes así mismo de ese apoyo, trabajan también durante la campaña» (Memoria de la Oficina de Apoyo a la Campaña Fresera, 2004: 4).

- Las facilidades de la matriculación

En cuanto a los favoritismos que docentes y familias españolas señalan respecto a la matriculación en la guardería municipal y en la escuela, hemos de comentar que este proceso no se caracteriza en ningún caso, sobre todo en lo que concierne a la primera, con las facilidades y comodidades apuntadas. A las personas que llegan a España por reagrupación familiar sólo se les facilita el permiso de residencia pero

[156] Así, por ejemplo, las aulas de acogida fueron utilizadas en un 83% por estos alumnos frente al 13% de población inmigrante; y en los distintos centros de Primaria y Secundaria de Moguer, se matricularon 170 alumnos temporeros españoles y 22 alumnos de Moguer con cargas especiales frente a los 59 inmigrantes extranjeros (Memoria de la Oficina de Apoyo a la Campaña Fresera, 2004).

[157] La situación en la que se encuentra esta familia es bastante problemática. El padre cumple condena en una cárcel de León, al parecer, acusado de narcotráfico. La madre tuvo que declarar contra él a cambio de protección oficial. En una ocasión el padre intentó secuestrar a sus hijos robándoles el pasaporte y actualmente el padre y la madre están en proceso judicial por la custodia de los niños. La trabajadora social, para favorecer a la madre, quería demostrar que los niños se estaban integrando en su nuevo contexto, de ahí el seguimiento de estos alumnos y las colaboraciones solicitadas al profesorado.

durante el primer año no pueden trabajar. Sin embargo, el contrato de trabajo es un requisito para matricular a sus hijos/as en la guardería y como carecen de él se les niega la inscripción de sus hijos/as. En esta misma situación se encuentran las familias que no tienen regularizada su situación.

> «Sale un plan que es la guardería y te exigen que los dos estén contratados y estén trabajando bien, ¿pero qué pasa con aquellas mujeres que vienen reagrupadas, agrupadas con sus esposos? Que no tienen derecho, les conceden solamente durante el primer año... un permiso de residencia sin autorización a trabajar» (EMI 1: 23).
>
> «…Para meterlo en una guardería no querían recibirlo, como yo no tengo papeles o una nómina, no quieren recibirlo» (EFI 4: 4).

Por otro lado, durante algún tiempo el proceso de matriculación de los niños/as inmigrantes en las escuelas ha estado plagado de dificultades e incomodidades para sus familias dada la superación de la demanda a la oferta y la no previsión de plazas escolares para el alumnado que se matriculaba a mediados de curso[158].

> «… se producían situaciones muy violentas porque en ocasiones no se disponía de plazas para todos los hermanos de una misma familia y había que separarlos en distintas escuelas. A veces, incluso, no había cupo para ninguno de ellos y tenían que ser derivados a otros centros que estaban muy lejos de sus domicilios» (CIPC 15: 1).

Estos problemas han ido solucionándose con la gestión a partir del curso 2000/01 de la matriculación del alumnado temporero e inmigrante por Servicios Sociales, que se encarga de velar por que haya suficientes plazas y haya una distribución equitativa de este alumnado en todas las escuelas del pueblo (Memoria Anual 2000/01). No obstante, la reserva de un cupo específico de plazas para estos alumnos/as es percibida por algunas familias autóctonas como una reducción de sus derechos. La experiencia y las estadísticas demuestran, que año tras año, estos niños/as siguen llegando al centro una vez que el curso escolar ya ha comenzado por lo que es lógico y justo que se haga dicha reserva. Lo contrario supondría impedir la

[158] De los distintos Planes Anuales y Memorias Anuales analizados (desde el curso 97/98 hasta el 2004/05), se desprende que los problemas de gestión y atención que surgían ante la llegada de alumnado temporero a Moguer atendían principalmente a cuatro ámbitos, siendo el de la matriculación y atención por parte del profesorado uno de ellos.

escolarización, derecho innegable de los niños/as y sus familias y obligación incuestionable del Estado. El favoritismo que perciben en este caso algunas familias autóctonas no es más que el cumplimiento del deber de las Administraciones competentes en la materia. Pero es más, esta reserva de plazas no se hace únicamente para la el alumnado inmigrante extranjero, sino que también se hace para el alumnado temporero español y para otros alumnos/as moguereños que están en una especial situación sociofamiliar.

> «Durante la Campaña de Recolección de la Fresa 2003-04 se han creado 250 plazas nuevas para los hijos/as de los temporeros, inmigrantes y alumnos de Moguer con una situación socio-económica y familias especial» (Memoria de la Oficina de Apoyo a la Campaña Fresera, 2004: 4).

- Ayudas económicas y gratuidad de los servicios

En cuanto a las ayudas económicas, sorprende sobre manera que sean varios docentes y algunas familias vinculadas estrechamente al centro los que sustenten, junto con otras personas, esta idea. Todas ellas saben, tal y como reconoce el conserje, que las asignación de las ayudas se establece en función de la renta familiar y que el umbral que suelen alcanzar las familias inmigrantes es el más bajo. Resulta incomprensible, por tanto, que afirmen que estas familias están favorecidas. Es más, la mediadora expresa que muchas de ellas no pueden acceder a las ayudas que les corresponderían por su especial situación al no ser comunitarias.

> «Las ayudas por ejemplo, eso la trabajadora social te lo puede decir, "tengo aquí una familia, nueve familias que tal y que cual, tienen supervisón y demás pero necesitan una ayuda solidaria. ¿Tienen permiso comunitario? No, no pueden". O sea las personas más necesitadas en recursos materiales son las que menos reciben a través de las ayudas» (EMI 1: 23).

De toda esta lucha por los recursos lo que emerge realmente es la consideración de que las familias y el alumnado inmigrante no forman parte del grupo social de la población autóctona. No son considerados como otros miembros más de la comunidad educativa, ni siquiera los que llevan más tiempo en el pueblo y en los que no interviene

el factor de la temporalidad. Al no considerarse como iguales, como otros padres, otras madres y otros niños o niñas se produce ese enfrentamiento por los recursos. El discurso base sería que a «ellos», a la población inmigrante, no les corresponde mientras que a la población autóctona sí por legítimo derecho. Si esa distinción no se hiciera, si la población inmigrada fuera considerada como parte integrante de la comunidad educativa, no se reclamarían «sus recursos» sino más prestaciones para el toda la comunidad educativa (DI en CIPC 55).

- Favoritismos en el ámbito laboral y empresarial

Además de todo lo anterior algunas familias autóctonas consideran que también se ayuda a la población inmigrante a nivel laboral y empresarial. En el primero de ellos porque se les favorece a la hora de contratar a los trabajadores que se necesitan para las faenas agrícolas, sobre todo a los varones magrebíes, viendo reducidas la población autóctona sus posibilidades de empleo.

> «No, el problema que yo veo, eso sí lo veo, de primera hora que ha llegado la fresa, es que si tú tienes en el campo, a lo mejor 200 puestos de trabajo, no tienes por qué meter 500, porque primero que le quita el puesto a la gente del pueblo / no que cuántos hombres hay que no están trabajando ni nada porque le dan el puesto a la gente de afuera» (EFA 7: 6).
>
> «… Hay gente que dice que venimos a quitar el trabajo a los españoles, que no nos quieren ver aquí, que donde tenemos que estar es en nuestro país... pero bueno... Como yo digo, hay pocos de esos. Son pocas personas» (EFI 3: 10).

Sobra decir que ese favoritismo no se produce, y menos aún con los varones magrebíes, contratándose por regla general en primer lugar a la población autóctona y después a las mujeres del Este y hombres y mujeres del Magreb, principalmente[159].

[159] No obstante lo anterior, también hemos de recoger que algunos sindicatos "denuncian que hay empresas que despiden a los temporeros nacionales para contratar a extranjeros una vez arriban a Huelva", exigiendo que se ratifique y asegure el acuerdo de contratar a los trabajadores nacionales y los regularizados antes que a otros inmigrantes extranjeros (*La opinión de Huelva*, del 21 al 27 de octubre de 2005: 25). Esas denuncias son, sin embargo, aisladas, y la situación que critican no es generalizable en todas las contrataciones agrícolas.

> «En los primeros meses de la presente campaña agrícola, la incorporación al mercado laboral de éstos [magrebíes documentados] se ha hecho aún más difícil debido al exceso de mano de obra que se dio en el municipio como consecuencia de la contratación en origen de trabajadoras y trabajadores del Europa del Este, Colombia y Marruecos por parte de empresarios de la provincia» (Memoria de la Oficina de Apoyo a la Campaña Fresera, 2004: 2).

En cuanto al ámbito empresarial, algunas familias autóctonas consideran que las personas inmigradas gozan de unas condiciones y unos plazos mucho más ventajosos que la gente del pueblo para montar sus negocios y que además no tienen que hacer el esfuerzo de gestionar los trámites burocráticos porque distintas asociaciones pro-inmigrantes se encargan de ello.

> «Yo voy a montar una tienda y me exigen un montón de papeles, unos requisitos impresionantes / Te hablo porque lo he intentado y me he llevado más de tres meses para hacerlo y me he aburrido porque te piden una cosa, me piden otra y todo es dinero, dinero y dinero. Y ahora veo que en mi pueblo paso por una calle hoy y está ese salón o local cerrado y paso al día siguiente y hay una tienda, una carnicería puesta ¿cómo lo hacen tan rápido? Porque Huelva Acoge les ayuda y no pagan los impuestos que tú tienes que pagar, algo tiene que ser, porque locutorios en Moguer hay...» (ECC 1: 12).
>
> «Yo no veo malamente que ellos hayan puesto las tiendas, sino que la gente paga muchos intereses nada más abre un quiosco y ellos hasta "x" años no tienen que pagar intereses ¿por qué, si ellos el comercio es el mismo que voy a poner yo?» (EFA 7: 9).

Las familias inmigrantes con negocios comentan, sin embargo, que tienen que cumplir las mismas obligaciones y además pocas son las que reciben la ayuda de alguna asociación. En el Ayuntamiento, por ejemplo, no se cuenta con ningún servicio que las asesore en ese sentido y la mediadora explica que hasta la fecha ninguna familia se ha dirigido a ellas para consultarle estos temas (EMI 1).

> «… me contesta que ellos han atenido que arreglar los papeles como todo el mundo, porque el tema de la licencia es igual para todos» (CIFI 4: 2).

Basándose en las impresiones anteriores las familias autóctonas justifican el rápido incremento de negocios propios de población inmigrante, al tiempo que

denuncian que éstos sean gestionados exclusivamente por ella[160]. En este sentido, reclaman que se divida el mercado, de modo que también las familias autóctonas puedan lucrarse. Proponen que la población inmigrada se haga cargo de aquellas actividades comerciales relacionadas más estrechamente con sus hábitos culturales, como las tiendas de alimentación magrebíes, pero que otros negocios de los que también disfruta la población autóctona, como los bazares o los locutorios, se dividan entre ambas.

> «Hombre es muy lógico que si el colectivo de inmigrantes cada vez va en aumento cada vez haya más tiendas de ellos, de sus propias carnicerías, que cada vez haya más locutorios por la necesidad que se establece de la comunicación internacional con sus familias, pero que tenga que haber esas tiendas tipo bazares, de veinte duros, esas tiendas nos gustan a todos» (EFA 3: 20).
>
> «… ya en Moguer habría más de un locutorio de moguereños, sin embargo, no lo son ninguno y te pones a analizar las tiendas de artículos de regalos y todas son de inmigrantes» (ECC 1:12).

La rapidez de la apertura de los negocios vinculados a población inmigrante parece explicarse por la menor cantidad de requisitos legales que se exigen para la apertura de varios de sus de comercios (bazares y locutorios) pero también por el hecho de que algunas de estas familias contraten a profesionales para que les asesoren, por la buena predisposición que muchos de ellas parecen tener al comercio y por los mayores riesgos que asumen.

> «Me dice que ellos fueron la segunda familia inmigrante en abrir una tienda en Moguer y que no tienen muchos problemas porque el tema de la tienda se los lleva una Gestoría a la que contrató su marido» (CIFI 4: 2).
>
> «Son personas con expedito, no olvides que el mundo árabe-musulmán / tenemos un expedito muy desarrollado de negocios, todos los días se están montando empresas, somos más arriesgados en eso ya está pensando en abrir una tienda, no hago un estudio ni sé cómo se hace un estudio» (EMI 1: 11).

[160] Aunque, como ya vimos en el marco teórico, ello no se produce al ser propiedad varios locutorios de Moguer de población autóctona, concretamente de empresarios de Sevilla.

7.3 «LOS OTROS» EN LAS ESCUELAS

7.3.1 Actitudes hacia la multiculturalidad

La mayoría de los docentes y de las familias autóctonas responden lo que se considera socialmente correcto, declarando que están a favor de la multiculturalidad por constituir una fuente de riqueza. Este discurso socialmente aceptado se contradice, sin embargo, con una percepción que se detecta en un amplio sector del profesorado: la concepción del alumnado inmigrante como fuente de problemas.

> «Problemas / Pues en el sentido de que lo primero que pienso es qué idioma puede tener el crío y qué cultura, qué características, qué nivel educativo trae ese niño, si ha sido escolarizado / y qué es lo que me voy a encontrar» (EPC 1: 4).

Precisamente esos tres factores son los que originan problemas para el profesorado, aunque sólo una minoría alude a los dos últimos. En lo que sí coinciden prácticamente todos los docentes es en las dificultades que les genera que sus alumnos/as inmigrantes no sepan español. Algunos de ellos incluso atribuyen el menor nivel académico de varios de sus alumnos/as inmigrantes a este desconocimiento.

> «El tema del idioma es el más fastidioso / un niño que al ponerle cuentas de sumar, restar, incluso, dividir y las hacía pero si le ponía un ejercicio donde tenía que leer ya ahí me estorbaba en eso, se volvía loco» (EPC 7: 13).
>
> «Es como si te encontraras con estos niños que, si tienen el mismo nivel pues lo integras en la clase y no tienes problemas como es el caso de la niña ecuatoriana que no ha tenido ningún tipo de problema, y en los otros dos chicos el idioma es el que hace que estén en un nivel más bajo» (EPC 4: 5).

Algunos docentes y familias autóctonas también consideran que el alumnado inmigrante, fundamentalmente el de origen magrebí, tiene un bajo nivel educativo, estando en general peor preparados que el alumnado español, lo que hace que algunas familias se muestren reacias a que sus hijos/as tengan compañeros inmigrantes.

> «… Casi siempre los árabes vienen en un nivel muy bajito, no sé si es que allí no asisten al colegio o qué demonios pasa o que las familias que vienen son tan pobres, tan pobres que allí no han asistido a centros escolares» (EPC 7: 2).
> «… según y depende de cómo ellos sean, porque a lo mejor puede ser alguno que no haya tenido cultura, que tenga menos cultura que mi hija, pero si es del mismo nivel que mi hija, a mí no me importa» (EFA 7: 4).

Por otra parte, también son minoritarias las familias autóctonas que se muestran contrarias a la escolarización del alumnado inmigrante en la escuela y sobre todo a la relación de estos con sus hijos/as, aunque hay algunas que incluso quitan a sus hijos/as de la guardería cuando se escolariza alumnado inmigrante (ECC 1). Cuando ello se da, resulta asombrosa la influencia que los padres y madres ejercen en las actitudes de sus hijos/as; quienes muestran sus mismos prejuicios.

> «Como gustarme me gusta que se junte con la gente española porque, no es por nada, ya te digo que la mujer de mi hermano tiene una niña polaca de seis añitos y aquí está, pero como gustarme, me gusta que se junte con su gente» (EFA 2: 6).
> «Porque me gusta estar más con los niños de Moguer que con otros niños / No son malos sino porque cada uno tiene una cosa, a lo mejor a algunos les gusta y a otros no... A mí no» (EAA 1: 5)[161].

No obstante, como apuntábamos antes, la mayoría de las familias autóctonas suelen considerar positiva la escolarización del alumnado inmigrante, mostrándose más permisivas con los niños y niñas inmigrantes que con sus padres y madres. Esta actitud positiva hacia la interacción también se localiza en las familias inmigrantes, quienes mayoritariamente se muestran partidarias de que sus hijos/as interactúen con niños/as españoles.

> «Yo no creo que le vaya a perjudicar en nada, al contrario yo creo que el que se relacione con gente de diferente clase es incluso bueno para ella» (EFA 5: 8).
> «A mí me gusta todo rebujado. Aprenden entre ellos porque cada uno enseña una cosa y eso es bueno, eso es bueno» (EFI 1: 32).

[161] Estas declaraciones corresponden a madre e hija.

Los prejuicios sobre el bajo nivel académico del alumnado magrebí chocan con la visión de la mediadora intercultural quien defiende justo lo contrario. El pueblo marroquí, desde su punto de vista, está mejor formado que el español por dos razones fundamentales: porque su sistema educativo, basado en el modelo francés, es mejor que el español y porque al tener que emigrar las familias están mejor informadas de lo que acontece en el mundo (EMI 1).

> «… [En España] pasa más o menos como en Estados Unidos, un ciudadano estadounidense le preguntas donde está España y no sabe donde está, él no sabe, generalmente, él no sale de su ombligo. Estados Unidos la patria es la mejor del mundo y demás, punto; nosotros por necesidades conocemos quién es el presidente, si se cambió, la política, qué pasa allí, qué pasa allá» (EMI 1: 12).

En nuestro estudio, sin embargo, encontramos datos que contradicen ambas impresiones. Así pues, algunos de los tutores/as del alumnado marroquí destacan precisamente la capacidad de aprendizaje y atención de estos alumnos/as y otros subrayan que el nivel educativo de varios niños y niñas inmigrantes es superior al del alumnado autóctono.

> «En cuanto hablo de esa niña [marroquí], me señala quién es y me dice que va estupendamente, que es muy aplicada y muy trabajadora. Nos acercamos a su mesa y le pide que me muestre la careta que está realizando. La premia porque lo está haciendo muy bien y le da instrucciones de los siguientes pasos» (CIPC 21: 1).
>
> «… alguna cosa yo estaba leyendo en primero y después algunas cosas las veo después y digo pero ¡ésta es más fácil¡. ¡Yo la di en el primero! Muchas cosas, también las cuentas de más y de menos. Es más fácil para mí» (EAI 1: 10).

En general, también se comprueba que el mayor o menor rendimiento no depende tanto del origen del alumnado como de sus circunstancias sociofamiliares y del nivel de integración que tengan en la escuela y en el pueblo.

> «… porque la niña no sabía nada y la niña, pobrecita, como mi cuñada tiene un salón y nos sentamos y hablamos y cómo tu sabes hay más gente y yo hablando con la gente y ella llorando / … iba fatal en el colegio y me decía la maestra que la niña no quería aprender ni quería hacer nada» (EFI 5: 12).

> «Le gustaría volver [a su país] / Porque tiene muchos amigos, aquí no tiene amigos. Puedo decir que no tiene amigos» (EFI 6: 9).

En cuanto al nivel formativo de las familias inmigrantes magrebíes hemos de señalar que la mayor parte de éstas emigran sin conocer datos suficientes del país de acogida, no alcanzando el nivel informativo apuntado por la mediadora.

> «… Claro, porque cuando uno llega es como un ciego que no ve. No conoce a nadie, no sabe cómo es el ambiente, no sabe qué trabajo puede haber, no sabe nada...» (EFI 3: 6).
> «Cuando [la] primera vez yo he venido con padres aquí [vinimos a] buscar trabajo, nosotros sabíamos todos que aquí hay fresa, pero ¿donde está fresa? No sabemos nada. Ni idioma, no sabemos. Tenemos diccionarios y como por allí vemos campos para trabajar...» (EFI 6: 5).

Respecto a las pautas culturales del alumnado inmigrante nos resulta muy llamativo que haya tan pocos docentes que las identifiquen como una dificultad a la hora de trabajar con el alumnado inmigrante dado que, como vimos en los apartados anteriores, es uno de los factores que más diferencias provoca entre población autóctona e inmigrante. Lo que realmente nos indica este dato es que una buena parte del profesorado considera que una vez salvado el problema del idioma no es necesario trabajar ningún aspecto más con este alumnado, ya que asume las mismas características que el alumnado autóctono o temporero.

> «… Entonces, en el momento en el que llega la dificultad en el lenguaje, eso sí se evitaría, pero cuando ya están adaptados al lenguaje es una clase en la que da igual que haya un alumno como que no» (EPC 6: 5).
> «… un alumno temporero te presenta casi las mismas dificultades que un alumno inmigrante» (EPC 1: 7).

7.3.2 El profesorado ante el alumnado inmigrante

Esas tres dificultades o problemáticas guardan relación con las principales inquietudes que siente el profesorado a la hora de atender y educar al alumnado inmigrante. No en vano, sus principales preocupaciones son mayoritariamente y en este

orden: superar la problemática del idioma; conseguir que el alumnado inmigrante tenga un buen nivel educativo, lograr la integración de estos alumnos y alumnas en la escuela, y respetar o integrar sus claves culturales en momentos puntuales de la docencia. De nuevo, la primera de las preocupaciones es mayoritaria y la última es minoritaria.

> «… con los niños inmigrantes la diferencia es que lo primero que me preocupa es el idioma y luego ya, pues saber cómo vienen, qué es lo que saben, igual que si fuera otro niño de otra ciudad que viene aquí» (EPC 5: 3).
>
> «… Lo que yo trato, por todos los medios, porque sé que es la dificultad principal, porque la estoy sufriendo, que son niños que han sido muy bien acogidos en principio, por la novedad, por la cosa novedosa, y después lo están pasando mal. / Se les pasa la novedad y entonces son rechazados y no quieren que jueguen, no quieren que esto, lo otro, que "no quiere trabajar conmigo"...» (EPC 4: 11).
>
> «Hay algunas en las que hay que estar muy pendiente porque muchas están relacionadas con el tema religioso. Cuando llega la navidad... En el tema del comedor estamos preocupadísimos» (EPC 2: 11).

Las problemáticas percibidas por los docentes llevan a que algunos de ellos, muy pocos afortunadamente, prefieran no tener alumnado inmigrante en clase; aunque la mayoría subraya en términos positivos el reto o desafío que les supone la multiculturalidad.

> «Por comodidad sí, me gustaría que no hubiera niños inmigrantes porque tienes que entenderte con ellos» (EPC 7: 2).
>
> «… Para mí es como un reto, en el fondo me gusta, es decir, a ver si soy capaz de conseguirlo. Y es muy bonito / Pero yo creo que la pregunta "prefieres o no prefieres", hombre más fácil sería » (EPC 3: 4).

En cualquier caso, se señala la dificultad que supone trabajar con alumnado inmigrante. Quizás esta posición es simplemente consecuente y realista pero el hecho de que se enfatice el carácter problemático de la cuestión y no el carácter complejo de la misma, nos lleva a pensar que también aquí se problematiza aunque sea en menor medida que en casos más extremos.

Tras la revisión realizada hasta el momento podemos concluir que la población autóctona parece tener más estereotipos sobre la población inmigrante que al contrario, y que éstos se localizan tanto en el pueblo como en la escuela. No obstante, suelen predominar en el contexto más amplio dándose en un mayor porcentaje en las familias autóctonas que en los docentes. Las atribuciones realizadas al alumnado y familias inmigrantes de la escuela son menos agresivas que cuando se alude a esta población en general, mostrándose las más familias autóctonas más condescendientes con las familias inmigrantes y sus hijos/as. Debido a esto, es mayoritaria la preferencia a que el alumnado inmigrante esté escolarizado en el centro y a que, al menos en teoría, sus hijos/as se relacionen con alumnado inmigrante.

En cuanto a la población inmigrada, ésta también rechaza fundamentalmente a la población magrebí, compartiendo muchos de los estereotipos que parte del profesorado y de las familias autóctonas tienen sobre ella. Esos prejuicios parecen responder al deseo de la población inmigrada de aproximarse a la española, adoptando sus mismas concepciones y actitudes, siendo especialmente significativo el caso de algunas mujeres polacas que terminan rechazando a sus propias connacionales.

Todas estas declaraciones debemos contrastarlas con las actuaciones y conductas que protagonizan los miembros de la comunidad educativa del CEIP Zenobia; aspectos que seguiremos analizando en los siguientes capítulos.

CAPÍTULO VIII

«LO QUE LOS PROTAGONISTAS CONOCEN DE LOS DEMÁS»

> «La irrupción del otro en nuestra sociedad ha contribuido a poner en discusión las certezas de nuestro contexto de vida, ha devuelto a la luz conflictos no resueltos, ha exigido una mayor atención a la individualidad del sujeto involucrado en la relación educativa» (Dusi, 2000: 194).

En el capítulo anterior pusimos de relieve los prejuicios que una parte de la población autóctona tenían sobre la población inmigrada y viceversa. Una de las razones que lleva a ese rechazo es el miedo o el temor que provoca el desconocimiento. Por este motivo, en el presente capítulo ahondamos en lo que los protagonistas de nuestra investigación conocen de los demás, haciendo hincapié en los aspectos relacionados con la situación familiar del alumnado inmigrante, con sus pautas culturales y con el sistema o modelo educativo de cada parte. Igualmente, se explican algunas de las razones que condicionan ese conocimiento, acentuándose en el último apartado varias de las diferencias y similitudes encontradas entre los modelos educativos y culturales de la población inmigrante y autóctona.

8.1 DATOS QUE SE MANEJAN SOBRE «LOS OTROS»

8.1.1 Información sobre las pautas culturales y el modelo educativo de las familias inmigrantes

Tanto el profesorado como las familias autóctonas del CEIP Zenobia tienen un conocimiento superfluo de las pautas culturales de la población inmigrante. Lo poco que conocen está relacionado con la población magrebí, siendo prácticamente nulo el conocimiento que tienen sobre las pautas culturales del resto de las etnias.

> «… la que conozco más la cultura árabe pero la que conozco menos es la religión ortodoxa. La de los países del Este, siendo más cercana a la católica, no sé tanto de sus costumbres y de la cultura de estos niños» (EPC 5: 8).

Es sobre la población magrebí, o mejor dicho la población marroquí, sobre la que se consideran mejor informados[162]; aunque el conocimiento que tienen de la misma se centra en las fiestas y tradiciones más importantes de la cultura árabe, así como en algunas de las pautas alimenticias que se asocian a ellas. En este sentido, cada vez más gente de la escuela y el pueblo conoce las fechas y el modo en el que se celebran estas fiestas; aunque muy pocas personas conocen por qué y para qué se hacen.

> «… Aquí conocemos lo del Ramadán, conocemos lo típico, que no comen el cerdo, lo del pollo que lo aprendí hace poco, que lo matan y tiene que ser orientado hacia la Meca, y esas cosillas, pero ya no sé más nada, la ropa...» (EPC 8: 8).

Comentan estar mejor informados sobre las pautas culturales de las familias marroquíes porque son las que más abundan en el pueblo y también porque sus pautas culturales son muy diferentes a las nuestras y fácilmente observables.

[162] Algunos docentes comentan no tener el mínimo conocimiento de las claves culturales de la población argelina (EPC 1). Ello está relacionado con la confusión terminológica que tienen al respecto y las reducciones que hacen sobre la población inmigrante. Toda la población árabe es considerada como marroquí, de modo que cuando aluden a los argelinos dicen desconocer cuáles son sus principales pautas culturales.

> «… yo creo que el conocimiento de los marroquíes, que es lo que yo iba a decir antes, es que como son cosas tan distintas a las nuestras pues entonces siempre se traducen o se dejan ver o te lo dicen gente que ya conoces» (EPC 2a: 12).

La población autóctona se centra, por tanto, en los aspectos más superficiales y diferentes a los de la población inmigrante (cómo visten, qué comen, cuántas veces rezan…). No establecen similitudes sino sólo diferencias, de ahí que puedan rechazar a esta población por considerarla opuesta a la autóctona. De hecho, como analizamos en el capítulo anterior, sólo aquellas personas que tratan asiduamente con población magrebí tienen un conocimiento más profundo de sus pautas culturales y establecen semejanzas con las de la población autóctona.

El conocimiento de los docentes sobre las pautas culturales de la población inmigrante es muy limitado pero aún lo es más sobre el sistema y modelo educativo de estas familias. Aquí ya no se establecen tantas diferencias entre la población magrebí y las demás nacionalidades y etnias, dado que no se conoce prácticamente nada de ninguna de ellas. Aparte del desconocimiento que tienen sobre la estructura del sistema educativo y el funcionamiento de las escuelas en los países de origen de las familias inmigrantes (sólo algunos conocen ciertos datos sobre la escuela polaca), los docentes tampoco manejan otras referencias que pueden extraer de las familias y de su propia experiencia en el ámbito multicultural como, por ejemplo, si la relación que se establece entre los docentes y las familias se basa en los mismos principios y canales, si las familias cuentan con las mismas vías y posibilidades de participación en la escuela o si las familias inmigrantes detectan diferencias entre el modelo educativo que propone la escuela de acogida y la de origen[163].

> «No sé qué concepción, o sea, qué forma de pensar tendrán ellos respecto al colegio y a su papel / No conozco la concepción de educación que tienen» (EPC 3: 6).

[163] No estamos reclamando un concomimiento específico de todos estos aspectos pero sí un conocimiento general acerca de los puntos principales que diferencian o asemejan el modelo educativo de las familias inmigrantes y las españolas. Ese estudio nos lleva sin duda a establecer puentes entre unas y otras, siendo fundamental ese análisis desde la experiencia práctica para conseguir la integración socioeducativa de las familias inmigrantes.

Los pocos datos que maneja el profesorado aluden a los cursos o asignaturas del sistema educativo polaco o al papel de la mujer magrebí en la educación de sus hijos e hijas. La primera información la obtuvieron en un curso de Educación Intercultural que realizaron (Memoria Anual 2004/05), y la segunda de las conversaciones que mantienen con la mediadora intercultural del ayuntamiento, que al ser madre de varios alumnos y alumnas del centro se relaciona algo más con el profesorado de esta escuela (Ob. 14). Sin embargo, hemos de señalar que tanto en el primer caso como en el segundo se producen interpretaciones erróneas por parte del profesorado, a veces por el hecho de que no se recuerda bien la información y otras porque ésta se ve modulada por sus propios prejuicios.

Como ejemplo del primero de los casos podemos citar las contradicciones que se dan entre varios docentes cuando comentan las asignaturas y etapas de las que consta el sistema educativo polaco (EPC 1 y EPC 7); y como ejemplo del segundo, el hecho de que se considere que la mujer magrebí no interviene en la educación de sus hijos e hijas por estar totalmente sometida a la voluntad del marido. En estos casos, el profesorado considera que la educación de los niños y niñas es competencia exclusiva del hombre y además comentan que esa información la han obtenido de la mediadora intercultural, quien si embargo opina que la mujer magrebí tiene mucho que ofrecer a la española en materia educativa.

> «… No sé quien me dijo, creo que fue la mediadora intercultural que la educación de los niños era exclusiva del hombre, del padre» (EPC 3: 15).
>
> «… notamos que es un colectivo con una inteligencia emocional impresionante y con muchas cosas que dar y aportar a mí como una mujer a caballo entre occidental y aquí y a las mujeres de aquí en materias de educación» (EMI 1: 7).

Esas interpretaciones erróneas también se producen porque el profesorado no recibe esta información de forma permanente, de modo que puedan contrastarla, sino muy puntualmente. Ni los intercambios con la mediadora ni la asistencia a cursos constituyen las principales vías de información del profesorado sobre las pautas culturales y educativas de la población inmigrada, sino que esos datos, sobre todo los culturales, se obtienen principalmente de los comentarios que les llega de otros

compañeros y compañeras, familias y vecinos/as de Moguer, y de las preguntas que le hacen al alumnado inmigrante.

> «No sé, del boca a boca, del contacto y de escuchar aquí en Moguer» (EPC 6: 7).
> «… te vas enterando de muchas cosas, de por qué un día vino una niña, Nouhayla con las manos pintadas. Yo toda asustada porque pensaba que era betadine lo que tenía en las manos porque se las había quemado, hasta que vino una compañera y me dijo que tranquila, que eso era henna que se echaban porque era fiesta en su país» (EPC 3: 9).

Esto mismo se da en el caso de las familias que pertenecen al AMPA, aunque ellas han intentando en más ocasiones que el profesorado, que la mediadora intercultural les asesorara, sin mucho éxito, sobre algunas de estas cuestiones.

> «… Yo, por ejemplo con mis vecinos les pregunté un día al crío "que ellos las navidades cómo la pasaban" y no son capaces, y hablan bien el español, de expresártelo / no se expresan y tampoco a los mayores se lo he preguntado» (ECC 1: 12).

Lo más llamativo es que ni el profesorado ni los representantes del AMPA del centro, se dirigen a las familias inmigrantes para obtener información sobre las cuestiones culturales y educativas. Ellas son las informantes clave pero este potencial se desprecia al ignorárseles. Esto no hace sino favorecer los malentendidos, dado que la información que proviene de terceras personas no siempre es fiable ni el alumnado puede facilitarnos en todas las ocasiones los datos que necesitamos, sobre todo el de menor edad.

Realmente, el profesorado toma muy pocas iniciativas para conocer mejor estos aspectos. Entre ellas destaca la asistencia a las Jornadas de Interculturalidad organizadas el curso escolar anterior por el CEP de Bollullos-Valverde en colaboración con el Equipo Directivo del centro (Memoria Anual 2003/04). Y fue precisamente por esto, porque el Director y la Jefa de Estudios estaban implicados, por lo que asistió una buena parte de los maestros/as. El Equipo Directivo sí parece estar más sensibilizado

con la temática pero también ellos suelen esperan a que les lleguen las propuestas externas para después implicarse[164].

> «Yo la información… no es que me haya preocupado por conocer estas etnias, soy sincero / no me he preocupado realmente en conocer más esto porque tenga un alumno marroquí» (EPC 4: 10).
> « … No es sólo porque no me formen sino porque yo no me intereso en formarme y en interesarme» (EPC 5: 8).

Y ello se explica, entre otras cosas, porque la formación sobre estos aspectos no es considerada necesaria por todo el profesorado, porque una parte de los que opinan que es útil trasladan a la población inmigrante la responsabilidad de informarles, y porque la mayoría no cree en los cursos de formación. Así pues, una parte del profesorado, y la mayoría de las familias autóctonas no adscritas al AMPA, opina que es irrelevante conocer la cultura y el modelo educativo de las familias inmigrantes para mejorar la educación que se les brinda a sus hijos e hijas, y más con las familias sudamericanas al disfrutar de las mismas pautas culturales que la población autóctona.

> «… No sé si conociendo más su cultura podría llegar más al niño, pero yo creo que no, yo llego al niño a través de otras cosas» (EPC 4: 12).
> «… No sé, llega mañana una niña peruana a mi clase y a mí que más me da que tenga los ojos achinados si habla igual que nosotros y las costumbres son prácticamente las mismas, entonces de esta gente no hay tanto desconocimiento» (EPC 6: 8).
> «Como algo necesario hombre yo creo que no, por saberlo no está de más» (EFA 5: 14).

Igualmente, la mayor parte del profesorado considera que los cursos no le aportan nada útil al centrarse en aspectos teóricos irrelevantes y no disponer de una información contrastada sobre las pautas culturales de las familias inmigrantes.

> «… he ido a las tres Jornadas de Interculturalidad que se han hecho aquí en Moguer, no he sacado nada en limpio de ellas ¡Ole por las Jornadas! / A mí no me han servido para nada» (EPC 6: 7).

[164] Tal y como comentamos en el análisis del contexto, la tendencia general es involucrarse una vez que las propuestas llegan al centro pero no suelen tomar la iniciativa de demandarlas ni de formarse individual o grupalmente.

Estas opiniones contrastan, sin embargo, con las declaraciones de los miembros del AMPA quienes mayoritariamente consideran que no sólo el profesorado y las familias más implicadas en la escuela deben conocer esas pautas culturales y educativas sino todos los vecinos y vecinas del pueblo (EFA 6). De ahí que estas familias demanden formación en ese sentido y hayan intentado que la mediadora les asesorara al respecto.

> «… me gustaría aprender de la cultura de ellos, que es lo que pretendemos, para nosotros sentirnos como ellos de alguna manera / Quizás sabiendo algo más seríamos capaces de abrirnos más» (ECC 1: 11 y 13).

No obstante, también una parte de las familias del AMPA coincide con varios docentes en que son las familias inmigrantes las que deben asesorarles sobre sus claves culturales, trasladándoles a ellas la responsabilidad de tomar esa iniciativa.

> «No sabemos nada de ellos, o casi nada, y lo que sabemos lo tenemos que buscar por nuestra cuenta, cuando ellos podrían venir a clase y tratar de explicarnos cómo es su vida, su educación, sus enseñanzas» (EPC 7: 4).
>
> «… ningún colectivo, no solo el marroquí, suelen exponer mucho sus costumbres y son distintas desde luego, son muy distintas. Pero no exponen... a mí sí me gustaría que ellos hablaran de sus costumbres de lo que, pues en mi país se hace esto o lo otro, comemos esto cuando o en tal fecha hacemos…» (EFA 3: 13).

Podemos concluir, por tanto, que la información que maneja el profesorado y las familias autóctonas es escasa, superficial y no siempre fiable, dado que se realizan pocas actividades formativas y no se toma la iniciativa de preguntar a los informantes clave: las familias inmigrantes. Todo ello, como analizaremos en el siguiente capítulo, también contribuye a generar algunos malentendidos.

8.1.2 Información sobre la situación sociofamiliar del alumnado inmigrante

Cuando se les pregunta a los maestros y maestras si conocen la situación socioeconómica y familiar del alumnado inmigrante responden que tienen una idea general de la misma. Admiten que no manejan muchas referencias pero cuando éstas

se analizan se descubre que, en algunos casos, ese conocimiento es menor que el que declaran. Así pues, algunos docentes desconocen datos básicos tales como si las familias dominan el español o no, cuál es el país de origen del alumnado inmigrante que tienen en clase, cuál es la profesión del padre y de la madre, cuántos miembros componen la unidad familiar o cuál es el nivel cultural de estas familias...

> «… reconoce que desconocía que su tío viviera con ella. Me comenta que ella sabe que su situación familiar es un poco especial porque el padre está en prisión pero que tampoco conoce mucho más» (CIPC 37: 1).
>
> «… ya ha pasado un mes y medio desde que empezó el curso y aún no conoce nada de la realidad sociofamiliar de la niña nueva» (DI 8: 6).
>
> «Me llama la atención que la tutora de 1ºB de Infantil aún no sepa cuál es el país de origen de varios de los alumnos y alumnas que tiene en su clase. Al inicio del curso, cuando hice el recuento de alumnado inmigrante que había en el centro, esta maestra me dijo que tenía tres alumnos y alumnas inmigrantes pero que no sabían de dónde eran. Hoy, 31 de mayo de 2005, me comenta que cree que son alumnos y alumnas que proceden de matrimonios mixtos, dos de ellos de madres marroquíes y padres españoles, y uno de ellos de padre inglés y madre española. Sin embargo, vuelve a comentarme que no sabe con seguridad si realmente esos son los países de origen de los padres extranjeros» (DI 36: 23).

Es más, varios docentes también carecen de estas informaciones sobre las familias autóctonas, aunque la proporción aquí es mucho menor que en la anterior.

> «… sí, conozco a casi todo el pueblo, a muchos los conozco y no sé que son padres de alumnos y alumnas míos» (EPC 7: 14).
>
> «… Compruebo que las maestras no saben con exactitud qué madres colaboran con la asociación y cuáles no, dado que pregunto a una de las coordinadoras del AMPA y me asegura que efectivamente esas madres sí colaboran» (DI 28: 19).
>
> «Por otra parte, también he descubierto que muchas maestras no sabían que tenía alumnado gitano bajo su cargo. Me comentan que esos alumnos y alumnas están tan integrados en el centro que apenas se nota que sean de otra etnia» (DI 36: 23).

Ese desconocimiento es mayor con respecto a las familias inmigrantes, sobre todo con las que se acaban de incorporar al centro o llevan poco tiempo en el mismo,

dado que el profesorado recaba los datos muy poco a poco y conforme se establece una mayor comunicación con las familias. De este modo, se tiene un mayor conocimiento de aquellas cuyos hijos e hijas llevan varios años con el mismo docente o con las familias mixtas ya que, como veremos más adelante, lo que condiciona en buen parte ese proceso de comunicación es el dominio que las familias inmigrantes tienen del español.

Igualmente, se detecta que el profesorado especialista suele estar menos informado que los tutores/as al centrar la información que intercambian unos y otros, cuando lo hacen, en los aspectos académicos del alumnado inmigrante.

> «… Cómo van y eso sí porque el tutor me dice cómo van progresando, si saben leer, un poco así » (EPC 5: 9).
> «Yo le informo de que los padres del niño estuvieron reunidos con el Equipo Directivo y que la madre sable hablar bien en español, a lo que ella responde que desconocía ese dato pero que es muy importante tenerlo en cuenta para citar a los padres y hablar con ellos» (CIPC 43: 1).

Algunos tutores/as, muy pocos afortunadamente, ni siquiera entregan a estos docentes los informes que elabora el Equipo Directivo sobre la situación sociofamiliar del alumnado inmigrante. Consideran que no es una información relevante.

> «Éste responde que efectivamente el Equipo Directivo sí le ha entregado información sobre el niño pero que desconoce si vienen datos sobre la situación sociofamiliar y el nivel de español de los padres porque no se lo ha leído entero. Dice que a él lo que realmente le interesa conocer es la situación concreta del alumno y que por eso tampoco se ha interesado por conocer la situación familiar ni le ha pasado ese informe al resto de maestros que trabajan con el niño» (CIPC 43: 2).

El desconocimiento de estos datos no sólo tiene importantes repercusiones para la integración socioeducativa de estas familias, puesto que ello indica una escasa comunicación y relación con las mismas, sino también para el proceso educativo de sus propios hijos e hijas al modificarse, por ejemplo, el plan de actividades que el profesorado mantiene con los mismos.

> «… no le había mandado más trabajo para casa porque no sabía si tenía apoyo o no» (CIPC 37: 1).

Todos los docentes valoran muchísimo disponer de estos datos, sobre todo cuando el alumnado inmigrante se incorpora por primera vez al centro, siendo una de sus quejas constantes el carecer de la información básica sobre la trayectoria educativa del alumnado inmigrante en sus países de origen. El profesorado se lamenta de que las familias inmigrantes, al igual que las temporeras españolas, no presenten nada al respecto, ni siquiera las notas, teniendo que comenzar a trabajar con sus hijas e hijos sin la más mínima referencia.

> «Es que el problema que traen estos niños, no solamente los inmigrantes también los temporeros que nos llegan cuando es la época de las fresas, es que estos niños vienen sin nada, sin nada por delante, sin un referente de los sitios donde hayan podido estar» (EPC 1: 9).
>
> «Destacar que, en ninguno de los casos, traen ningún tipo de documentación ni material de sus centros de origen, teniendo en cuenta que la mayoría de las veces sólo conocemos sus datos personales e incluso incompletos. El contacto con las familias ha sido inexistente» (Memoria Anual, 2003/04: 16).

No obstante, como ya comentamos en el capítulo VI, esta situación parece haber mejorado con respecto a cursos anteriores. Incluso las familias inmigrantes comienzan a llevar informes de escolarización de sus hijas e hijos al centro educativo, aunque todavía no es lo habitual[165].

> «Ha sido muy positivo el hecho de que trajera su material curricular, pudiendo observar qué era lo que había trabajo en su centro» (Memoria Anual 2004/05: 26).

[165] Aún es necesaria una mayor colaboración entre los centros de origen y de acogida españoles para coordinar el seguimiento del alumnado temporero y los materiales y recursos educativos que estos utilizan. A pesar de que estas carencias se intentan solventar desde hace algún tiempo con el Programa de Absentismo escolar del Alumnado Temporero, no se consiguen en su mayor parte. Las fichas que Servicios Sociales les facilita a los centros recogen muy pocos datos sobre la situación familiar del alumnado, teniendo que profundizar en estos aspectos posteriormente (CIPC 28). En cuanto a las familias inmigrantes, la vía de la colaboración entre centros de origen y de acogida todavía no se ha explorado; siendo necesario promover actuaciones en ese sentido.

> «El Secretario agrega que además el expediente venía traducido ante notario y que era la primera vez que les pasaba eso porque además el notario cuesta mucho dinero» (CIPC 36: 1).

El motivo que lleva a que el profesorado tenga un conocimiento tan limitado de la situación sociofamiliar del alumnado inmigrante y de la historia de escolarización del mismo recae, de nuevo, en el hecho de que el profesorado no contacte con las familias para tratar estos temas. Los principales informadores siguen siendo el alumnado inmigrante y los vecinos/as de estas familias, no preguntándose directamente a los padres y madres inmigrantes este tipo de cuestiones.

> «… por las dificultades de idioma le puedo preguntar incluso a través de una vecina de ella / pero quien realmente me cuenta toda la situación es la niña, a ella le encanta hablarme de su familia» (EPC 4: 6).
> «… Yo sé la situación de alguno de ellos pero por comentarios. Alguna información tengo, pero no toda la que debería tener» (EPC 5: 9).

El alumnado se presenta aquí como el informador clave. Tal y como comentan algunos docentes para ciertos alumnos/as es una necesidad hablar de sus vivencias. De modo que cuando se establece una buena comunicación entre los tutores/as y el alumnado inmigrante; éste se abre y comparte con ellos sus preocupaciones[166].

> «…es que en esta niña es una necesidad, esta niña es que me cuenta cuando eso y fue la que me dijo que su padre se había ido a Holanda, que llevaba un mes sin venir, y otro día ya me dijo que no se había ido por un mes sino que ya no había vuelto» (EPC 4: 7).

El hecho de que buena parte de los docentes no pregunten a las familias sobre estos temas resulta más sorprendente en este caso que con respecto a los referentes culturales porque aquí la gran mayoría defiende que es imprescindible conocer la situación sociofamiliar del alumnado para poder brindar una educación de calidad.

[166] Al principio puede dar la impresión de que algunos alumnos/as inmigrantes son reacios a hablar de sus familias pero en cuanto toman confianza cuentan lo que les preocupa y sienten al respecto. Esto nos ocurrió con ciertos escolares en las entrevistas realizadas (EAI 1, EAI 2 y EAI 4),a los que la conversación les sirvió de válvula de escape. En ese sentido, parece que es imprescindible promover más encuentros entre los docentes y los alumnos/as para conocer sus sentimientos e impresiones. La especial situación del alumnado inmigrante recomienda disponer de ciertas horas de tutoría para trabajar con él.

> «…todo lo que conozcas te sirve de base para poder enfocar el aprendizaje, el proceso de enseñanza aprendizaje de ese niño. Yo no puedo enseñar a un niño pensando que no sabe nada, sin saber sus referencias interiores, cómo vive en su casa, que relación lleva con sus padres, etc.» (EPC 3: 10).
>
> «Porque cuando a mí me entra un niño nuevo yo lo primero que hago es contactar con los padres, hacerle una entrevista, intentar conocer su entorno sociofamiliar pero si es de una cultura distinta pues tendré que conocer esa cultura para poder trabajar más o menos con ellos» (EPC 1: 7).

Sin embargo, algunos maestros/as tienden a posponer esas entrevistas con las familias inmigrantes, no produciéndose a veces ninguna a lo largo de trimestre.

> «… No sé cómo estarán económicamente ellos porque yo realmente hasta ahora no les he hecho ninguna entrevista todavía a los padres» (EPC 1: 5).

Cuando se le pregunta al profesorado por qué se entrevista antes a unas determinadas familias que a otras la mayoría responde que es en función del progreso académico de sus hijos/as. Lo que nos lleva a pensar entonces que esas entrevistas iniciales no se consideran tan importantes; sobre todo cuando se comprueba que se cita a otras familias españolas antes que a las familias inmigrantes cuyos hijos e hijas también progresan adecuadamente (EPC 3, CIPC 30). Creemos que el hecho de que las familias inmigrantes desconozcan el español, o incluso que el profesorado desconozca si lo maneja, es lo que fundamentalmente frena esas interacciones. El profesorado prefiere no enfrentarse a estas situaciones por lo estresantes que les resultan, dando prioridad (consciente o inconscientemente) a otras actividades.

> «¿La madre? Es que el padre me dio a entender que tampoco, y además la madre como no habla el castellano pues no sé qué voy a hacer, es que la madre me da la impresión de que es muy tímida» (EPC 3: 12).

Pero también hay otro factor que influye, aunque con menos fuerza que el anterior, y es que las reuniones generales con los padres y madres del principio de curso se realicen tan tarde. El que por ley se puedan realizar hasta el 30 de noviembre provoca que en ocasiones el profesorado lo haga justo al finalizar octubre, o incluso

después, sobre todo cuando están atareados con otras cuestiones académicas y burocráticas. Esto fue lo que ocurrió en el curso escolar analizado, 2004/05, dado que por las gestiones que se tenían que realizar para poner en marcha el comedor escolar y el aula matinal en el centro el Equipo Directivo no tuvo apenas tiempo de coordinar las fechas de las reuniones. Las reuniones generales tuvieron lugar entre los últimos diez días de octubre y los primeros diez días de noviembre (Ob. 4, Ob. 7 y Ob. 13), citándose normalmente a las familias en tutorías a partir de esas fechas[167].

Por otra parte, el que los docentes no pregunten a las familias por sus claves culturales cuando éstas ya saben el español puede producirse por la inseguridad que sienten a la hora de relacionarse con ellas. Muchos docentes se sienten incómodos, fundamentalmente por el desconocimiento y los prejuicios que tienen sobre sus pautas culturales, y consideran que preguntar a las familias sobre estos temas puede ser percibido como una indiscreción o una ofensa por parte de ellas. Esto se da, sobre todo, con familias magrebíes y cuando son las maestras las que tienen que tratar con los hombres magrebíes, observándose también en el caso de los miembros del AMPA.

> «Sí, pero a la familia me da corte / No sé, ellos no me preguntan a mí / Le voy a preguntar: "¿lo de sacrificar de una forma para luego comer, eso por qué lo hacéis?" ¿Cómo voy a decir yo eso? Me da corte» (EPC 6: 11 y 12).
>
> «Pero como AMPA no, como AMPA no [les hemos preguntado] y este año es cuando se ha empezado a tomar un poquito de cartas en el asunto. Entonces ahora es cuando estamos un poquito descubriendo que hay muchas diferencias y que estamos muy poco informados y que queremos informarnos más, lógicamente» (EFA 3: 13).
>
> «No se contacta con las familias inmigrantes cuando se plantean actividades en las que se quiere potenciar el intercambio y el conocimiento mutuo. Se habla con la mediadora y con las madres inmigrantes que conocen mejor porque suelen acudir al centro pero no con el resto de las familias» (Diario de la Investigadora en CIFA 4: 2).

[167] Esto a su vez está relacionado con el modelo de gestión del centro, puesto que al centralizarse todas las tareas en la jefatura de estudios y en la dirección, no se responde adecuadamente a las necesidades que surgen cuando ambas están saturadas. Hemos de aclarar que ese retraso es una excepción dado que en años anteriores las reuniones se realizaron entre finales de septiembre y mediados o finales de octubre (Acta del Claustro de 2 de octubre de 1997, Acta del Claustro del 23 de septiembre de 1998 y Acta del Claustro de 1 de octubre de 2002). En cualquier caso, la delegación de responsabilidades y un mayor número de recursos humanos ayudaría, sin duda, a resolver este tipo de situaciones.

Las observaciones realizadas nos permiten concluir que algunos docentes no saben cómo afrontar las diversas situaciones en las que tienen que tratar con las familias, incluso con las autóctonas. Lo que señala una primera necesidad formativa de cara a mejorar las relaciones entre familia y escuela y evitar conflictos entre las mismas.

> «Está muy preocupada por un tema relacionado con la Cooperativa, al parecer fallan las cuentas porque una madre cogió dinero prestado y aún no lo ha devuelto. Para ella este tipo de situaciones son muy incómodas, se pone muy nerviosa porque siempre salen los chismorreos, dice que siempre hay alguna madre que salta y teme que esta tarde también sea así» (CIPC 10: 2).
>
> «Ella me dice que no sabe cómo actuar ante estas situaciones porque ha intentado facilitarle a la madre la visita al centro mediante la intérprete y tampoco ha conseguido que viniera» (CIPC 56: 1).

Por último, hemos de comentar que las entrevistas contempladas en el Plan de Acogida del centro con las familias inmigrantes para favorecer su integración, solamente se realizan con las familias inmigrantes que llegan al centro cuando el curso ya ha comenzado, no produciéndose con aquellas familias que matriculan a sus hijos/as en el período normal aunque sea la primera vez que lo hagan (EPC 2 y EPC 3). Por tanto, no se entrevista a todas las familias inmigrantes y el informe que elabora el Equipo Directivo al respecto no llega a todos los tutores, quienes como consecuencia tampoco pueden enviar esa información al profesorado especialista.

En ocasiones ese informe tampoco es todo lo completo o fiable que podría ser ya que como reconocen el Director y la Jefa de Estudios muchas familias inmigrantes no comentan cuál es su situación real por miedo a la expulsión. Al estar en situación «irregular» temen que los datos que faciliten al centro puedan usarse en su contra y dicen carecer de ellos o no saberlos.

> «Porque es que también vienen en situación ilegal / ¿Cómo te voy a decir los niños que tengo si no los tengo escolarizados?» (EPC 2: 14).
>
> «Claro. Si a lo mejor es ése el que se tiene que quedar con el chico en casa mientras yo voy a trabajar... ¿Sabes?» (EPC 2a: 14).

8.2 LOS DATOS QUE MANEJAN LAS FAMILIAS INMIGRANTES

8.2.1 Información sobre las pautas culturales de la población autóctona

Este apartado lo hemos ido analizando de forma transversal en el capítulo anterior, de forma que ahora sólo destacaremos algunas ideas clave. Una de ellas es que la población inmigrante tiene un mayor conocimiento sobre las pautas culturales y el estilo de vida de la población autóctona que al contrario; debido fundamentalmente a que ellas están inmersas en el nuevo contexto cultural y tienen más posibilidades de conocer y percibir los códigos presentes en el mismo. No obstante, también aquí el grado de conocimiento que se tiene sobre los demás varía de una familia a otra dependiendo básicamente de tres factores principales: el tiempo que lleven viviendo en Moguer, el dominio del español que tengan y el hecho de que vivan o no en el pueblo.

> «Sí, la Romería y las fiestas de la Virgen y eso porque llevo aquí ya mucho tiempo, que no puedo decir que no lo sepa porque todos los años lo veo por delante. Llevo ya aquí mucho tiempo: las fiestas, la romería, la Navidad y todas esas cosas» (EFI 1: 32).

Las familias que conocen el español tienen más posibilidades de interactuar con los autóctonos/as y, por tanto, de conocer sus pautas culturales pero además el factor del domicilio también determina esas aproximaciones. De este modo, se comprueba que aquéllos que viven en el pueblo están mejor comunicados que el resto, recortándose el distanciamiento entre autóctonos e inmigrantes.

> «Por ejemplo, el jueves santo y el viernes santo y eso ¿no? Lo de las procesiones y esas cositas. Yo antes estaba viviendo allí, en una casa arrendado y siempre salíamos a ver las cosas. Y pasaban por delante de la puerta y ahora como estamos tirados allí pues ya no... ya lo veo poco» (EFI 1: 32).

Igualmente se detecta que las mujeres magrebíes, debido a razones culturales, se muestran más reacias a asistir y participar en ciertas fiestas, como la romería, dado que no están habituadas a trasnochar ni a estar rodeadas de tanta gente, manteniéndose más alejadas que sus maridos de estas tradiciones.

> «Antes yo iba a la Romería pero ya no... Vino la mujer y ya no he ido más para allá. / Por que ella no quiere ir. Ella no se quiere llevar toda la noche despierta» (EFI 1: 43).

El tipo de conocimiento que tienen sobre las pautas culturales de la población autóctona también está referido a las tradiciones, fiestas, costumbres y gastronomía pero aquí el análisis es menos superficial que el que realiza la población autóctona. El hecho de que muchas de estas familias hayan trabajado en estas fiestas también hace que las conozcan mejor y tengan una visión más cercana de cómo viven e interpretan los moguereños/as sus tradiciones (EFI 4). De esta forma, las familias van interiorizando poco a poco algunas referencias del estilo de vida de la población autóctona.

> «Sí, los invitamos al cafetito de las seis, la merienda como se hace aquí» (EFI 4: 14).

La población inmigrante no sólo establece diferencias sino que también identifica algunas semejanzas acentuando, tal y como vimos en el capítulo anterior, estas últimas en sus comparaciones. Una buena parte de estas familias no muestra reparos en secundar las manifestaciones culturales de la población autóctona, participando como también analizamos antes, en las fiestas y tradiciones cuando les es posible. De hecho incluso en las actividades culturales que se celebran en la escuela se cuenta con la participación de algunas familias inmigrantes que no dudan, por ejemplo, en vestir a sus hijos e hijas de pastorcillos/as para la celebración de la Navidad.

> «[La madre] dice que la niña es pequeña y la niña tiene que aprender. La niña en navidad se subió en el escenario y cantó un villancico y ¿por qué no va cantar un villancico?» (EFA 6: 7).
>
> «... Las navidades pasadas lo vestimos de pastor / Él quiere vestirse todavía» (EFI 1: 41).

Las familias inmigrantes que llevan poco tiempo en Moguer sí necesitan aclaraciones e informaciones sobre las pautas culturales de la población autóctona, siendo especialmente conveniente con la población magrebí, al ser la más diferente

desde un punto de vista cultural[168]. Sus hijos/as también necesitan esas orientaciones, que de cara al comedor escolar deberían girar sobre los hábitos alimenticios autóctonos.

> «Porque nosotros en Maruecos no comemos huevo cuando nos vamos a comer. Bueno en el desayuno sí, comemos huevo pero... / Lo comí un poco y después lo tiré, no quiero más» (EAI 1: 21 y 22).

Por último, hemos de señalar una diferencia que se observa entre los menores inmigrantes y sus padres y madres y es que sus hijos/as parecen estar más interesados en conocer las pautas culturales del resto de la población extranjera. Sus mayores, de hecho, apenas aluden a las claves culturales de las demás etnias.

> «… pero los niños son los que están mas interesados porque los maestros lo pueden descubrir pero los niños son los que más interesados, por ejemplo Radia me pregunta y yo le pregunto a ella» (EAI 6: 7).

8.2.2 Información sobre el sistema educativo y la escuela

El grado de conocimiento que las familias inmigrantes tienen sobre la estructura del sistema educativo y la escuela difiere en cada una de ellas. No obstante, a grandes rasgos, se detecta una serie de aspectos que suelen conocer y otros que no. Normalmente las familias inmigrantes están al corriente de quiénes son los docentes que atienden a sus hijos e hijas, reconocen la figura del Director y la del Secretario e identifican algunas de sus funciones. También saben que existen las tutorías, cuál es el horario de la escuela, la oferta de actividades extraescolares que se dirige al alumnado y los servicios con los que cuenta el centro (aula matinal, comedor escolar y talleres).

> «Sí lo hay de Inglés, de Informática y otro más. Eso fue una carta que nos dio mi hijo y yo y la madre dijimos “a cuál lo apuntamos y dijimos a Informática” y por eso está en Informática» (EFI 1: 40).
> «… siempre los maestros tienen un día o dos a la semana por la tarde que se quedan para hablar con los padres y las madres» (EFI 2: 19).

[168] Ello no quiere decir como apuntamos en el capítulo anterior que se ignoren el resto de las etnias ni que se considere que no se comparten elementos comunes con la población magrebí. Se debe hacer un análisis comparativo positivo, estableciendo similitudes y diferencias con cada una de ellas.

Sin embargo, las familias también desconocen otros aspectos que son igualmente importantes. Así pues la mayoría sabe que el profesorado puede atenderlas una vez por semana pero muchas de ellas ignoran que pueden solicitar entrevistarse con los docentes en el horario de tutoría. Consideran que es el profesorado quien debe tomar esa iniciativa y, por tanto, esperan a que las convoquen para acudir al centro. De hecho, antes de la entrevista algunas madres no sabían que tenían esa opción y por eso no fueron a recoger las notas de sus hijos e hijas.

> «Si quiero hablar con ella pues vengo para acá y ya está / Pues cuando me llega la carta, ¿no?» (EFI 1: 40).
> «… Yo todavía mantengo notas del niño porque no puedo venir por la mañana y de verdad yo no sabía cuándo [las] puedo recoger porque el niño dice que maestro ya salió» (EFI 6: 14).

En cuanto a las ayudas económicas, la mayoría de las familias saben que pueden solicitarlas para la compra de libros de texto, pero desconocen cualquier otra ayuda o beca que no sean éstas y no las cursan. En realidad, algunas familias tampoco tramitan las primeras porque no esperan que se las concedan y porque creen que solicitarlas es pedir un favor o una limosna[169].

> «Lo que yo no sé es el tema de las becas, no lo sé y quisiera saberlo, saber dónde podría preguntarlo yo, eso no lo sé» (EFI 3: 16).
> «…a mí no me ha gustado nunca pedir un favor o algo que puede parecer como una limosna, por eso yo prefería trabajar y darle a los niños todo lo que puedo pero algún día que no vaya a poder, claro que voy a venir y me voy a interesar por eso» (EFI 4: 10).

Del mismo modo hay familias que ignoran la existencia de la mediadora intercultural y otras que desconocen cuáles son sus funciones, no solicitando su ayuda. Tampoco los padres y madres que forman parte del AMPA tienen claras cuáles son las

[169] Esto contribuye a echar por tierra la concepción de la población autóctona de que se les favorece y privilegia económicamente. Una parte importante no solicita esas ayudas y por tanto no hacen uso de ese derecho.

responsabilidades de esta trabajadora, lo que lleva a malentendidos y rencores cuando solicitan su ayuda y ésta no les responde como ellas creen que debería[170].

> «… pero es que esta señora es mediadora y tampoco sé exactamente en qué consiste su trabajo» (EFA 6: 8).
> «Una madre le pregunta directamente a la mediadora cómo pueden conseguir información sobre las distintas culturas y cómo pueden hacer esas actividades y ella responde que se trata de cómo trabajar con los futuros españoles. / Observo, por los gestos que hacen, que la respuesta no gusta nada al resto de los asistentes» (Ob.14: 3).

Las familias también conocen algunas de las funciones del Secretario del centro. Sin embargo, muchas no aluden a la figura de la Jefa de Estudios. Quizás esto se debe a que en algunos de sus países no existe este rol y a que es una mujer la que ocupa ese puesto de gestión, pudiendo ser que las familias magrebíes identifiquen esos puestos de responsabilidad con la figura masculina. Igualmente el hecho de que el despacho de la Jefa de Estudios tampoco quede a la vista cuando se accede al centro, como ocurre por ejemplo con el del Secretario, también puede influir en ello (Ob.9).

Por otra parte, las familias tampoco están informadas de los cursos y etapas que conforman el sistema educativo. También se desconoce la edad hasta la que es obligatorio estudiar en España y algunas familias no saben cuáles son las asignaturas que estudian sus hijos e hijas y qué vías conducen a la Universidad. Ello se da, sobre todo, en las familias magrebíes, por lo que desde Servicios Sociales se está tramitando un proyecto para tratar de asesorarlas.

> «Yo no entiendo aquí el colegio porque yo le pregunté el otro día a mi novio "¿niño como es el colegio?" porque en Polonia tú terminas la guardería, cómo se llama... infantil y después tienes otra clase, después tienes otro curso, después otro y yo no entiendo aquí» (EFI 5: 14).
> «De hecho hemos tenido un proyecto que estamos en ello, ojalá que sea el año que viene que vamos a enseñarle la legislación, la normativa del colegio, cómo rellenar una

[170] Tal y como nos comentó la mediadora sus funciones principales no están vinculadas al ámbito educativo sino al social. Se encarga principalmente de la tramitación de documentación para la regularización de las personas inmigrantes, de la inserción laboral, del acceso la vivienda y de la gestión de ayudas económicas (EMI 1 y CIAE 5). El AMPA cree que es su responsabilidad ayudarlos con traducciones y búsqueda de material y se sienten rechazados cuando la mediadora no les ayuda (Ob. 14).

solicitud, cómo es el colegio, cuál es el sistema educativo español que se diferencia muy mucho ya que el nuestro es francés» (EMI 1: 12).

Algunos de los aspectos que desconocen prácticamente todas las familias son la posibilidad que tienen de elegir centro escolar para sus hijos e hijas y el procedimiento que se sigue para ello. En general, informaciones sobre matriculaciones, días festivos y visitas al centro escapan a los padres y madres inmigrantes, incluso a aquéllos con alto nivel cultural como la mediadora intercultural.

«… no entienden muchas veces por qué cuando un niño llega tiene que irse aquí o allí y no entienden por qué lo separan de los hermanos, o no saben por qué un día de pronto no hay clase/ porque es fiesta» (EPC 2a: 26).

«…el niño lituano que lleva ya tres cursos, a la madre la veo entrar y salir, la saludo, entra como si no conociera a nadie ni supiera las normas del colegio porque en horario de clase no se puede subir a las clases, tiene que esperar a que baje el profesor y se lo he dicho y como la que no te entiende» (ECC 1: 17).

«Yo hablando cuatro idiomas y desconocía totalmente el proceso aquí de matriculación de los niños y cuando yo he leído la ley ahí dice “los padres tienen derecho a elegir colegio” claro, pero no estaban las letras tal, yo cojo y digo pues yo digo “yo opto por Zenobia” mi sorpresa cuando sé que aquello va por notas y por puntos y por yo que sé y ahora mi hija ha ido a Los Olivos y no pude volver atrás» (EMI 1: 8)[171].

El apartado donde se observa un mayor desconocimiento es en la información que manejan sobre los órganos de participación. Algunas familias saben qué es el AMPA y cuáles son algunas de las actividades que realiza pero, sin embargo, la mayor parte desconoce qué es el Consejo Escolar. No tienen ninguna referencia sobre él ni saben quién les puede informar al respecto, obstruyéndose de esta manera su participación en el mismo.

« ¿Y tú sabes cómo puedes participar aquí en el colegio? ¿De qué forma puedes hacerlo o no? ¿Tú sabes lo que es el Consejo Escolar? / No» (EFI 5: 20).

[171] La escasa información que suelen tener las familias sobre el proceso de matriculación puede ser una de las causas que incida en el hecho de que la mayoría de las familias expresen que la elección del centro no se ha debido a ninguna razón en especial sino por asignación administrativa (Santos Rego, Esteve, Ruiz y Lorenzo, 2004).

> «No sabía nada y cómo voy a ir a votar sino sabía lo que iba a hacer, para qué era, por eso no vine» (EFI 3: 15).

Algunas familias autóctonas, aquéllas con menor nivel cultural, tampoco saben qué es el Consejo Escolar. En general, las familias autóctonas tienen un mayor conocimiento del sistema educativo y funcionamiento de la escuela que las inmigrantes, sobre todo aquellas vinculadas al AMPA o con mayor nivel cultural, pero también encontramos familias que desconocen cómo y qué ayudas se pueden solicitar o qué es el Consejo Escolar. Es más las pocas familias inmigrantes que dicen tener una idea del mismo se aproximan más que éstas cuando tratan de explicar en qué consiste.

> «Hombre, más o menos, donde están todos los maestros, hacen una asamblea, una cosa así por el estilo ¿no? / Pero a lo mejor si ellos tienen una reunión entre los profesores, no va a ir una madre allí a ponerse delante de los profesores, pienso yo, es mi opinión » (EFA 7: 3 y 8).
>
> «Creo que es un conjunto de maestros que toman las decisiones más importantes en el colegio / Yo creo que hay un representante de los padres también» (EFI 6: 12).

El análisis anterior nos lleva a establecer una serie de características o rasgos comunes en el dominio que las familias inmigrantes tienen de los aspectos organizativos. En primer lugar, observamos que en general las familias conocen lo que es más inmediato, los datos que deben manejar en un determinado momento para escolarizar a sus hijos e hijas o cumplir con determinadas obligaciones pero no manejan información que les será útil a medio o largo plazo. Es por eso, que muchas de ellas no saben cuáles son las etapas del sistema educativo o las becas que podrían solicitar.

> «Hombre, si termina aquí por ejemplo el primero pasa al segundo, al tercero, ¿hasta cuándo?, ¿hasta el quinto? Y después ya..., no sé» (EFI 1: 44).

Por otra parte, y quizás relacionado con lo anterior, las familias tienen menos información sobre la educación secundaria obligatoria que sobre la primaria o infantil, incluso cuando tienen hijos e hijas en esa etapa, desconociendo por ejemplo que exista la figura del orientador/a (EFI 3, EFI 5). Esto nos lleva a suponer que el contacto con los institutos es aún menor que con las escuelas. Igualmente, se detecta que las familias no

se sienten seguras de la información que manejan. Creen que conocen el funcionamiento general de la escuela o los distintos itinerarios educativos pero no están totalmente convencidas de que su información sea cierta. Creemos que esto se debe a la vía por la que normalmente obtienen estos datos, dado que no son los docentes u otros especialistas los que les informan sino los vecinos/as o conocidos/as del pueblo.

> «…Yo tampoco tengo entendido el tema, sé que hasta los 16 años es obligatorio estudiar la ESO que le llaman y de ahí el que quiere puede estudiar bachillerato, primero y segundo. Pero ya no sé yo, porque me enteré el otro día que me dijeron que hasta 4º de ESO es obligatorio y de ahí, si no quieres estudiar el bachiller no estudias, coges el acceso a un módulo o un curso o algo así» (EFI 3: 17).

Un rasgo común en casi todas las familias es su interés por conocer lo que no saben. Cuando se les formulan preguntas que no pueden responder, inmediatamente la devuelven al interlocutor para que les informe y asesore. Esto fue lo que ocurrió en la mayoría de las entrevistas que hicimos con estas familias. En ellas se les orientó sobre estos aspectos, prolongándose en ocasiones las sesiones para ampliar estos datos.

> «A medida que transcurre la entrevista y descubre que hay muchos datos del centro que desconoce, se interesa por ellos y me hace preguntas para saber dónde y cómo puede informarse» (Datos de Interés. EFI 6: 1).
> «No, yo creo que ha hemos hablado de todo. Ah! Lo que tenía en mente es lo de la beca y los años de estudio y qué cosas se pueden estudiar. Eso me interesa» (EFI 3: 26)[172].

Por otra parte, también se observa que las familias conocen mejor el sistema educativo español y el funcionamiento de la escuela cuanto más parecidos son a los de sus países de origen y cuanto mayor es el nivel cultural de las mismas. En realidad, lo que detectamos es que cuando las normas del sistema educativo son muy distintas y los modelos y actuaciones que asumen las familias también lo son el nivel cultural no influye tanto como cuando los sistemas y modelos educativos son más próximos al español. Así pues, tal y como comentamos antes, la mediadora intercultural tampoco conocía el proceso de matriculación y, en general, la población magrebí desconoce ciertas normas

[172] De todas las familias, la sudamericana y la marroquí destacan por su gran interés por conocer el funcionamiento de la escuela y por preguntar a otras personas al respecto.

de funcionamiento y algunas de las funciones que se les asigna en el proceso educativo de sus hijos/as. En este sentido, hemos de comentar que la mediadora intercultural establece muchas diferencias entre el modelo educativo marroquí y el español sobre la participación de las familias, atribuyendo a este desfase la desorientación de las familias marroquíes al respecto (EMI 1).

Del mismo modo, cuando los modelos son más parecidos, como ocurre con el sistema y modelo educativo de los países del Este, la variable del nivel cultural influye decisivamente. De esta manera se comprueba que aquellas mujeres que tienen un bajo nivel cultural y una corta experiencia formativa (EFI 5 y EFI 6) desconocen aspectos que son comunes en el sistema educativo de origen y de acogida (como la participación de las familias en los consejos escolares) mientras que aquellas con una experiencia formativa y un nivel cultural superior (EFI 4), conocen el funcionamiento general de la escuela y la estructura de nuestro sistema educativo. La experiencia anterior también condiciona ese mejor conocimiento. De hecho, las familias que están mejor informadas (la rumana, la argelina y la sudamericana, por este orden) son las que tienen un mayor nivel cultural, también por ese orden[173], influyendo además en el caso del padre y la madre argelinos el que trabajaran, respectivamente, como economista en un centro de formación profesional y como secretaria en la Universidad (EFI 2).

Siguiendo con esta comparación, las familias, o mejor dicho, las mujeres que conocen menos datos del sistema educativo español y del funcionamiento de la escuela son las lituanas y las polacas[174]; desconociendo, por ejemplo, la oferta de actividades extraescolares del centro.

[173] La madre rumana completó sus estudios universitarios, su marido los estudios medios (EFI 4); el padre argelino comenzó estudios universitarios pero no los finalizó y su mujer obtuvo el título de estudios medios (EFI 2); la madre ecuatoriana se quedó a las puertas de entrar en la Universidad pero su marido sólo finalizó los estudios primarios (EFI 3). La madre lituana completó los estudios básicos e hizo cursos de formación profesional de corte y confección (EFI 6) y la madre polaca sólo finalizó los estudios primarios (EFI 5). Por último, el padre marroquí hizo el primer curso de Universidad en Turismo pero su mujer sólo completó los estudios básicos (EFI 1).

[174] El caso de la mujer marroquí es especial dado que los roles que se le atribuyen culturalmente en su país son distintos a los que se le demanda en la sociedad de acogida y además carece de experiencia profesional y de un nivel cultural elevado. Ella tendría que ser la que menos sabe del sistema educativo español pero el hecho de que su marido la informe al respecto e intervenga en la toma de decisiones, asista a las reuniones y en definitiva, participe en la educación de su hijo, hace que esté más informada que algunas mujeres del Este, como la madre lituana o la polaca.

> «Por ejemplo, en Lituania padres de niños que estudian quieren que después de estudio hay algunos, no sé como decir. Por ejemplo, bailes para niños. / Algunas actividad después de clase, por ejemplo, tú vas a casa y a las cinco viene otra vez y una hora de esa actividad y tú aprendes algo desde chiquitito / Aquí hay sólo polideportivo y no hay todas las cosas que me gustaría» (EFI 6: 10).

Ello se da, no sólo por el bajo nivel cultural y formativo que tienen, sino también por el hecho de que sus parejas españolas frenen el interés de estas madres por informarse. El factor de protección o de apoyo que podrían tener estas mujeres, por la ayuda y asesoramiento que podrían recibir de sus parejas, queda inutilizado. Y este hecho se explica fundamentalmente porque el nivel cultural de estos hombres también es bajo y porque están totalmente desconectados y desinformados de los asuntos escolares[175]; aplacando en muchos casos el interés de estas mujeres por conocer ciertos aspectos de la escuela al no poder informarlas sobre ello.

> «Porque yo le pregunto a él como puede... después la niña como va más para adelante; él me dice que me espere que en dos o tres años cambiará todo y la niña me dará la vuelta diez veces» (EFI 5: 14).

8.2.3 Principales vías de información

La principal vía a través de la que las familias inmigrantes se informan de todo lo que tiene que ver con la escuela, incluyendo lo que ocurre en la misma, son las notas informativas que les envía el centro. La comunicación que el Equipo Directivo, el profesorado y el AMPA del centro establece con la comunidad educativa del CEIP Zenobia se da fundamentalmente a través de estas notas (Proyecto Educativo de Centro, s/f), y dado que no se usa ningún otro procedimiento especial con las familias inmigrantes, estas también constituyen el principal canal de comunicación con ellas.

> «Siempre nos dan papeles los maestros para que vengan los padres, siempre nos dan papeles» (EAI 5: 9).

[175] Esto se explica porque el modelo educativo que impera en el pueblo es el tradicional, donde la responsabilidad de educar a los hijo/as recae fundamentalmente en la mujer.

> «… Yo nada más que me entero de las notitas que trae el chiquillo, la cartita y eso y ya está» (EFI 1: 46).

Las notas informativas sirven para que las familias conozcan fundamentalmente las actividades complementarias y extraescolares que se hacen en el centro, para que sepan cómo tienen que renovar su inscripción al comedor y al aula matinal, para que autoricen las salidas de sus hijos e hijas del centro y para que conozcan las reuniones a las que les convoca el tutor o el equipo de docentes que educa a sus hijos e hijas.

> «… Me han mandado un papel con el niño y he venido a la tarde» (EFI 2: 19).
> «… cuando hay algún evento me avisan por las notas» (EFI 4: 9).
> «Sí, va con los demás porque mandaron cartas y dice "autoriza a su hijo?" y digo "sí, a autorizarlo"» (EFI 1: 43).

Esa información llega a estas familias porque afortunadamente la mayoría de ellas posee suficiente dominio del español como para entenderlas y porque además las palabras que no comprenden las preguntan a otras personas. En la mayoría de los casos se dirigen al profesorado o a otros conocidos/as y vecinos/as de Moguer.

> «… Alguna palabrita que no entiendo o alguna duda y eso al otro día por la mañana me acerco y pregunto a la maestra. Le digo mira que yo no sabía lo que significa esto y me dice eso y ya está» (EFI 1: 22).
> «Mandaban papelitos y yo quería saber qué era el AMPA, quería saber de la reunión / Me dijeron que era una asociación de padres y madres del colegio y ya está» (EFI 3: 19).

No obstante, cuando las familias no saben el español esta vía de comunicación se rompe, dado que al no estar las notas traducidas y al no disponerse de intérpretes, las familias no comprenden qué quieren decir, obstaculizándose, por ejemplo, su asistencia a las reuniones a las que se les cita.

> «Yo conozco otra lituana. [Su] hijo estudia en instituto, pero en otro instituto, y ella no entiende español, de verdad y ¿cómo ella puede saber si llegan notas? Menos que yo todavía, menos que yo. / Y de verdad no ha ido a esas reuniones como yo, tampoco» (EFI 6: 17).

> «… Algunas personas le mandan la nota y si tienen que venir a la hora y el día y no lo entienden para qué» (EFI 2: 17).

El problema del idioma se da fundamentalmente cuando las familias llevan poco tiempo en España puesto que poco a poco van aprendiendo el idioma. Ahora bien, esto no debe hacernos pensar que una vez que las familias tienen cierto dominio de nuestro idioma comprenden a la perfección las notas informativas. En realidad estas familias se enfrentan a otra dificultad, el desconocimiento del lenguaje académico, por lo que pueden entender lo que está escrito pero no saber lo que quiere decir. De hecho, incluso las familias que llevan más años en Moguer y que mejor conocen el idioma tienen problemas para comprender ciertos vocablos, no sabiendo qué quiere decir «tutorías», «refuerzo o apoyo educativo», «talleres», «aula matinal», «AMPA»… (EFI 1, EFI 2, EFI3, EFI5 y EFI 6). Esto ocurre también con las familias sudamericanas, quienes detectan diferencias entre el español que ellas manejan y el que se utiliza en Moguer.

> «… algunas veces el maestro nos da una nota para que se la entreguemos a las madres y yo se la doy / pero hay también algunas palabras que no las entiende bien» (EAI 3: 11).

Lo anterior unido al hecho de que en la mayoría de las ocasiones la información que se envía desde el centro no está adaptada al lenguaje que utilizan las familias inmigrantes (dado que suele ser muy académico), que ésta sea muy escueta (como la nota informativa del AMPA que presentamos a continuación), demasiado extensa (como el boletín informativo que el Equipo Directivo elabora a inicios del curso) y a veces muy repetitiva (en ocasiones Equipo Directivo, profesorado y AMPA informan del mismo acontecimiento) provoca que las familias inmigrantes se sientan desorientadas y que se desanimen cuando no entienden la información.

Estimados Padres:

Se les comunica que el próximo Jueves día 7 de Octubre a las 5 de la tarde, se convoca una reunión del taller _____, para información acerca de los mismos (Horarios, grupos, etc)

Nombre Del Alumno:_____

Lugar de Reunión:_____

Nota Informativa AMPA

> «Sí, pero hay veces que si no entiendo, no echo cuenta /… hay veces cuando no he entendido pues si no eché ni cuenta y olvidas» (EFI 6: 11 y 22).

La única forma de que las familias sepan qué dicen las notas informativas es preguntando sus dudas a otras personas, normalmente autóctonas, aunque esto no siempre lo consiguen o lo intentan. Dos factores frenan que pregunten a los demás; el primero es su delicada situación socioeconómica y laboral que no siempre les posibilita que tengan el tiempo, ni las ganas, para preguntar estas cuestiones; y el segundo, el que algunas familias (las menos afortunadamente) consideren que la información que se les envía no es importante.

> «… cuando no entiendo me da coraje no entenderlo y lo pregunto cuando quiero saberlo cuando no...» (EFI 5: 23 y 24).
> «… Yo leo y creo que no es importante y digo cuando haga falta voy ha hablar con él [maestro]» (EFI 6: 26)[176].

La mayoría considera, sin embargo, que ésa es su responsabilidad. Al contrario de lo que opinaban algunos docentes sobre tomar la iniciativa para informarse de las cuestiones culturales y educativas de la población inmigrante; estas familias sí consideran que son ellas las que deben preocuparse por conocer todas estas cuestiones y no esperan, en ningún momento lo reclaman, que el profesorado o el AMPA promuevan actividades en ese sentido.

> «Se va a otro que sabe y lo lee, eso no es un problema, saber o no saber no es un problema, preguntan, tienen que preguntar para saber qué pone» (EFI 2: 18).

La segunda vía de información que utilizan las familias es preguntar a terceras personas. No sólo preguntan las dudas sobre aspectos concretos de las notas informativas, sino que también se informan sobre otros aspectos más generales como las etapas y cursos del sistema educativo. Esta última información la obtienen precisamente de las conversaciones que mantienen con algunas personas autóctonas, normalmente vecinas, tenderas o familiares en el caso de las mujeres casadas con

[176] Curiosamente son las mujeres del Este las que opinan que la documentación que se les envía no es importante, ocurriendo todo lo contrario en los padres magrebíes (EFI 1 y EFI 2).

hombres de Moguer, no dirigiéndose como decíamos anteriormente al profesorado o a otros especialistas para que les asesoren al respecto[177]. En general, se observa que las preguntas concretas de las notas informativas sí la dirigen al profesorado pero no otras dudas que puedan tener no vinculadas a esas notas (Ob. 6). Es más, las familias prefieren dirigirse al conserje o la vigilante del centro para preguntar otras cuestiones; quizás porque los perciben más cercanos a ellos.

> «Preguntando. Cuando iban a venir mis hijos de Ecuador yo le preguntaba a una mujer de Palos, que tiene una tienda, hasta cuándo hay qué estudiar, cómo va eso... Yo ya sabía que los niños de tal edad iban a tal grado, va por edad» (EFI 3: 17).
>
> «Vamos hay algunas cosas que se las pregunto a mi cuñada y cuando ella no entiende se lo pregunto a la vigilante o a alguien y así voy para adelante» (EFI 5: 20).
>
> «… yo hablaba con ellos y les explicaba cosas del colegio. Cuando les mandaban un papel y ellos no lo entendían a lo mejor yo les decía "esto es para excursión, esto es para no se qué, esto..."» (EFA 3: 16).

Estas dos vías son las que mayoritariamente usan las familias para asesorarse sobre las cuestiones educativas pero también consiguen informarse por otras más, como la información que les trasmiten sus propios hijos/as o las que les llegan por casualidad. Y es que muchas familias se han ido enterando de ciertos aspectos casualmente, mientras esperaban, por ejemplo, a sus hijos/as a la salida de la escuela.

> «Me enteré porque había una mujer que yo conocía, vivía aquí en el Monturrio / y la escuché hablando con la maestra y un día le pregunté yo a la maestra "¿qué pasa que están mudando a los chiquillos o cómo es?» (EFI 1: 39).

Lo que sí está claro es que las familias apenas se informan por los paneles del centro o asistiendo a las reuniones y tutorías[178]. Básicamente, las familias no consultan

[177] En la Memoria de la Oficina de Apoyo a la Campaña Fresera (2004/05) que realiza Servicios Sociales aparece que ellos también prestan orientación educativa a las familias inmigrantes, pero ninguna de las familias inmigrantes de este centro dice haber recibido ni haber solicitado tal información. Este servicio actúa según la demanda de sus usuarios y si estos no lo solicitan no son informados. Es difícil sin embargo que acudan, sobre todo, aquellos que no saben que existe ese servicio (EFI 1). Lo que sí sabemos con toda certeza es que desde la escuela no se les informa de las etapas del sistema educativo, actividad que se podría incluir en la escuela de padres y madres.

[178] En el capítulo referido a las medidas educativas analizaremos las razones que llevan a que no se aproveche el potencial informativo de las reuniones; centrándonos ahora en los motivos que limitan esta función informativa de los paneles.

los carteles, anuncios y notas que aparecen en los paneles por tres cuestiones principales: por desconocer el idioma, por no saber la función de esos paneles, y por no tener tiempo para leerlos. La mayoría de los padres y madres que acompañan y recogen a sus hijos e hijas del centro lo hacen a toda prisa, dado que normalmente tienen que incorporarse a su puesto laboral. Algunos de ellos para ahorrar tiempo no entran en el recinto sino que esperan a sus hijos e hijas, con sus coches o motocicletas, en la carretera, no viendo ni siquiera esos carteles ni paneles informativos.

> «… ¿cómo me voy a fijar? Yo no llego allí porque yo vengo con la moto y tú ya sabes dónde estoy. Yo al chiquillo lo espero fuera» (EFI 1: 44).

Las familias que disponen de más tiempo para recoger a sus hijos/as normalmente las madres y a la salida del centro, tampoco se fijan en esos paneles, en unos casos porque no saben el idioma, en otros porque no saben para qué son y en otros porque tampoco los ven. Esto último ocurre en el edificio de Infantil, donde hay preparadas dos salidas para los niños y niñas (una para los de segundo y tercero, y otra para los de primero) y los paneles solamente están puestos en una de estas dos salidas. En el caso del edificio de Primaria, los paneles se sitúan en la entrada principal, por lo que aquellos padres y madres que esperan en la cancela exterior, tal y como estipulan las normas de centro, tampoco pueden acceder a dichos paneles.

> «Como en otras ocasiones, no hay ningún tipo de información en la puerta de salida de los alumnos y alumnas de primero de infantil. Ni tampoco hay ningún cartel colgado en la parte externa del edificio, donde habitualmente los padres y madres de los alumnos y alumnas de Primaria esperan a que sus hijos salgan del centro» (Ob. 19: 1).
>
> «El gran muro blanco del edificio de Primaria que está frente a la cancela de ingreso está totalmente vacío. No hay ningún cartel, ni dibujo ni folleto informativo. Es el que mejor visibilidad tienen desde el exterior del centro. Las columnas exteriores de la cancela de ingreso tampoco tienen ningún cartel» (Ob.8: 3).

Dos son por tanto, las principales vías que utilizan las familias inmigrantes para informarse de las cuestiones organizativo-didácticas del centro: las notas informativas, y las preguntas que dirigen a terceras personas, aunque ese proceso informativo no está

exento de dificultades, dado que las familias no suelen dominar bien el español ni conocer el lenguaje académico, no suelen tener tiempo ni posibilidades de ampliar la información consultando los paneles informativo y otras vías y, por otra parte, ni desde el centro educativo ni desde el área de Servicios Sociales se toman medidas específicas para orientar y asesorar a estas familias al respecto, careciéndose, por ejemplo, de documentación informativa traducida o de intérpretes. Afortunadamente, esas dificultades se contrarrestan por el interés de algunas familias inmigrantes de conocer los aspectos académicos, preguntando muchas de ellas a vecinos/a y a algunos docentes las dudas que le surgen.

> «Sí yo vengo aquí y pregunto de todo. Nada más que vine un día yo aquí y le di la lata a todos» (EFI 1: 39).

8.3 COMPARANDO LOS MODELOS EDUCATIVOS Y CULTURALES PRESENTES EN LA ESCUELA

En este capítulo hemos querido subrayar algunas de las diferencias y similitudes que hemos encontrado al comparar el modelo educativo y cultural de la población autóctona y el de la población inmigrada; centrándonos para ello en el rol educativo de los padres y madres inmigrantes, en la importancia que le conceden a ciertos valores educativos, y en las correspondencias que se dan entre la estructura del sistema educativo y el funcionamiento de las escuelas de origen y las de acogida.

8.3.1 El rol de los padres y las madres inmigrantes en la escuela

En general, tanto el profesorado como las familias autóctonas e inmigrantes coinciden sobre las responsabilidades que los padres y las madres tienen con relación al proceso educativo de sus hijos e hijas, destacándose en la mayoría de los casos que las familias deben ayudar a que el alumnado cumpla con sus obligaciones académicas. No obstante, las familias inmigrantes, por su especial situación económica, también comentan que su responsabilidad es asegurar que sus hijos e hijas cuenten con los recursos fundamentales para continuar su proceso educativo. Estas familias hacen, por tanto, más énfasis en las necesidades básicas.

> «A atenderlo bien, a cuidarlo bien hasta que llega ya a su punto / Los estudios y esas cosas, que no le falte de nada y ya está» (EFI 1: 37).
> «Tienen derecho a estudiar y nosotros les echamos una mano para estudiar, no dejarle sin colegio / Estudiar, comer..., claro» (EFI 2: 11 y 12).

Igualmente, las familias inmigrantes hacen mucho hincapié en que su obligación es ayudar a que sus hijos/as adquieran el hábito de estudio y puedan continuar formándose el día de mañana. Esta función está relacionada con la importancia que le conceden a la educación de sus hijos e hijas. La mayoría de las familias inmigrantes perciben la educación como una posibilidad de mejora, como una alternativa de futuro, transmitiéndoselo del mismo modo a sus hijos/as.

> «… en Rumania no van muchos a estudiar al extranjero porque vale muy caro pero esto es toda una ocasión para mí, estudiar ¿no?, y cuando yo voy a Rumania pues a lo mejor no seré un simple trabajador / si estudio bien a lo mejor llegaré a ser algo importante» (EAI 4: 8).

De hecho, muchas de estas familias tienen unas expectativas altas sobre el logro escolar de sus hijos/as. Esperan que finalicen una carrera universitaria y que no trabajen en el campo. Ello contrasta con la actitud de algunas familias autóctonas a quienes les tranquiliza saber que sus hijos/as siempre podrán trabajar en la fresa.

> «… Aquí hay muchos niños que estudian esto y lo otro y al final cogen fresas, que yo no quiero que ella termine así» (EFI 5: 16).
> «Sobre mi hija pienso que puede ser una buena abogada. Eso es lo que deseo para ella» (EFI 4: 8).
> «En los de aquí “si el nene no vale ahí están los campos de fresas”» (EFA 5: 11).

En cuanto a la necesidad de colaboración y coordinación con los docentes, las familias inmigrantes también expresan que es necesaria una comunicación positiva, recayendo la responsabilidad de educar al alumnado tanto en las familias como en el profesorado. No obstante, ellas reclaman esa colaboración de cara a mejorar el proceso instructivo, quizás por la importancia que le conceden a que sus hijos e hijas vayan bien en los estudios.

> «…el padre y la madre que participar en el colegio, toda la familia tienen que estar unidos, los niños, los padres y las madres y la administración también, el director y todos los profesores» (EFI 2: 16).

Lo que sí se detecta es que, como ocurre en la mayoría de las familias autóctonas, la responsabilidad de la educación del alumnado inmigrante recae en las madres. Como comentábamos antes, tanto en las familias autóctonas como en las inmigrantes se mantiene un modelo social y educativo tradicional, en el que las tareas del hogar y la educación de los niños y niñas es competencia exclusiva de la mujer.

> «Mi novio no viene dice que no tiene tiempo dice "tú eres la mujer de la casa, tienes tiempo, tú te preocupas por las niñas y yo me preocupo por el dinero y tú por la casa» (EFI 5: 21).
> «Mi padre no, mi madre, casi siempre en las reuniones vienen las madres y también los padres pero más las madres» (EAI 6: 13).

Lo más llamativo es que la mayoría de las mujeres autóctonas e inmigrantes aceptan todas esas responsabilidades sin más, al considerar que los hombres no están hechos para educar a los niños/as, contribuyendo de esa manera a que sigan sin asumir esas obligaciones.

> «La madre siempre tiene más obligaciones con los niños / por naturaleza somos más responsables con los niños» (EFI 4: 8 y 9).
> «… el hombre no sirve para esas cosas» (EFI 5: 21).
> «… si él tiene que hablar con alguien sí, pero a nivel de madre o padre no, porque tú sabes que los padres son mínimos, entonces ha llegado, ha soltado al niño en la fila y se ha ido» (EFA 6: 3).

Es más, en muchos casos ese modelo tradicional todavía es más estricto con las mujeres inmigrantes, quienes son conscientes de esas diferencias al comparar los roles de las mujeres en sus países de origen y en el de acogida.

> «A mí me da coraje porque en Polonia cuando tú tienes ya niños chicos ya no vas ni a ningún bar como aquí se va, se sale por la tarde. Polonia es como una cárcel y yo he

aprendido de Polonia y yo no voy a ningún sitio, donde voy ella [se refiere al bebé] va conmigo y la más grande igual» (EFI 5: 8).

Aceptan el propio modelo por haber sido educadas de esa manera pero en sus conductas se observan pequeños cambios al respecto, adoptando algunos de los patrones de la sociedad de acogida. Esto es señalado por Santos Rego, Esteve, Ruiz y Loreno (2004) respecto a las mujeres magrebíes. Según estos autores los roles educativos que ejercen las mujeres magrebíes cambian en la sociedad de acogida, observándose una apertura y mayor reconocimiento social de sus funciones. Sin embargo, nosotros nos mostramos más prudentes ante este tipo de afirmaciones, ya que como apunta la mediadora intercultural la participación de las mujeres en las escuelas y el proceso educativo de sus hijos/as no es igual en todas ellas y depende fundamentalmente del nivel cultural de las mismas y de sus zonas de origen. Así, las mujeres que proceden de las zonas rurales y del Sur suelen tener un nivel cultural más bajo que las que proceden del Norte, participando menos en dichos procesos. Muchas de las mujeres que llegan a Moguer desde Marruecos provienen de esas zonas rurales y, por tanto, tienen un bajo nivel cultural pero también hay otras que han alcanzado estudios medios y superiores, dándose en mayor proporción en las mujeres argelinas. Los cambios de los roles podrían afectar, por tanto, más a unas que a otras.

En realidad lo que suele ocurrir, al menos en Moguer y según lo observado en este contexto, es que al principio de la llegada de las familias inmigrantes y de la escolarización de sus hijos/as se refuerza el papel protagonista del hombre, siendo más tarde cuando la mujer comienza a experimentar ese teórico cambio de actitudes. Este hecho puede explicar en parte la actitud de algunos docentes, quienes al observar que son los padres los que al principio acuden normalmente a los centros refuerzan su impresión de que la educación de los hijos/as recae en los hombres; no pudiendo la mujer ni opinar ni intervenir en la misma.

La falta de colaboración inicial de las madres se explica más que, o además de la asimilación de ciertas pautas autóctonas, por otras razones como el desconocimiento del español de las madres magrebíes, el que algunas madres tengan un nivel cultural bajo y el que la mayoría de estas familias no vivan en el pueblo.

> «A veces cuando no entiendo algo, por ejemplo, las matemáticas me dice mi padre "es así, es así", a veces. Pero mi madre como todavía no entiende, no sabe leer.... Sólo mi padre me enseña» (EAI 5: 10).
>
> «… Yo a casi todo, a las letras, a los números... Todo lo que le enseña la maestra yo le digo mira eso es así / No su madre no, no sabe mucho. Su madre ha estudiado poco, no ha estudiado mucho» (EFI 1: 37).
>
> «… El chiquillo tiene que estar aquí en el colegio, si estuviéramos viviendo aquí lo trae ella o cuando esté un poquito más grandecito va solo... pero como estamos allí, tienes que estar siempre llevando el encargo» (EFI 1: 20).

Al enfatizar estos factores, lo que queremos resaltar es que debemos tener cuidado con las afirmaciones que realizamos, dado que si se considera que ninguna mujer magrebí puede participar en la escuela por sus pautas culturales, podemos limitar seriamente su implicación real en la misma.

8.3.2 Diferencias entre el modelo educativo de las familias inmigrantes y el de las autóctonas

Las familias inmigrantes están satisfechas con el profesorado que atiende a sus hijos/as, dado que consideran que es correcto en el trato y que se interesa por ellos. No obstante, sí se establecen algunas diferencias entre los docentes españoles y los de los países magrebíes, fundamentalmente por la actitud autoritaria que suelen mantener estos últimos. Las familias magrebíes, y sobre todo el alumnado, valoran muchísimo que los docentes españoles no sean tan severos ni recurran al maltrato físico para ganarse el respeto de los niños y niñas. No obstante, algunas de ellas sí reclaman que sean más firmes con sus hijos e hijas, demandándoles que no se muestren tan comprensibles y que utilicen el castigo cuando estos no cumplan con sus obligaciones.

> «… Y también cuando haces alguna cosa en el colegio no te castigan pero allí te pegan y luego te quitan el punto y después llaman a tu madre» (EAI 1: 6).
>
> «Hombre, les castiga, pero me gusta, mi niño es muy nervioso y a la maestra le he dicho siempre que tiene que castigarlo. / Aquí "siéntate, siéntate" y no echa cuenta, pero allí tiene que sentarse, se lo he dicho muchas veces a la maestra, tiene que castigarlo» (EFI 2: 11).

Donde sí coinciden todas las familias inmigrantes es en considerar que en el país de acogida hay menos respeto y educación que en sus países de origen. Las familias inmigrantes están acostumbradas a que se les hable de usted y que a los docentes y desconocidos se les diga señor o señora, percibiendo estas omisiones como una falta de educación (EFI 5, EMI 1). Apuntan, y en esto también coinciden sus hijos/as, que esa falta de educación se observa fundamentalmente en los niños y niñas, quienes además de irrespetuosos son más caprichosos, consentidos y desobedientes.

> «A mí no me gusta, ¿tú sabes qué? Las cosas de madre con el niño que aquí el niño no tiene respeto por su madre. En Polonia no es así, por ejemplo mi hija vamos a un sitio y ella hace lo que yo quiero y por ejemplo el hijo de mi cuñada es como él quiere y palabras que usa cuando habla con su madre que yo cuando mi hija me dice así le parto la boca; eso es muy diferente a Polonia. Aquí una persona que vive al lado de mi suegra le dice "capullo, tú eres tonta"... Un poquito de respeto, que no puedo /… mi madre estuvo aquí hace un mes y me dice: "¿chiquilla esto qué es? ¿Estos son niños? Estos son bichos y yo "Mamá cállate la boca» (EFI 5: 11).
>
> «Porque son muy caprichosos y no tratan bien a las personas, no se dedican a pensar lo que a ellos les dolería si hablaran así, que sólo piensan en ellos» (EAI 6: 7).

Estas diferencias en el comportamiento de los niños/as también son detectadas por los alumnos/as autóctonos para quienes sus compañeros/as inmigrantes son distintos a ellos porque apenas hablan en clase y arman jaleo. Ese comportamiento lo consideran extraño y lo rechazan, defendiendo la forma que tienen ellos de relacionarse.

> «Son distintos / Porque nosotros nos peleamos y ellos no / Porque nosotros hablamos mucho en clase cuando está explicando la maestra y estos niños no hablan nada, se quedan callados» (EAA 1: 6).

Esto contrasta con los hábitos de las familias inmigrantes, sobre todo con las de los países del Este, a quienes les molesta muchísimo que se hable en voz alta. Ellas están habituadas a hablar en un tono más bajo que el de la sociedad de acogida y consideran que la mayoría de la veces los españoles/as gritan más que hablan, lo cual puede suponer un obstáculo de cara a la integración de este alumnado, puesto que el alumnado español lo interpreta como un motivo de rechazo. Y es por esto que algunos

docentes solicitan a las familias que sus hijos e hijas alcen la voz, a quienes sin embargo les resulta totalmente sorprendente e incomprensible este tipo de peticiones.

> «Porque al niño le dice el maestro: "¿por qué no hablas fuerte?" Porque nosotros no [estamos] acostumbrados. Cuando yo estudiaba en mi colegio cuando [los] niños gritaban, le dicen que no puede gritar, no puede porque [serían] como animales. Necesita más flojito» (EFI 6: 7).

Estas diferencias se explican por los valores educativos y culturales que se fomentan en los distintos países de origen; así por ejemplo el sistema educativo polaco valora muchísimo el respeto a los mayores y el buen comportamiento, valorándose y evaluándose esos aspectos dentro del currículum[179]. Del mismo modo, la deferencia que las familias y el alumnado magrebí tienen con sus maestros y maestras se explica por la concepción que tienen de los mismos. Por su cultura y religión, el docente es considerado como una especie de sabio valorándose muchísimo sus enseñanzas y debiéndole respeto y obediencia por recibir sus consejos e instrucciones.

> «Allí, como aquí antiguamente, igual hace 30 años, en la relación alumno, padre-alumno con el profesorado existe una deferencia, el habla de usted es lo que sale, ésta es la educación. Allí también el maestro siempre tiene razón antes que el chico, o sea si el maestro ha dicho algo el maestro es como una especie de santo o por lo menos correcto, no puede equivocarse quien se equivoca es el chico» (EMI 1: 8)[180].
>
> «… un señor polaco que nos ha dicho cómo se estudia en Polonia, cuándo empiezan el curso, empiezan a estudiar desde muy jovencitos también, con tres años, que tienen en educación una asignatura que no sabía yo que podía existir que es "comportamiento", si no apruebas el comportamiento, por lo visto, no apruebas la asignatura» (EPC 7: 5).

Es más, la relación del docente con las familias magrebíes está marcada por la reprobación, en el sentido de que cuando el profesorado avisa a las familias es porque

[179] En la educación secundaria hay una asignatura denominada «Educación Cívica», donde se valoran las actitudes y comportamiento del alumnado. Esta asignatura se da al margen de la religión, cuya alternativa es «Ética». Si se suspende esa asignatura el escolar puede repetir el curso, dado que el suspenso en una sola materia puede ser objeto de no promoción. Hemos de comentar también que el sistema de evaluación es diferente, dado que se puntúa de uno a seis puntos, y el dos ya se considera aceptable.

[180] Lo que no ocurre sin embargo con el profesorado español. Cada vez más los docentes denuncian la falta de prestigio social que tienen y el que ante cualquier altercado las familias se posicionen en favor del alumnado, sin ni siquiera escuchar la versión del profesorado (EFA 6).

quieren reprocharles el comportamiento negativo de sus hijos/as. Esa concepción se detecta tanto en los adultos como en los menores, dándose incluso el caso de que los alumnos/as no avisen a sus familias cuando el profesorado las cita por temor a que los castiguen (EMI 1). Esta interpretación de la relación docente-familia contrasta, sin embargo, con la de muchos profesores/as españoles/as quienes en lugar de una relación puntual que se origina cuando surgen problemas, esperan una relación colaborativa continuada con las familias inmigrantes.

> «Hombre tiene que ser cuando lo necesitas. Si no lo necesitas ¿para qué es? Para nada. Más tranquilo está uno ¿no? / Por ejemplo, si el chiquillo se porta malamente y ha hecho algo malo ya tiene que avisar al padre para decirle "mira ha hecho esto"» (EFI 1: 48).
> «… Yo espero de los padres pues... una participación, una colaboración igual que si fuera un autóctono, incluso más porque de los autóctonos más o menos conoces tú qué aficiones, qué intereses, la religión... todo» (EPC 1: 4).

8.3.3 Algunas referencias sobre los sistemas educativos y las escuelas de la población inmigrante

Como comentamos en el marco teórico, cuando las familias emigran de sus países de origen se llevan consigo las referencias y pautas culturales que imperan en ese momento. Muchas de estas familias, ante el miedo de perder sus raíces, se muestran muy estrictas con la práctica de sus pautas culturales, manteniendo una cultura que no se corresponde con la que sus connacionales viven en sus países de origen. La cultura evoluciona pero muchas familias inmigrantes se quedan anquilosadas en un espacio histórico preciso que les impide disfrutar de esa transformación. Esto mismo ocurre con respecto al modelo educativo que presentan las familias inmigrantes, en el sentido de que el modelo y las pautas educativas que ponen de manifiesto son las que han vivido y experimentado como escolares y/o padres y madres en sus escuelas de origen. Así pues, muchas de esas familias hacen alusión a sistemas y modelos educativos que han ido evolucionando en sus propios países y que en muchos casos ya no están vigentes, como ocurrió, por ejemplo, con la familia marroquí entrevistada.

Lo anterior no significa que tengamos que desestimar la información aportada por las familias por no ser actual, sino todo lo contrario, dado que la información que podemos extraer de la comparación de los actuales sistemas educativos poco o nada puede tener que ver con las historias y experiencias educativas de estas familias. Un ejemplo claro es la forma en la que actualmente se percibe la Educación Infantil en Marruecos, Ecuador y Polonia[181]. Estos tres países defienden en la actualidad la generalización de la Educación Infantil y su implantación fundamentalmente desde los últimos cursos. Sin embargo, esta etapa no estaba generalizada, en algunos sigue sin estarlo, cuando las familias inmigrantes estaban en sus países[182]. Esa falta de correspondencia entre sus sistemas educativos de origen y el de acogida explica, por ejemplo, que las familias desconozcan las funciones que en esta etapa les demanda la escuela. Algunos docentes consideran que las familias no valoran la Educación Infantil como etapa educativa pero lo que en realidad ocurre es que no saben qué se demanda de ellas.

[181] Para subrayar algunas diferencias y similitudes ente los sistemas educativos de los distintos países de origen de la población inmigrada, hemos tomando como referencia los países más representativos de cada zona geográfica: Maruecos en el caso del Magreb, Polonia en el caso de los países del Este, y Ecuador en el caso de Sudamérica. Dada las similitudes que se dan en los países más próximos geográfica y culturalmente, hemos preferido seleccionar ahora los más representativos, sirviendo este resumen como una primera aproximación a esa comparativa.

[182] La profunda reforma educativa que se llevó a cabo en Polonia en 1999 (www.poland.gov.pl) estableció que la educación obligatoria comenzara a los seis años en el curso de educación pre-escolar y siguiera hasta los 16 años, distinguiéndose para ese tramo de edad varias etapas: la escuela básica o primaria que supone un total de seis años divididos en dos ciclos (de los siete a los diez años y de los diez a los trece) y la escuela de educación secundaria divida en dos tramos: el primero que es común a todos los alumnos y alumnas y dura tres años; y el segundo donde se puede elegir entre el instituto (tres años), la escuela técnica profesional (cuatro años) o la escuela de formación profesional (de dos a tres años de duración).
El sistema educativo marroquí se encuentra actualmente en una profunda reforma recogida en la CHARTE (Proyecto de Carta Nacional de Educación y Formación de noviembre de 1999). La reforma, que establece el calendario de su aplicación en diez años, del 2000 al 2010, tiene como objetivo fundamental la generalización de todas las etapas educativas, generalizándose a partir del 2006 la Educación Preescolar que se oferta a través de dos vías: las escuelas infantiles, de dos a seis años, y las escuelas coránicas, de cuatro a seis o siete años (Bermejo y Solano, 2002). Con respecto a Ecuador, aún sigue siendo una prioridad la generalización de la educación básica en toda la nación, reclamándose desde distintos sectores como el de la Federación de Estudiantes Universitarios y organismos internacionales (como la UNESCO) la igualdad de oportunidades y el derecho a la educación para todos los jóvenes, tanto los de las zonas rurales como los de las grandes ciudades (Oña, 2005). En este país sigue estando vigente la Ley de Educación de Quito de 1983, reformulada con disposiciones y reglamentos adicionales y posteriores (www.campus-oei.org/quipo/ecuador). La Educación Infantil que oferta el Estado comprende un solo curso, de los cuatro a los cinco años, aunque las familias pueden acceder previo pago a un curso anterior, de cuatro a cinco años, si lo oferta el centro educativo de sus hijos e hijas. El aspecto económico también levanta ampollas en este país, dado que aunque en teoría la educación infantil y la educación obligatoria son gratuitas en la práctica las familias deben hacer frente a numerosos gastos extras en concepto de matrícula, libros, material escolar, comedor, etc., que provoca que muchas de ellas no puedan permitirse el lujo de pagar los estudios a todos sus hijos e hijas (Oña, 2005).

> «No lo consideran. La educación a unas edades tan básicas, el colegio, no es algo importante para ellos» (EPC 2a: 5).

En este sentido, la diferente estructuración y regulación del sistema educativo puede provocar que las familias inmigrantes, dado el escaso conocimiento que tienen del sistema educativo español, se sientan totalmente desorientadas al respecto, impidiéndoles que puedan planificar con éxito el proceso educativo de sus hijos e hijas o resolver cuestiones concretas como el proceso de matriculación en los centros educativos. Además de lo anterior, en el proceso de matriculación también pueden incidir aspectos como el que la edad de inicio de la escolarización obligatoria y el calendario académico sean diferentes en los países de origen[183].

Las familias inmigrantes también tienen más dificultades para planificar el proceso educativo de sus hijos e hijas dado que desconocen las vías que llevan hasta la Universidad, no saben hasta qué edad es obligatorio estudiar en España y la oferta de la educación secundaria obligatoria y post-obligatoria es muy diferente en unos casos y en otros. Resulta complicado hacer una comparación equilibrada entre las etapas educativas de los distintos países incluso con aquellos países que en principio son más próximos culturalmente, como Ecuador[184], aunque las reformas educativas promovidas en los últimos años por cada uno de ellos han provocado que se limen ciertas diferencias y se tienda a un sistema educativo más homogéneo, sobre todo en lo que respecta a la educación obligatoria[185].

---

[183] Polonia, por ejemplo, tiene dividido el curso académico en dos semestres (desde inicios de septiembre a febrero y de finales de febrero a finales de junio), en Lituania el curso se prolonga desde el uno de septiembre hasta el 31 de mayo y en Marruecos el sábado también es un día lectivo (Bermejo y Solano, 2002). En cuanto a la edad obligatoria de escolarización, actualmente tanto Maruecos como Polonia y Ecuador la tienen fijada en seis años, siendo toda una novedad en el caso de Polonia que hasta el curso académico 2004/5 comenzaba su escolarización obligatoria a los siete años (http://www.sgci.mec/es/pl/espenpol/sistemaeducativopolaco.pdf).

[184] Según nos informó la madre ecuatoriana cuando ella realizó sus estudios, el sistema educativo ecuatoriano comprendía las siguientes etapas: la escuela (seis primeros años de cultura general básica); la Academia (tres años relacionados con el aprendizaje de una profesión); el Colegio (son tres años de estudios especializados en alguna rama; normalmente ciencias, ciencias sociales o arte); y la Universidad (especialización más concreta en una de las disciplinas de esas ramas). El hecho de que dos de sus etapas se llamaran escuela y colegio y el que aquí se usen indistintamente para referirse a la educación primaria, desorientaba en un principio a esta madre, al identificar el colegio con el instituto.

[185] Las últimas reformas educativas planteadas en cada país (La Charte de Marruecos de 1999; la Ley de Educación de Polonia de 1991 y 1999; y las distintas disposiciones, reglamentos y estudios que actualizan la Ley de Educación de Quito de 1983) han dado como resultado que en todos ellos compartan una educación obligatoria muy similar a la española. Así pues la edad de comienzo se fija a los seis años y la de finalización a los quince, en el caso de Marruecos y Ecuador, y a los dieciséis en el caso de Polonia;,

Por otra parte, también hay diferencias en cuanto a las vías y posibilidades que tienen las familias de participar en la escuela. No todas ellas tienen regulados los mismos órganos de participación ni establecidas las mismas alternativas de colaboración entre las familias y las escuelas. En este sentido, destaca el caso de Marruecos cuyo sistema todavía adolece de vías para implicar activamente a las familias en el proceso educativo de sus hijos e hijas[186]. Como reconoce la mediadora intercultural, no se dispone de ninguna estructura para que las familias puedan participar activamente, no contándose ni siquiera con una colaboración estrecha entre docentes y padres y madres. Esto lleva a que muchas familias desconozcan otras responsabilidades que no sean el ayudar a sus hijos e hijas con las tareas académicas y el acudir al centro cuando el docente lea avisa. Es necesario, por tanto, asesorar y formar a las familias al respecto para que realmente puedan implicarse.

> «… el sistema educativo marroquí se diferencia muy mucho del sistema educativo español, muy especialmente del español y uno de los puntos fundamentales que todavía no se ha fomentado es la participación activa, ellos solamente tienen un objetivo: hay que matricularlos, fin de la conversación, hasta final de curso» (EMI 1: 8).

Debido a esa falta de tradición participativa en el modelo educativo marroquí, las familias de estos países reaccionan con asombro cuando se les informa de las vías con las que cuentan para participar en el centro, sorprendiéndose gratamente de que los padres y las madres puedan desempeñar las funciones que se les comenta.

> «Entonces tenemos derechos también, ¿no?» (EFI 1: 46).

---

estableciéndose la educación primaria en varios ciclos de los seis a los doce años y la secundaria en un solo ciclo hasta la edad de escolarización obligatoria. Es en la Educación Secundaria post-obligatoria donde se detectan más diferencias. Marruecos contempla la realización de tres cursos en dos modalidades de secundaria superior: la formación general en letras y ciencias o la formación técnica; Polonia oferta tres tipos de formación: el Liceo General (tres cursos de educación general preuniversitaria), el Liceo Especializado (también de tres años de duración y donde la formación general se combina con la técnica) y la Escuela Técnica (cuatro años de formación profesional). Por último, Ecuador contempla tres tipo de ciclos: el ciclo diversificado (carreras cortas dirigidas al aprendizaje de una profesión de un año o dos de duración), el Bachillerato (de tres años de duración) y el Ciclo de Especialización que puede realizarse bien en los Institutos Pedagógicos (dos años de estudios relacionados con la formación y función docente) o en los Institutos Técnicos (estudios de varios años donde los dos primeros cursos corresponderían al ciclo de especialización). Todas estas ofertas se completarían bien con el acceso a la Universidad o la orientación a la Formación Profesional Superior.

[186] Aunque en la última reforma la participación e implicación de las familias en la escuela también se contempla como un aspecto importante a fomentar.

Al no estar habituadas a las nuevas responsabilidades que tienen que desempeñar y a esa comunicación más continua entre profesorado y familias, prestan mucha atención a las citaciones y las interpretan al pie de la letra. De modo que si en la citación aparece «padre y madre» harán lo posible para que ambos acudan al centro pero si únicamente aparece el genérico "padres" pueden interpretar que solamente se están aludiendo a los varones. Las familias que llevan algún tiempo en España sí entienden esa alusión pero es necesario utilizar un lenguaje no sexista para fomentar la participación de las madres inmigrantes[187].

> «Sí, cuando nos llaman a los dos venimos, siempre mandan el papel al niño y pone "padre y madre"» (EFI 2: 10).
> «… si en la carta viene los padres intentamos venir los dos» (EFI 1: 37).

No todas las familias inmigrantes adolecen de esa falta de tradición participativa en sus sistemas educativos. Así pues, tanto en Ecuador como en Polonia se regulan mecanismos concretos para que las familias también colaboren. En el primero de ellos las familias pueden participar, por ejemplo, a través de la Asociación de Padres y Madres (EFI 3); y en el segundo también se contempla un órgano colegiado equivalente al Consejo Escolar[188]. En Rumania las familias también suelen colaborar con el profesorado en la realización de los espectáculos, fiestas o verbenas de fin de curso (EFI 3 y EFI 4). Por tanto, como comentamos anteriormente, el desconocimiento mostrado por algunas familias podría deberse a su bajo nivel cultural y no a falta de tradición al respecto.

---

[187] En la nota que presentamos anteriormente se utilizaba el genérico «padres» auque hemos de aclarar que las notificaciones que envía el profesorado y el AMPA del centro suelen distinguir entre padres y madres.

[188] En realidad el sistema educativo polaco es muy parecido al que establece la LOGSE, dado que es un sistema descentralizado desde 1998 que otorga autonomía pedagógica y económica a los centros, que establece las figuras de los inspectores educativos (Kurator) y que contempla la participación de las familias en la toma de decisiones a través de los consejos escolares. En la enseñanza obligatoria, por ejemplo, el profesorado imparte dos horas en primaria y tres en horas en secundaria semanales de una materia cuya oferta y organización queda a discreción del Equipo Directivo del centro. Es más, allí la influencia de las asociaciones sindicales en el desarrollo de la política educativa del país parece más fuerte que en España, estando obligado el Ministerio de Educación Nacional y Deporte a solicitar su aprobación a la hora de tomar decisiones importantes en materia educativa. Por esto mismo, los padres y madres están representados en la misma proporción en los consejos escolares que los docentes (un tercio de cada una de las partes), aunque desconocemos si en la práctica esa supuesta igualdad deja de existir al computarse el voto del director /a y el jefe o jefa de estudios (http://www.sgci.mec/es/pl/espenpol/sistemaeducativopolaco.pdf).

Las normas de funcionamiento de las escuelas también son diversas. Así pues, el horario suele ser muy distinto, sobre todo en los países del Este, donde por las condiciones climatológicas comienzan y terminan antes. En Rumania, por ejemplo, (también en Marruecos) tienen turnos partidos y los alumnos y alumnas mayores salen de clase después que los más pequeños, no tienen recreo sino que disponen de una pausa de cinco minutos entre clase y clase y el alumnado, al igual que en Lituania, puede salir del centro cuando algún docente falta a su clase (EFI 4, EAI 4 y EAI 6).

> «En mi país, por ejemplo, cuando un niño tiene clase y a lo mejor un profesor no puede venir, falta, en esta hora el niño puede salir del colegio y esto es muy peligroso. Pero aquí sabes que entra a las ocho y sale a las dos, en este tiempo te puedes quedar tranquila, no puede pasar nada con tu niño» (EFI 4: 9).

Por último, comentaremos que además hay diferencias en la composición del organigrama docente, sobre todo en el sistema educativo marroquí, donde se carece de figuras como el tutor/a o el orientador/a. Esto también media en la relación que las familias pueden mantener con estos profesionales puesto que al desconocer quiénes son y qué hacen no comparten los mismos códigos y referencias interpretativas.

> «… y le llama [y le dice] “yo soy el orientador” [ellos piensan] “ pues si lo dice usted, pero en mi colegio no existe orientador, en Marruecos no existe la figura del tutor, si existe y allí cuando llama el Director es que hay algo muy grave; “vamos a expulsar al niño porque ha ocurrido no sé qué”» (EMI 1: 9).

En esta breve aproximación hemos puesto en evidencia que hay normas, roles, valores, funciones y hábitos educativos y culturales que pueden ser muy diferentes en cada nacionalidad, siendo imprescindible promover el estudio específico de estas cuestiones a fin de evitar malentendidos y roces que crispen las relaciones entre el profesorado y las familias u obstaculicen la integración de estas últimas en la escuela. Consideramos que este análisis debe efectuarse con sosiego, estableciéndose los puntos que nos asemejan y diferencias de los demás y valorando adecuadamente todas esas correspondencias.

CAPÍTULO IX

«LA INTEGRACIÓN REAL: CONEXIONES ENTRE EL PUEBLO Y LA ESCUELA»

> «Toda propuesta de apertura debe incluir necesariamente no sólo lo que se quiere recibir sino lo que se puede y se está dispuesto a dar» (Dabas, 1998: 57).

En los capítulos anteriores concluíamos que los prejuicios e información que la población autóctona tiene sobre la población inmigrante, y viceversa, pueden determinar las relaciones que se dan entre ellas. No es nuestro objetivo cuantificar las interacciones que se producen entre población autóctona e inmigrante pero sí tener una imagen global de cuáles y cómo son las relaciones que se dan entre ellas, especialmente en el ámbito educativo. Conocer si la población inmigrante se relaciona mucho o poco con la población autóctona y determinar las características principales de esas relaciones son, por tanto, los objetivos principales del presente capítulo. En él, el análisis de la integración socioeducativa se aborda desde una doble perspectiva: por un lado, las comunicaciones y relaciones que

se dan entre ésta y la población autóctona (docentes y familias); y por otro, la participación activa de las familias inmigrantes, fundamentalmente, en la escuela[189].

9.1 EL NIVEL DE INTEGRACIÓN EN EL PUEBLO

9.1.1 La evitación como nueva forma de discriminación

En general, las relaciones que establecen población inmigrante y autóctona se caracterizan principalmente por dos aspectos: la ausencia de relación e intercambio y la evitación como nueva forma de discriminación. A pesar de que tanto la población inmigrante como la autóctona habitan en el mismo lugar no es habitual que se relacionen entre sí ni que compartan el mismo espacio, conformándose dos mundos paralelos y divergentes.

> «… creo que son dos sociedades distintas que están viviendo y no conviviendo en un mismo pueblo, cada uno tiene su mundo» (EPC 6: 2).
> «Yo pienso que en general no es buena ni mala porque creo que no hay mucha relación entre las personas inmigrantes y las personas del pueblo» (EPC 2: 2).

En este sentido, como ya apuntamos en el contexto de la investigación, el pueblo se fragmenta en función de las zonas de uso asignadas a población inmigrante y población autóctona, distinguiéndose para cada una de ellas distintas zonas de ocio y tiempo libre, de comercios, de mercado, etc. En los pocos lugares que comparten, como el parque infantil, también se determinan espacios concretos para cada población.

[189] En este capítulo hay menos referencias a planes, informes y actas porque la documentación existente sobre la integración socioeducativa de las familias inmigrantes tanto en el Ayuntamiento de Moguer como en el CEIP Zenobia es muy escasa. Así pues, a pesar de que la Oficina de Apoyo a la Campaña fresera se ocupa de facilitar la integración social del colectivo temporero, no elabora ningún documento que dé cuenta del nivel de integración de las familias inmigrantes en el pueblo, apareciendo sólo unas breves referencias sobre ella en las Memorias Anuales de esta oficina. Los planes y memorias del CEIP Zenobia tampoco inlcuyen datos que describan las relaciones del profesorado con estas familias; no apuntándose si quiera en el apartado que dedican a las tutorías de padres y madres (Planes y Memorias Anuales desde 1997/98 hasta 2004/05). Ello tampoco lo hace la orientadora del EOE, que en las evaluaciones de sus programas no alude prácticamente a las familias inmigrantes (Memorias Anuales desde 1997/98 hasta 2004/05). En este sentido, hemos de añadir que la mayoría de los docentes centran el análisis que realizan de sus tutorías en el alumnado y no valoran la relación que mantienen con sus familias (Memoria Anual 2003/04 y 2004/05).

> «[En el parque] se quedan más apartadas eso sí, se quedan en su banco aparte entre ellas» (EFA 5: 4).

Todo esto está relacionado con la nueva fórmula con la que la población autóctona rechaza a la población inmigrante. Como vimos en el capítulo anterior, muchas familias autóctonas y algunos docentes presentan prejuicios sobre la población inmigrante, pero son pocos los que los manifiestan explícitamente y la rechazan abiertamente. En realidad, se produce lo que definíamos en el marco teórico como el «nuevo racismo», es decir, una forma de discriminación más sutil basada en la evitación más que en el enfrentamiento directo. Ejemplos de esa forma de rechazo, de no relación, la encontramos en las declaraciones de los protagonistas de nuestro estudio, quienes en lugar de referirse a procesos de integración hablan de no confrontación.

> «Yo sinceramente no me he encontrado tampoco nunca con un feo por llamarlo de alguna manera, de ir a comprar, lo típico en las tiendas que es a lo mejor donde... Yo nunca he visto nada hasta ahora» (EFA 5a: 4).

Ello influye para que una parte del profesorado, y en menor proporción de las familias autóctonas, considere que la situación que se vive actualmente en Moguer no es tan drástica como la que se da en otras localidades. Realmente, no se defiende que haya interrelación e intercambio, sino que los brotes de racismo han disminuido con respecto a años anteriores. El acento no está, por tanto, en la interacción sino en la reducción del rechazo. Se comienza a aceptar al inmigrante y hay menos tensión que en años anteriores pero hemos de subrayar que sigue sin darse la reciprocidad y el intercambio generalizado. Por tanto, aunque la situación actual sea más positiva no es la más adecuada, dado que en ella se «convive» pacíficamente cuando el marco es positivo pero cuando la situación cambia y se produce algún tipo de conflicto ese rechazo latente aflora, produciéndose nuevos brotes de xenofobia.

> «Sí hay un poco [de racismo], no podemos decir que no, eso nunca. Se lleva bien, dentro de lo que cabe se lleva bien / pero en el momento que pasa cualquier percance ya salta el pueblo, ya las personas, como se suele decir, tenemos la mosca detrás de la oreja» (ECC 1: 3).

Quizás por esta nueva forma de discriminación, las familias inmigrantes no se sienten marginadas y la mayoría afirma estar integrada en el pueblo y en la escuela. En realidad, el concepto de integración que ellas manejan y el que nosotros venimos defendiendo es diferente, dado que ellas lo identifican con la ausencia de conflictos y nosotros señalamos la interacción como un aspecto imprescindible para que se dé. Estas familias se sienten integradas cuando perciben que no son rechazadas pero no aluden a la necesidad de intercambio, coincidiendo en este sentido con parte de la población autóctona.

> «Yo me siento bien con la gente, yo conozco a mucha gente, me llevo bien con toda la gente, toda la gente me conoce y... ya está» (EFI 1: 25).

En general, tanto la población autóctona como la inmigrante consideran que la integración se alcanza cuando las familias inmigrantes mantienen unas relaciones vecinales y comerciales cordiales con las familias autóctonas. De este modo, se apunta que las personas más integradas son las que se llevan bien con sus vecinos/as y las que regentan algún tipo de negocio[190].

> «… familias que están establecidas en Moguer con algún tipo de comercios de varios años, están integradas a través de la relación con las personas, con los demás moguereños» (EPC 4: 16).

Es cierto que las personas que se relacionan con sus vecinos/as están más integradas pero aún en ese caso, y a pesar de que algunas llevan más de diez años en Moguer, no disfrutan de una integración plena. La ausencia de relaciones más íntimas y/o de implicación y participación activa en el entorno lo impiden.

> «Me comenta que en el pueblo pasa más o menos lo mismo, hay familias que se relacionan con otras pero no participan en nada. Están integradas en parte pero no totalmente» (CIAE 5: 2).

[190] Hemos de precisar que esas relaciones aumentan en el caso de las familias inmigrantes que tienen bazares y comercios de «Todo a un euro», visto el rechazo que las tiendas de alimentación e incluso los locutorios inspiran en la población autóctona.

> «El clima de convivencia de estas familias [las que tienen negocios] es bastante favorable; su integración social es buena, viven por lo general en el municipio y tienen vínculos de amistad con sus vecinos del mismo aunque no participan plenamente en las actividades y asociaciones de la localidad» (Memoria de la Oficina de Apoyo a la Campaña de la Fresa, 2004: 3).

Tanto la población autóctona como la inmigrante se contentan con ese primer nivel de relación, de ahí que la mayoría de las familias inmigrantes comente que se siente integrada y que disfruta de muchas amistades españolas. Estas familias confunden la cordialidad con la amistad, interpretando el gesto de que las personas las saluden cuando van por el pueblo o les pregunten por sus hijos e hijas como un signo de amistad y no de cortesía. Así, cuando se analizan las actividades que comparte con las familias autóctonas se descubre que no tienen tantas amistades como declaran.

> «Muchos. Tienen unos amigos españoles aquí en Moguer y siempre cuando nos ven nos llaman, hablan con nosotros... / nos dice que si estamos bien, que si estamos contentos» (EAI 5: 5).
>
> «Amigos, amigos no, pero son todos amigos / Saludar a mucha gente» (EFI 2: 14).
>
> «No, no va a mi casa pero cuando nos encontramos por la calle nos saludamos, preguntamos cómo está» (EFI 3: 23).

9.1.2 Las amistades de las familias inmigrantes: vínculos en el pueblo

Dos hechos fundamentales destacan cuando se analiza la red de relaciones de las familias inmigrantes. El primero es que estas familias suelen tener muy pocas amistades, y el segundo es que fundamentalmente se relacionan con personas de su misma nacionalidad y etnia. De esta forma, son pocas las que mantienen amistades con familias autóctonas y menos aún las que se relacionan con otras nacionalidades[191]. Ello podría explicarse, entre otras cosas, por los prejuicios que tienen sobre las demás

[191] La mayoría suele tener alguna familia de confianza de su misma nacionalidad y una o dos familias españolas con las que comparten alguna actividad, laboral o educativa. De las seis familias inmigrantes entrevistadas tan sólo dos mantienen relaciones de amistad con familias moguereñas, otra más se relaciona con una familia española de Jaén y tan sólo una se relacionó hace algún tiempo con una familia argentina (EFI 4). En todos los casos, las mujeres se relacionan más con las mujeres y los hombres con los hombres, condicionando también el sexo la relación de estas familias.

etnias, fundamentalmente sobre la magrebí, y por el escaso tiempo libre del que disponen para hacer nuevas amistades.

> «No. De eso no tenemos ni nosotros. Tenemos nada más que españoles, de Marruecos de los que están aquí. De otra gente no tenemos nosotros» (EFI 1: 51).
>
> «Nos invitan a su casa. Cuando tenemos tiempo, nos vamos a su casa, tomamos una copa, estamos hablando, pero como siempre, no tenemos tiempo, tenemos poco que hablar» (EFI 4: 14).

Foto 4: «Mujeres magrebíes saludándose». Moguer, marzo de 2005.

En cuanto a la variable sexo, también observamos que, en general, el hombre suele tener más amistades que la mujer porque al emigrar en primer lugar conoce mejor el idioma, tiene más contactos y mantiene las amistades que hizo a su llegada a Moguer, básicamente, varones de su misma nacionalidad con los que compartía actividad laboral (EFI 1, EF1 2 y EFI 4)[192].

> «A mi padre en el campo algunos amigos marroquíes siempre lo invitan a tomar té o café...» (EAI 5: 5).

Las mujeres, sin embargo, no suelen tener amistades propias y diferentes a las de sus maridos. Por regla general las mujeres se relacionan con las mujeres de los matrimonios que han conocido en el pueblo y en la escuela o con los que previamente ya se relacionaban sus maridos, siendo esta situación especialmente significativa en el caso de las mujeres magrebíes y en el caso de las mujeres del Este con parejas españolas. Este hecho resulta bastante llamativo en el caso de estas últimas, ya que al

[192] En realidad, tanto hombres como mujeres tienen más relación con personas, tanto españolas como inmigrantes, que desempeñan su mismo trabajo. El ámbito laboral constituye el primer contexto donde se forjan esas relaciones. Sin embargo, también la escuela es otro ámbito donde se pueden iniciar esas interacciones. De hecho la familia marroquí comenta que varias de sus actuales amistades, marroquíes y españolas las conocieron en la escuela anterior donde estudiaba su hijo (EFI 1) y la madre rumana expone que quizás se haga amiga de la madre argelina de una de las compañeras de su hija (EFI 4). Gracias a los niños y niñas, los padres y madres también se relacionan con otras familias con hijos e hijas.

tener parejas españolas, en teoría gozan de más posibilidades para interrelacionarse con población española que las demás mujeres inmigrantes. Sin embargo, el escaso dominio del español provoca que estas mujeres dependan de sus parejas para cualquier asunto, lo que no hace sino incrementar el sentimiento de soledad que experimentan.

> «No conozco a gente ni nada / No voy a ningún sitio, a mí me gusta mi casa, yo hago mis cosas, estoy con mis niñas, recojo a las niñas y me voy a casa de la abuela. Yo soy como dice mi novio soy muy rara, soy muy abierta pero hay días que no quiero hablar con nadie, me voy a casa me siento y... » (EFI 5: 21 y 22).

El hecho de que estas mujeres deleguen en sus parejas españolas cualquier actividad provoca que muchas de ellas sigan teniendo problemas con el idioma, incluso después de vivir varios años en España[193]. Esta carencia también limita sus relaciones, que en la mayoría de los casos se circunscriben al ámbito familiar. Es más, cuando se dan en otros ámbitos, no se describen como relaciones de amistad.

> «No, yo ni tengo ni amigas polacas aquí ni españolas, mi amiga es mi cuñada y mi amiga de Polonia es mi madre» (EFI 5: 21).
> «Amigas puedo decir que no, conocidas sí, pero amigas no / Y de lituanas tampoco tengo amigas. Tengo muy buenos conocidos pero amigas no puedo decir, que pueda confiar del todo, no puedo» (EFI 6: 19).

Esta misma situación se da en el caso de las mujeres magrebíes pero aquí, además del idioma, encontramos otros factores que explican el mayor aislamiento que pueden sufrir estas mujeres: vivir en el campo y carecer de carné de conducir. Al no existir transporte público que conecte el pueblo con los campos de cultivo, no tener el carné de conducir ni disponer en muchos casos de vehículos propios, ven limitadas sus posibilidades de contacto con otras familias de Moguer y su propia autonomía[194].

> «No hay autobuses ni por la tarde ni por la mañana. En el campo no hay» (EFI 2: 12).

[193] Precisamente de todas las mujeres entrevistadas, la mujer marroquí, la lituana y la polaca eran las que peor dominaban el español, destacando el caso de ésta última, quien a pesar de llevar varios años viviendo en el pueblo y estar casada con un moguereño se expresaba con mucha dificultad.
[194] Según Portera (2004) muchas mujeres sufren la falta de sostén afectiva y social de la familia de origen y cambian su rol social debido, fundamentalmente, al desconocimiento del idioma, asumiendo el marido «las funciones públicas» que antes les correspondían.

> «… Si ella no puede vengo yo, si no puedo yo no viene ninguno / porque vivimos fuera y ella no puede venir sola andando» (EFI 1: 36 y 37).

Por otra parte, uno de los datos más significativos es que las familias más rechazadas de Moguer, las magrebíes, son las que más amistades mantienen con los autóctonos/as, siendo las que se consideran más próximas culturalmente, las familias del Este y las sudamericanas, las que menos amistades tienen. De hecho, una de las dos familias del CEIP Zenobia que es amiga de varias familias española es marroquí (EFI 1)[195]. *A priori* esta correspondencia parece negar los prejuicios y estereotipos de la población autóctona, sin embargo, en el análisis observamos un factor clave que explica esta circunstancia: el tiempo. Las relaciones de amistad que mantiene la familia marroquí con los moguereños/as (EFI 1) se explica por el tiempo que lleva viviendo en Moguer. El padre fue uno de los primeros marroquíes que llegó al pueblo, de ahí que con el paso de los años (ya hace más de doce) algunas familias españolas, dos concretamente, compartan amistad con esta familia.

> «… Sin embargo, aquí hay moros viviendo hace ya diez, quince años, que están integrados totalmente y viven perfectamente aquí, entran en los bares a tomarse un café y demás» (EPC 7: 10).

Por otro lado, la ausencia de relaciones entre familias sudamericanas, polacas y lituanas puede explicarse por el extrañamiento cultural que éstas percibían. La familia sudamericana, por ejemplo, no acepta las invitaciones de la población autóctona por considerar que no es de buena educación y que de hacerlo podría molestar a la población autóctona[196].

[195] La otra es la familia rumana, aunque también la familia argelina dice mantener amistad con una familia de Jaén. En el caso de la primera, la proximidad cultural que perciben las familias autóctonas (consideran que esta familia es católica a pesar de que es protestante) y el que físicamente se parezca ellas, posibilita esa interrelación.

[196] De hecho, sólo una familia de Ecuador va a visitarlos a su casa pero ellos declinan ir a casa de los demás a pesar de que los han invitado muchas veces. Esto precisamente es motivo de discusión entre el hijo mayor de esta familia y la hija que está en la escuela. La niña no tiene problemas a la hora de ir a las casas de sus compañeras españolas, comportamiento que le recrimina su hermano por considerar que es de mala educación y entender que así rechaza su propia cultura (EFI 3).

> «Sí, sí, ya es costumbre como quien dice, nuestros padres nos han criado así para que no vayamos a casa de los vecinos porque eso está mal visto o no pedirle nada a la gente» (EFI 3: 24).

9.1.3 La escasa participación de las familias inmigrantes en el pueblo

La falta de implicación y participación de las familias inmigrantes en las asociaciones del pueblo y en los actos que éstas organizan vuelve a ponerse de manifiesto en las declaraciones de los responsables de las principales corporaciones de Moguer, como el «Centro de Día del Pensionista», la «Asociación Eulalia Ruiz de Clavijo Aragón» o la «Asociación de Amas de Casa Zenobia»[197].

> «La verdad es que no se ha pensado en la posibilidad de que un socio pueda ser inmigrante porque nunca ha habido demanda por parte del colectivo inmigrante para asistir a este centro. Como nunca ha venido ningún inmigrante pues ni siquiera nos hemos planteado estudiar la situación de un hipotético caso de un inmigrante adulto, pensionista, pero vamos por ninguna parte, ni por parte del Ayuntamiento a través de los Servicios Sociales, ni por parte de otras asociaciones de ayuda como Cáritas» (EAE 1: 2)

En el listado de socios de dichas fundaciones no aparece ninguna persona inmigrante, no asistiendo, colaborando ni participando esta población en los eventos que organizan. No obstante, tiempo atrás, la «Asociación Eulalia Ruiz» colaboró con el Ayuntamiento en unas jornadas interculturales que se celebraron en Moguer para fomentar el intercambio cultural entre población autóctona e inmigrante, aunque este tipo de colaboración no volvió a repetirse en los años posteriores (EAE 4).

Actualmente, sólo dos madres inmigrantes del CEIP Zenobia realizan alguna actividad formativa en el pueblo: la madre ecuatoriana que está inscrita en la escuela de adultos para obtener el carné de conducir (EFI 3) y la madre argelina que asiste a la AMPA de otro colegio para aprender el español (CIAE 3). A pesar de ello, sigue siendo

[197] La primera de estas asociaciones organiza actividades para la tercera edad, entre ellas, visitas al entorno próximo y actos para celebrar las fiestas más importantes de la localidad. La segunda y la tercera, dirigen sus actividades a la mujer, fundamentalmente, ofreciendo cursos y talleres de distinta índole (aeróbic, castañuelas, canto, bordado…). Los seminarios y actividades culturales están más presentes en la asociación «Eulalia Ruiz», que las oferta a toda la población y sólo deja los talleres para disfrute exclusivo de las mujeres.

necesario promover espacios comunes de intercambio donde población autóctona e inmigrante puedan interrelacionarse sin ningún tipo de obstáculo.

> «Realmente ninguna etnia está más integrada que otra en el pueblo, sólo están integradas en el núcleo laboral, sólo se relacionan en su trabajo, laboralmente. No podemos hablar de integración porque no se establece una relación normal y cotidiana entre población inmigrante y autóctona en los distintos ámbitos: en el trabajo, en el médico, en los mercadillos... / No hay un espacio común, por lo que los inmigrantes no están integrados, no se han habilitado medios para facilitar esa integración, vivimos juntos pero separados» (EAE 6: 2).

Podemos concluir, por tanto, que en general las familias inmigrantes no están integradas en el pueblo, estando más favorecidas aquellas que llevan más tiempo viviendo en Moguer y regentan algún tipo de negocio, especialmente si es un bazar. Las relaciones de amistad siguen siendo escasas, dándose principalmente entre las personas de una misma etnia. A pesar de los prejuicios, la población magrebí sí mantiene lazos de amistad con algunos españoles y españolas debido a que llevan muchos años viviendo en Moguer. Las mujeres magrebíes, sin embargo, junto a las mujeres del Este que mantienen una relación sentimental con hombres autóctonos, parecen ser las que menos se relacionan con población autóctona. Cuando esto sucede se produce el primer nivel de integración, caracterizado por la relación vecinal y comercial cordial, siendo necesario avanzar en la reciprocidad y participación social, donde las familias inmigrantes son las grandes ausentes.

9.2 LA RED MULTICULTRAL DEL CEIP ZENOBIA CAMPRUBÍ

9.2.1 La relación del profesorado y las familias inmigrantes

La mayoría de los maestros y maestras considera que ellos deben ofrecerle el mismo trato a las familias inmigrantes que a las autóctonas, estando convencidos de

que en la práctica apenas hay diferencias en ese sentido. La valoración que, en general, hacen de dicha relación los docentes y las familias inmigrantes es positiva[198].

> «… Igual que intento que mi relación con los niños sea para todos iguales, igual con los padres. No hago diferencia de padres autóctonos y padres inmigrantes» (EPC 1: 11).
> «Ningún problema, ella siempre que está hablando me explica las cosas que yo no entiendo, cuando me explica las notas le he preguntado si la niña va bien, si le falta aprender un poquito, si va bien de letras, de todo y se ha portado muy bien» (EFI 5: 23).

Sin embargo, los datos recogidos a lo largo de nuestro estudio de campo nos indican que esta relación positiva y cordial no siempre se da, siendo diferente el comportamiento que algunos docentes mantienen con las familias autóctonas y con las inmigrantes. Como ya vimos anteriormente, buena parte del profesorado no se dirige a las familias inmigrante para obtener información sobre su situación familiar o sus pautas culturales y, en ocasiones, tampoco interactúa con los padres y madres inmigrantes que acuden a las reuniones. Así pues, en una de las tutorías grupales pudimos comprobar cómo la docente apenas se dirigió al matrimonio marroquí que asistió (Ob. 13), hecho que llevó a que el padre marroquí, como él mismo nos manifestó posteriormente, se sintiera totalmente ignorado.

> «… percibo que apenas se dirige a la familia marroquí. Mantiene la sonrisa en todo momento pero no hace comentarios sobre su hijo como con el resto de las familias» (Ob.13: 1).
> «… Bueno que no sé si con más padres es así, conmigo no es. Como la otra vez... pero que no me ha dicho si mi hijo va bien o va mal, no me ha dicho nada» (EFI 1: 49).

Situaciones de este tipo dan lugar a que algunos padres y madres inmigrantes consideren que el profesorado se muestra más cercano con las familias autóctonas, percibiéndolos como personas distantes con ellas. Justo por esto, algunas familias, muy pocas, señalan que nunca podrán mantener una relación de amistad con los docentes, al considerarlos totalmente diferentes a los de sus países de origen.

[198] Tan sólo en algunos casos los maestros y maestras señalan problemas concretos con algunas familias inmigrantes y autóctonas (EPC 2), aunque otros también comentan que estas familias son más cariñosas y agradecidas que las autóctonas (EPC 3).

> «Aquí no voy a juntarme nunca con un profesor o algo de eso. Hombre, los profesores allí es gente normal, que no es que creen que son más cosas. Igual que la gente, así / Que no es como la gente de España, así, sino que es como la gente del pueblo, allí está el maestro y ya está» (EFI 1: 35).[199]

Estas diferencias en el trato también se observan en otros aspectos. Así pues, algunos docentes tienden a posponer las reuniones con las familias inmigrantes, otros desisten de comunicarse con estas familias cuando les resulta difícil, y la mayoría retrasa la participación de estas familias y/o de sus hijos/as en las actividades complementarias y extraescolares. Como ya comentamos en el capítulo anterior, el profesorado pospone las reuniones con estas familias cuando sabe o cree saber que no tienen un dominio suficiente del español, pero este factor influye además para que los docentes no suelan comunicase, o desistan antes de hacerlo, cuando tienen que contactar con ellas. El hecho de que estos padres y madres no puedan mantener activo el móvil la jornada laboral en el campo ni suelan recoger a sus hijos e hijas del centro también lo favorece[200].

> «… se intenta contactar con ellos y es muy difícil por el tema de horarios, por no vivir en el pueblo, por un montón de cosas...» (EPC 2a: 3).
>
> «Me llama la atención, sin embargo, que no intente llamarlos por teléfono para comprobar si el móvil está activo o no. Sus expectativas ya condiciona sus respuestas: ni siquiera intenta localizarlos» (Diario de Investigadora en CIPC 41: 1).

Esta situación también se debe, en parte, al escaso éxito que tuvo el profesorado cuando intentó contactar con algunas familias inmigrantes. Las dificultades de localización anteriores unidas a otras nuevas, como el que los capataces de las fincas nieguen tener a muchas familias trabajando en ellas por estar situación irregular, el que

[199] De esta opinión también participan algunas familias magrebíes, lo que señala que no todas las familias magrebíes tienen una relación tan distante con los docentes como cree el profesorado español. Es necesario interpretar de una manera flexible sus pautas culturales y valorar cómo las viven e interpretan cada familia.

[200] Evidentemente, cuando se produce alguna urgencia se trata de localizar a estas familias a toda costa, recurriéndose incluso a la Guardia Civil cuando la situación es grave (EPC 2a). Pero estas medidas son excepcionales, siendo necesario buscar alternativas para que la relación entre docentes y familias sea más fluida.

no se notifiquen al Secretario los cambios de número de teléfono[201] y el que los padres y madres inmigrantes no cuenten con otros familiares para que acudan al centro en su lugar, agravan esta situación y contribuye a consolidar las expectativas negativas de algunos docentes sobre el interés de los padres y madres inmigrantes en la educación de sus hijos/as .

Todos estos factores unido a las concepciones que algunos maestros y maestras tienen sobre las pautas culturales de la población inmigrante, también inciden par que la colaboración y participación de las familias inmigrantes en el centro suela demandarse en último lugar o cuando es realmente imprescindible. Esto es lo que sucede en la mayoría de las actividades extraescolares y complementarias del centro, donde la mujer magrebí apenas participa por considerarse, entre otras cosas, que no puede hacerlo (Ob. 23, Ob. 25 y Ob.27).

> «Es que yo creo que eso es de la cultura. La mujer está relegada a un segundo lugar / Entonces tú con las mujeres directamente no puedes hablar» (EPC 3: 3 y 4).

Esas preconcepciones afectan también a las relaciones que los docentes, sobre todo las mujeres, mantienen con las familias magrebíes e incluso con los alumnos/as. Al posicionarse a favor de la mujer magrebí, las mujeres juzgan negativamente a los hombres y niños, dando lugar a una antipatía que condiciona sus relaciones[202].

> «Me confiesa incluso que le está “cogiendo coraje” al niño por ese tipo de cosas. Dice que el niño actúa como si fuera superior a la hermana y que incluso cuando la niña tiene que ir al servicio es él quien se lo dice a la maestra y no ella» (CIPC 5: 1).

La menor relación del profesorado con las familias inmigrantes también se refleja cuando se analiza la participación de sus hijos/as en las actividades complementarias y extraescolares del centro. El profesorado no sabe cómo pueden reaccionar las familias

[201] Este hecho se puso de relieve cuando intenté contactar con la madre rumana para hacerle la entrevista y no pude porque había cambiado de número de móvil. Posteriormente, el Secretario me confirmó que efectivamente las familias no solían notificar esos cambios en el centro (DI 26).

[202] Afortunadamente, conforme las docentes tienen más contactos con los adultos y menores inmigrantes cambian su forma de pensar sobre ellos y se muestran menos distantes. Esto fue lo que ocurrió con la maestra protagonista de esta cita, quien al final del curso comentó que tanto el alumno marroquí como su familia eran muy cariñosos (EPC 6).

inmigrantes ante actos de este tipo, si permitirán que sus hijos e hijas canten y se disfracen como los demás niños y niñas o si se implicarán en las distintas actividades y por estas razones tampoco suelen empeñarse en conseguir su participación. De hecho, durante el curso académico analizado, sólo la tercera parte de los alumnos y alumnas inmigrantes participó en la Verbena, siendo lo más llamativo el reparto de papeles que los docentes asignaron a las alumnas y alumnos inmigrantes. Tan sólo una niña marroquí asumió un papel principal, y esto ocurrió porque la alumna autóctona que tenía ese rol cayó enferma y no pudo realizarlo (CIPC 57). El resto de los niños y niñas inmigrantes no participaron o lo hicieron con papeles en los que apenas tenían protagonismo[203].

> «Se discrimina a los niños y niñas inmigrantes en las actividades grupales y festivas por considerar que no lo van a hacer bien y sobre todo, por no tener que mediar con sus familias cuando no hablan bien el idioma» (Diario Investigadora en CIPC 57: 1)
>
> «Eché en falta la intervención de muchos alumnos inmigrantes, concretamente de los niños marroquíes de Primaria, de algunos niños marroquíes y argelinos de Infantil y de la niña ecuatoriana y rumana de Primaria» (Ob. 27: 3)

Foto 5 .Verbena Escolar. CEIP Zenobia Camprubí, junio de 2005.

Una de las razones que esgrimen los docentes para justificar la asignación de papeles secundarios a los alumnos/as inmigrantes es evitar que estas familias tengan que hacer frente al gasto que supone la elaboración del disfraz principal. La utilización de este argumento contradice la opinión que algunos de ellos tienen sobre la holgada situación económica de estas familias, dado que entonces sí son conscientes de sus penurias. Sin embargo, el hecho de que varios de estos maestros y maestras sean los

[203] En Infantil de los seis alumnos/as inmigrantes que hay escolarizados (excluyendo a la niña holandesa y a la alumna polaca que no regresó de su país), tan sólo participaron en los espectáculos una niña y un niño marroquí. En Primaria de los 12 alumnos inmigrantes (excluida la niña holandesa), tan sólo participaron cuatro alumnos: las dos niñas polacas de 1º de Primaria, la niña argelina y la niña ecuatoriana, ambas de 5º (DI 26).

que nieguen que las dificultades económicas es un factor que limita la participación de los alumnos/as inmigrantes en las actividades extraescolares, nos lleva a concluir que, en realidad, utilizan las necesidades económicas como un pretexto, siendo las razones principales de la no demanda de colaboración el desconocimiento del idioma y la inseguridad que siente el profesorado cuando ha de relacionarse con estos padres y madres.

> «La tutora de 1º A, me dice que no sabe por qué los gemelos marroquíes no participaron porque ellos también habían ensayado el baile. La hermana mayor le dijo que a la madre le daba vergüenza. Yo le comento que quizás sea por el traje que tenían que hacerse y ella me responde que no cree que sea por el vestido porque se gastaron mucho dinero en papeletas para la tómbola y en chucherías. Considera que no participaron porque no quisieron» (DI 39: 26).

De hecho, se comprueba que las familias inmigrantes con las que más interacciona el profesorado aquéllas que mejor dominan el español. Y ello se da incluso en el caso de las mujeres magrebíes, con las que según los mismos docentes no podrían relacionarse por sus pautas culturales. El hecho de que el aprendizaje del español requiera algún tiempo, lleva a que algunos de estos docentes crean que es por el tiempo que pasan en España por lo que estas mujeres modifican su comportamiento y no porque una vez que saben el idioma puedan desenvolverse mejor en su entorno[204]. De esta forma, el profesorado consigue reafirmar sus concepciones sobre la mujer magrebí. Esto nos lleva a pensar que, tal vez, las reuniones con estas familias se posponen para dar tiempo a que las madres aprendan español y asimilen los hábitos de la población autóctona.

> «… cree que el hombre ya no viene a recoger a los niños al colegio porque ha visto que aquí esas cosas las hacen las madres y por eso ahora viene su mujer. Por ese motivo, quizás tampoco viene ahora a las reuniones» (CIPC 13: 2).

[204] No negamos que se produzca un cambio de actitud en las madres inmigrantes al observar distintos modelos relacionales en la sociedad de acogida. De hecho, lo apuntamos como una de las características del proceso de integración de las mismas en el marco teórico de este trabajo, pero sí consideramos que los prejuicios culturales sobre el papel de las mujeres árabes condicionan en buena parte su participación en la escuela, al atribuirles a éstos la causa de su no implicación y al obviar de ese modo otros obstáculos de tipo socioeconómico o lingüístico. Como veremos más adelante, de esta manera también se restan posibilidades de colaboración a las madres magrebíes que asumen posiciones más activas.

> «... la madre no venía a hablar conmigo, no era capaz de venir a hablar conmigo/ parecía, como yo era un hombre, que no debía permitirse / Ahora, sin embargo, ya está más integrada en el pueblo y cada vez que me ve me saluda y me habla, antes no, era una sensación de que podía hablar con el marido pero con ella no debía hablar a menos que me diera permiso él, no sé, no logro entenderlo» (EPC 7: 4).

Todos estos aspectos afectan a la relación que las familias inmigrantes mantienen con los maestros y maestras, siendo significativamente menor que las que mantienen con las familias autóctonas. Incluso hay docentes, los menos afortunadamente, que admiten no tener prácticamente contacto con ellas.

> «No, quizás ese que me decía Barbas que ya me conoce por mi nombre. Ese quizás sea con el único con el que hablo, pero muy poco, muy poco» (EPC 7: 14).

9.2.2 Desconfianza mutua

En realidad, una parte del profesorado desconfía de las familias inmigrantes. Los prejuicios y expectativas negativas que se tienen sobre ellas condicionan sus actitudes y comportamientos, los cuales se evidencian cuando surgen conflictos o se tocan temas donde el profesorado es contrario a lo que opinan y defienden las familias inmigrantes. Tal y como ocurre en el pueblo, en la escuela el clima general parece muy positivo porque no suele haber conflictos pero en cuanto se da alguna situación en la que el profesorado no está de acuerdo con las familias inmigrantes, los roces y distanciamientos se hacen más evidentes.

Un ámbito en el que fácilmente se observan esas reacciones encontradas es en el comedor escolar. Un sector importante del profesorado y de las familias autóctonas está en contra de que el menú escolar se adapte a las pautas religiosas y culturales de la población magrebí[205]. El centro cambia el plato de estos alumnos y alumnas cuando hay carne de cerdo y esto irrita bastante a algunos docentes y madres del AMPA, sobre todo, cuando el alumnado no termina su comida.

[205] Algunos docentes se muestran más reacios a ello que las familias autóctonas. Por regla general, se observa una correspondencia entre lo que el profesorado y los padres y madres del AMPA opinan, pero aquí estas familias no se muestran tan estrictas. Algunas muestran sus dudas al respecto y expresan que no saben qué es lo correcto (EFA 3).

> «Una de las tutoras comenta que el Día de Convivencia las cocineras del comedor prepararon bocadillos especiales para ellos y los tuvieron que tirar porque ninguno de los cuatro hermanos fueron después de haber confirmado su asistencia. Lo comenta dejando entrever que desde el centro se les dan facilidades y se les apoya y después no responden a ese esfuerzo. Además de estos niños faltó otro alumno más, pero el hecho de que básicamente fueran ellos los que no acudieron incide para que se les tenga en el punto de mira / no se dijo nada del otro alumno» (CIPC 50: 3).
>
> «… [parece que] las cocineras y muchos docentes están a la espera de cualquier "fallo" por parte de estos alumnos/as y familias / Ella no es la única niña que tira la comida. Cuando hice algunas fotos en el comedor escolar tuve que decirle a los niños que los fotografiaban si se comían la comida. Se tendrían que realizar alguna acción concreta en este sentido pero con todos los alumnos» (Diario de la Investigadora en CIPC 59: 2).

La desconfianza de algunos docentes también se pone de relieve cuando éstos interpretan ciertos comportamientos de las familias inmigrantes como actos prepotentes y no son capaces de pensar que quizás se deba al desconocimiento de nuestros códigos educativos y culturales. Como nos comentaba la mediadora hay ciertas figuras (como el orientador o el jefe de estudios) que no existen en el sistema educativo magrebí y ello puede llevar a malentendidos. Esto es lo que ocurrió cuando un padre argelino fue a recoger a su hijo al centro con casi dos horas de retraso y se enzarzó en una discusión con la Jefa de Estudios. El hombre no se dirigía a la Jefa de Estudios por ser mujer pero sí lo hacía con la vigilante por estar uniformada. La Jefa de Estudios lo interpretó como si estuviera desafiándola y la discusión fue a mayor.

> «El padre no quería hablar con ella y sólo se dirigía a la vigilante del centro, que portaba el uniforme de su trabajo / Cuando la Jefa de Estudios intentaba hablar con él, el hombre le respondía: "contigo mujer, yo no hablo". Lo que irritó bastante a la Jefa de Estudios. Ésta le informó entonces que el niño se lo tenía que llevar a su casa a las 14.00h de la tarde en punto y que de no ser así cualquier cosa que le ocurriera al niño sería bajo su responsabilidad / La charla terminó en gritos por parte de ambas partes» (CIPC 48: 1)[206].

[206] Debemos aclarar, no obstante, que la crispación que se deduce de la cita anterior también se debe a la reiterada repetición de esa situación. Tanto la tutora de este niño argelino como el Equipo Directivo habían contactado varias veces con el padre de este alumno para solucionar este problema sin recibir muchas respuestas por parte del mismo. Finalmente esta situación consiguió solucionarse cuando el niño se apuntó en el comedor escolar, a uno de los talleres y la madre comenzó a acudir al centro.

Este caso resalta otra de las problemáticas comunes que experimentan las familias inmigrantes que trabajan y viven en los campos de cultivo: no poder recoger a sus hijos/as por estar trabajando y/o por carecer de medios de transportes[207]. En estos casos el capataz de la finca asume esa responsabilidad pero a veces no cumple con ella como debería. Los docentes son conscientes de ello pero cuando el conflicto no se soluciona el profesorado termina creyendo que es la familia la que no se interesa por la educación de sus hijos e hijas, mostrándose más distantes y desconfiados con ellas

> «… La mayoría de esta gente, no sé, me imagino, no voy a hablar más de la cuenta... Pues eso, están un poco sometidos a lo que diga el dueño y si el dueño les dice que va a por el niño y viene a por el niño cuando se haya tomado tres copas... Bueno, tres copas me refiero que haya visto a los amigos o haya hecho cuatro gestiones» (EPC 2:19).

Como vimos en el capítulo anterior, el desconocimiento que se tiene sobre la figura del otro también fomenta esos malentendidos y esa desconfianza. A ello contribuyen las habladurías y falsos rumores que llegan a la escuela sobre la polación inmigrante. Esto fue lo que sucedió cuando muchos maestros y maestras mostraron su rechazo a la práctica del Ramadán por creer que los niños/as pequeños también estaban obligados a secundarla (CIPC 7). El desconocimiento sobre el precepto religioso de no comer la carne de animales que no han sido orientados hacia la Meca, también influyó para que el profesorado considerara que el alumnado magrebí rechazaba los platos elaborados por la cocinera (CIPC 2).

Dichos malentendidos se dan igualmente en el caso de las familias inmigrantes, quienes al no conocer ciertas normas y códigos de la escuela interpretan como discriminatorios algunos gestos de la población autóctona.

> «Igual que el primer día que hemos llegado y me han parado allí en las puertas y... / Me han parado porque no me han dejado entrar y yo traía cosas para el chiquillo y digo ya está... / Hombre me sentó... Claro que me sentó mal, digo... / después me han mandado

[207] Algunas fincas están tan alejadas de la ruta del transporte escolar que las familias no pueden utilizar ese servicio. En compensación desde el Ayuntamiento se les asigna unas ayudas económicas en concepto de transporte (CIAE 4 y Memoria de la Oficina de la Campaña Fresera, 2004).

> un papel grande, ahí van todas las normas, ya sabía yo... por eso me ha parado el hombre ese día» (EFI 1: 30).
> «El padre gritaba que él tenía derecho a que su hijo se quedara hasta las cuatro porque pagaba el comedor y el aula matinal y la vigilante le intentaba hacer ver que ni una cosa ni la otra implicaba que el niño se quedara en el centro hasta esa hora. El padre gritaba entonces que le habían engañado» (CIPC 48: 1 y 2).

Esto es interpretado a su vez como desconfianza por parte de la población autóctona, dado que inconscientemente se considera que los roles y normas los conoce todo el mundo y no hay por qué dudar, por ejemplo, de la integridad del conserje.

> «… Hoy, por ejemplo, llega una niña tarde, yo iba a cerrar la cancela cuando entra la niña y la madre se queda en la puerta, no pasa, y le digo "yo la llevo para dentro" pero noté una cierta desconfianza por parte de ella porque se vino por toda la reja hasta el punto de que perdió de vista a la niña» (ECC 1: 17).

Algunas familias magrebíes tampoco se fían de que en el comedor escolar se respeten sus pautas culturales y por eso prefieren que sus hijos/as almuercen en casa.

> «No me fío del comedor y eso y la madre tampoco quiere y digo bueno, para adelante / Es que no me fío de la comida» (EFI 1: 45 y 46).
> «[El Secretario] me cuenta que la monitora les hizo saber que la madre desconfía un poco del menú escolar, ya que no los niños le comentan que le ponen carde de cerdo y que tienen que rechazar los platos de comida» (CIPC 45: 1).

Aunque, a veces, no les falta razón a estas familias ya que como veremos en el siguiente capítulo, en el menú escolar no se respetan todos sus preceptos religiosos y en determinados actos festivos algunas madres autóctonas los incumplen a posta.

> «… una de las madres autóctonas le ofreció un filete empanado a una alumna marroquí de Infantil diciéndole que era tortilla de patatas y la niña se lo comió» (Ob. 25: 3).

Lo apuntado anteriormente, la desconfianza y el distanciamiento de una parte del profesorado del CEIP Zenobia, no debe hacernos pensar que todos los docentes se comportan del mismo modo. Hay maestros y maestras que sí se interesan por

establecer una comunicación más fluida con las familias y en algunos casos, aunque sean los menos, se consigue establecer una relación muy estrecha basada en la confianza y en la comprensión, relación que agradecen muchísimo los padres y madres inmigrantes.

> «… el maestro que tiene mi hija sí me gusta, cuando hablo con él, él me escucha, las pocas veces que he venido a preguntar cómo está mi hija, él me ha explicado cómo está, él me entiende y le dice también a la niña que tiene que entender que la situación de su madre es la misma situación de las madres de aquí, no es diferente» (EFI 3: 24).

Este tipo de relaciones se da más con las familias que ya dominan el español y cuando la interacción entre los docentes y las familias es más directa, es decir, cuando las tutorías y reuniones se realizan individualmente y no de forma grupal. Esto también se debe a que las familias se abren más cuando la relación es de «tú a tú», cohibiéndose cuando participan otros padres y madres en esas reuniones.

> «… pienso qué hago yo allí, todos españoles, yo una lituana... / Y digo "mejor yo voy a hablar con maestro directamente y ya está» (EFI 6: 14).

Por último, también debemos comentar que aunque en general las actitudes de las familias inmigrantes hacia el profesorado son muy positivas, también nos encontramos con algunas familias, casos excepcionales, que desde el principio se muestran desconfiadas, amenazando incluso al profesorado cuando surgen conflictos. En estos casos las familias consideran que se las margina y discrimina por ser inmigrantes, reaccionando violentamente para defenderse de esos supuestos ataques.

> «… Entonces el padre le contestó que si al niño le pasaba algo ella iría a la cárcel, repitiéndole en varias ocasiones: "tú, mujer a la cárcel" / La charla terminó en gritos por parte de ambas partes» (CIPC 48: 1).

9.2.3 La relación de las familias inmigrantes y autóctonas del Zenobia

Cuando se analizan las relaciones que mantienen las familias inmigrantes y autóctonas del centro estudiado se observa que hay poca relación entre ellas. Ni

siquiera en los momentos y espacios en los que la conversación surge de manera natural, como ocurre cuando esperan a que los escolares salgan del centro o comparten alguna actividad extraescolar, suele producirse esa comunicación. Los propios docentes y familias comentan que no suele haber mucha relación entre ellas; apuntándose el problema del idioma como uno de los motivos principales por los que no se produce.

> «…no hay mucha comunicación ni entre las madres ni entre los padres, aunque muchos de ellos se saludan y sonríen» (Ob. 20: 2).
>
> «El otro día nos fuimos de excursión, que vino Charo también con nosotros, y vino la madre pero como que le daba corte entrar dentro de la clase. Estaban todas las madres allí, las madres arremolinadas y ella estaba allí en un ladito...como desplazada» (EPC 1: 10).

Foto 6. Verbena Escolar. CEIP Zenobia Camprubí, junio de 2005.

De ese modo, igual que ocurría con el profesorado, las pocas relaciones que se establecen entre unas y otras se dan en los casos en los que las familias inmigrantes ya tienen un dominio suficiente del español aunque esto no se produce siempre.

> «… yo procuro tener la misma relación pero al no entendernos no tengo relación» (ECC 1: 16).
>
> «No, yo cuando he hablado con la madre de las niñas estas, normal y corriente. He hablado poco, pero lo poco que he hablado bien, porque saben español» (EFA 7: 8).

Por otro lado, las interacciones que se producen entre las familias también se dividen por nacionalidad, sexo y edad. Generalmente, las familias inmigrantes suelen relacionarse con las de su misma nacionalidad. No suelen darse muchos contactos entre las familias autóctonas y las inmigrantes, aunque esto depende fundamentalmente del tiempo que lleven estas últimas viviendo en el pueblo y, como ya se ha apuntado en

varias ocasiones, del dominio del español que éstas tengan. De esta forma, la madre marroquí y la madre polaca que están casadas con españoles o la madre marroquí que tiene un bazar en el pueblo, suelen charlar con algunas mujeres españolas.

> «… Entre ellas distingo por su forma de vestir (pañuelo en la cabeza y túnica del mismo color) a una madre marroquí y me fijo en ella. Observo que está situada a la derecha de ese gran grupo, quedando al margen del resto de las madres. Cuando llegan otras madres y se colocan junto a ella, la mujer se aparta del grupo y esto lo repite en dos ocasiones más / No habla con nadie y en cuanto sale su niña se marcha con ella rápidamente» (Ob. 20: 1).
>
> «En uno de esos grupos está una de las madres marroquíes que está casada con un español. Observo que charla animadamente con el resto de las madres» (Ob 26: 1).
>
> «También observo que en la parte central de ese grupo, está una de las madres marroquíes que tiene un bazar en Moguer. Ella sí intercambia varias palabras con madres autóctonas» (Ob. 26: 2)[208].

El factor «tiempo» parece clave para que se produzcan estas interacciones pero no sólo entre población autóctona e inmigrante sino también entre familias de la misma nacionalidad. Así pues, a lo largo de nuestra investigación hemos podido constatar que las familias inmigrantes necesitan cierto tiempo para aclimatarse al nuevo contexto, para establecer contactos y para afianzar amistades con otras personas, aunque éstas sean sus connacionales. Esto fue lo que ocurrió, por ejemplo, con dos de las madres marroquíes de Educación Infantil. Al principio no se conocían y no se relacionaban pero poco a poco fueron tomando más confianza, no separándose una de la otra en los actos colectivos a los que asistieron.

> «También hay dos madres marroquíes que vienen a recoger a sus hijos. No he visto con quién han llegado pero se marchan solas, cada una por un lado» (Ob. 6: 2).
>
> «En el extremo derecho de ese gran grupo localizo a varias madres árabes. Van vestidas con sus pañuelos y túnicas típicas y charlan entre ellas pero no con el resto de los padres y madres» (Ob. 26: 2).

[208] En estas observaciones aludimos fundamentalmente a las mujeres magrebíes porque ellas suelen acudir al centro, junto a la mujer polaca que está casada con un español, para recoger a sus hijos/as. El resto de las mujeres suelen trabajan en los campos de cultivo, recogiendo a los niños y niñas cuando terminan de almorzar en el comedor escolar y/o finalizan los talleres extraescolares.

En cuanto a las diferencias por sexo, hemos de apuntar que en general las mujeres suelen relacionarse más entre sí que los hombres, incluso en el caso de las familias inmigrantes, debido fundamentalmente a que estos recogen en menos ocasiones que sus mujeres a sus hijos/as del colegio y porque quienes lo hacen habitualmente suelen esperarlos en sus vehículos.

> «En el primer grupo los padres no charlan entre sí y entre ellos distingo al hermano mayor de un niño marroquí» (Ob. 20: 1).
> «El padre marroquí de uno de los niños espera con una niña más pequeña sentado al lado de la verja. No charla con nadie. Se entretiene con su hija» (Ob. 26: 2).

Las escasas relaciones entre población inmigrante y autóctona no deben hacernos pensar que todas las familias autóctonas e inmigrantes rechacen relacionase entre sí. En realidad, dentro del amplio grupo de las familias autóctonas se distinguen cuatro sectores: aquellas familias que rechazan tajantemente esa relación por considerar que las familias inmigrantes las discriminan al no compartir sus mismas pautas culturales, las que sí se relacionan e interactúan positivamente; aquéllas otras a las que les es indiferente; y las que quisieran tener una relación más cercana pero no saben cómo conseguirlo. Los dos primeros grupos son minoritarios, abriéndose el abanico en el caso de los dos últimos.

> «… y te va a dar la espalda como diciendo "yo no quiero nada contigo porque tú no eres… / si ellos no quieren nada con nosotros, yo tampoco voy a querer nada con ellos / yo no, porque si ellos no quieren nada conmigo, yo no quiero nada con ellos» (EFA 2: 8).
> «Sí, yo como no convivo con ellos, yo convivo con mi familia, ellos allá, ellos pueden hacer lo que les dé la gana y quieran, igual que nosotros» (EFA 7: 10).
> «Yo soy una persona que comparto mucho con ellos / a lo mejor un sábado voy por la tarde al campo y tomo café con ellos y me relaciono con ellos, me gusta» (EFA 4: 9 y 10).
> «Me encantaría que esos niños pudiesen entrar en mi casa o un día invitarlos a merendar pero tampoco sé cómo llegar hasta ellos, nunca me he atrevido a decirles...» (ECC 1: 4).

En este último grupo es donde localizamos a la mayoría de los padres y madres del AMPA. Ellos intentan relacionarse con las familias inmigrantes pero se encuentran con los obstáculos de sus propios prejuicios y con los malentendidos y choques que

surgen en ocasiones. Así pues, tal y como ocurría con el profesorado del centro, a veces las familias autóctonas interpretan como distanciamiento y rechazo lo que no es más que el respeto por sus propias claves culturales. Este desconocimiento les lleva a suponer que se les rechaza, percibiendo como una ofensa que las familias no charlen animadamente con ellas cuando hay predisposición por su parte, que los niños y niñas no suban a sus casas cuando se les invita o que no merienden o acepten la comida que ellas les ofrecen[209].

> «... vale que tú en tu casa te comes el pan que te hace tu madre, porque tú estás acostumbrada a eso pero si tú vas a casa de otro niño y te ponen un bocadillo de algo que tú puedes comer, que no es nada de cerdo, pues yo pienso que tampoco está mal que te lo comas porque si no cuando tú me traigas unas pastas para probarlas te digo que yo no me lo como porque yo no sé tampoco de que están hechas, ¿me entiendes? / No porque seas marroquí o no sea sino porque tú me has hecho esta ofensa y a mí me ha dolido y yo te la voy hacer igual a ti» (EFA 3: 12 y 13).

Ese distanciamiento lo señalan fundamentalmente por parte de las familias magrebíes, a quienes consideran más diferentes culturalmente. Por esta razón, ente otras, la predisposición a relacionarse con estas familias suele ser menor que con el resto de las nacionalidades (EPC 7). Cuando la relación se produce normalmente no es muy profunda, siendo llamativo que ningún docente ni la mayor parte de las familias autóctonas tengan amistades con adultos inmigrantes. Tanto los docentes como las familias inmigrantes comentan no tener ningún problema al respecto pero lo cierto es que habitualmente no se relacionan con población inmigrada[210].

> «… Y yo a las madres las veo y les hablo, a lo mejor, cuando he llegado a las tiendas y ella me ha hablado a mí, pero a lo mejor nada más que eso, por el tiempo de llegar a la tienda» (EFA 7: 9).
>
> «Yo, por mi trabajo, tengo una buena relación con muchas madres pero no las puedo considerar amigas mías. No salgo con ellas a tomar café ni quedo para ir de compras... Pero vamos, que no es que nosotros nos opongamos a eso» (EFA 6: 15).

[209] Sin embargo, como ya señalamos en párrafos precedentes, algunas familias inmigrantes no aceptan las invitaciones por considerar que así molestarían a las familias autóctonas.

[210] Al final del curso, gracias a la asistencia e implicación de la madre ecuatoriana en distintas actividades del centro algunas madres del AMPA y esta mujer estrecharon su relación. No obstante, salvo este caso la interacción entre familias inmigrantes y autóctonas fue prácticamente nula.

Otro de los elementos que condiciona notablemente la relación de las familias inmigrantes y de las autóctonas, cuando están predispuestas a relacionarse, es la inseguridad que sienten todas ellas. Temen que las otras familias las rechacen y por eso ninguna toma la iniciativa de comenzar con esa relación.

> «A mí me gustaría si veo a mi vecina en el supermercado poder decirle "te llevo las bolsas y te vienes conmigo en el coche", pero no lo he hecho nunca / Igual tendría que intentarlo y tengo yo esa cosilla de...» (ECC 1: 13).
> «O si todas madres españolas y yo sola, me siento incómoda» (EFA 6: 14).
> «Tengo vergüenza también / por ejemplo, si yo vengo al colegio y veo otras madres yo saludo pero yo no puedo hablar si no conozco y no sé cómo se llaman. Por eso no hablo» (EFI 6: 19 y 20).

Del mismo modo, el hecho de que desconozcan si saben el español o el que las familias inmigrantes teman cometer errores de expresión, también influye para que esa relación se coarte, sobre todo, cuando están en gran grupo.

> «… más que timidez yo creo que es ese miedo a enfrentarse, a romper el hielo, a no tener a lo mejor los argumentos para...» (EPC 2a: 18).
> «Te da vergüenza pero tú crees que la gente va a pensar "mira, ésta no sabe hablar y viene"… » (EFA 6: 18).
> «Sí me pasa, porque a veces pienso que si opino algo no va a ser algo bueno y no me gustaría que me digan "eso no", por eso prefiero no hablar y me quedo con la boca cerrada [risas]. Sí, por eso me gusta más escuchar, luego pienso y ya está» (EFI 3: 25)[211].

Podemos concluir, por tanto, que en general hay correspondencias entre las relaciones e interacciones que mantienen la población autóctona e inmigrante tanto en el pueblo como en la escuela. Así pues, la evitación y la no relación entre población autóctona e inmigrante suelen ser las características predominantes en ambos

[211] Tales manifestaciones son percibidas por Torres (2003), en Bueno y Belda (2005: 36), como ejemplos de la «violencia simbólica»: forma de exclusión que se produce cuando los sujetos interiorizan un autoconcepto negativo sobre sí mismos como pertenecientes a una determinada clase o grupo social por el sometimiento al juicio dominante. La violencia simbólica adquiere a menudo la forma de emoción corporal (timidez, vergüenza, ansiedad, culpabilidad) ante situaciones en las que la clase sometida se enfrenta o interacciona con la dominante.

contextos, traduciéndose en el contexto escolar por la tendencia de algunos docentes y miembros del AMPA a posponer las entrevistas, reuniones y participación de estas familias en el centro, y por el hecho de que las familias inmigrantes, sobre todo las magrebíes, se relacionen principalmente con sus connacionales. La ausencia de intercambios es otro de los rasgos que sobresalen, dado que en ninguno de los ámbitos las relaciones de amistad y de reciprocidad suelen ser mayoritarias. Del mismo modo, la inseguridad parece una de las claves de esas relaciones, a la que también acompañan, en ciertos casos, el distanciamiento y la desconfianza. Igualmente, las relaciones suelen dividirse por nacionalidades y por sexo, contando los cónyuges que emigran en primer lugar con más amistades que los que emigran posteriormente.

9.3 LA PARTICIPACIÓN DE LAS FAMILIAS INMIGRANTES EN LA ESCUELA

Analizamos aquí la colaboración que se da entre los docentes y las familias inmigrantes, diferenciando las relaciones de tipo informativo, las de tipo pedagógico y la implicación de estas familias en el Consejo Escolar, el AMPA y las actividades complementarias y extraescolares. Finalmente, realizamos una breve comparación entre la participación de estas familias y la de las autóctonas.

9.3.1 Actividades Informativas

La primera característica que sobresale al analizar la participación de las familias inmigrantes es que ésta se centra fundamentalmente en las reuniones informativas que versan sobre el proceso educativo específico de sus hijos e hijas. De este modo, la asistencia de estas familias es mayor en las tutorías individuales o en pequeño grupo con los docentes, descendiendo ya en las reuniones generales.

> «[Bueno a alguna reunión venimos, nos informamos y eso... Eso sí. Por ejemplo igual que el otro día nos llamó la maestra y eso y vinimos también» (EFI 1: 47).
>
> «A las reuniones de los maestros y de las madres sí. Ella viene siempre para informarse de cómo estoy yo» (EAI 6: 13).
>
> «Vamos a dejarlo en “así, así”. Hay muchos que vienen. Incluso vienen a las tutorías si los citan los maestros» (EPC 2: 18).

No obstante, la asistencia de las familias inmigrantes a las tutorías no es plena, dado que seis de las doce familias inmigrantes en el centro no suelen asistir a las tutorías a las que son convocadas y algunas no recogen las notas de sus hijos/as[212].

> «Le pregunto si habían asistido a reuniones anteriores y me dice que no, que tampoco habían ido a recoger las notas y que ese era un tema que quería hablar con ellos esa tarde» (CIPC 41: 1).

De nuevo, el desconocimiento del español y la inseguridad que experimentan muchas madres inmigrantes parecen condicionar su asistencia y participación. El profesorado coincide en lo anterior pero únicamente lo hace con respecto a las mujeres magrebíes, cuando esa inseguridad se detecta en casi todas las madres inmigrantes.

> «No, sí se ha enterado pero ella es que es muy cortita y no le gusta ir sola a muchas cosas. Ella siempre que hay una cosita así quiere que yo vaya con ella y ya está. Y le da vergüenza no sé, no quiere ir allí» (EFI 1: 43).
>
> «Sí pero que cuando no entiendes bien no puedes hablar con alguien o preguntar ¿dónde voy si no entiendo y me da vergüenza? y no voy nunca» (EFI 5: 18).
>
> «… Creo que soy la única madre ecuatoriana que hay en el colegio y qué hago yo sola ahí, me pongo a pensar y me deprimo y digo "yo no voy" ...» (EFI 3: 18).

Por esos motivos, en las pocas ocasiones en las que los padres y madres inmigrantes asisten a las reuniones y otras actividades no suelen intervenir para expresar sus opiniones. Prefieren pasar lo más inadvertidos posibles y evitar roces o malentendidos con el profesorado y el resto de las familias.

> «Yo vengo a escuchar lo que dicen los demás / No, yo no hablo, yo lo que hago es escuchar, lo que alcanzo a escuchar [risas] porque habla uno, el otro y el otro y no me

[212] Excluimos aquí a la madre polaca cuya hija no regresó de su país en el segundo trimestre y en su lugar consideramos a la familia rumana que se incorporó a mediados de curso. La mediadora también se excluye de este grupo por no estar en la misma situación que el resto de las familias. Las familias que no suelen asistir son las dos familias argelinas, la familia rumana incorporada a mediados de curso, una de las familias polacas de Primaria y dos familias marroquíes, una en Primaria y otra en Infantil. Cinco de estas familias han escolarizado a sus hijos/as por primera vez en una escuela española, cuatro viven en los campos de cultivo de la fresa. Todas están en situación irregular y en cinco de ellas la madre no domina el idioma español.

> entero de la mitad de lo que hablan / hablan muy rápido y hablan una, la otra, y la otra y ya no sé a qué acuerdo habrán llegado» (EFI 3: 21).
>
> «Daba la sensación de que ella no quería tomar decisiones. Los gestos que hacía cuando se preguntaba algo al resto de asistentes trasmitían que esas decisiones no eran cosa suya sino del resto de los presentes. No obstante esos gestos no denotaban desinterés o falta de implicación si no más bien que ella no se sentía con la seguridad de elegir y que era mejor optar por lo que ellos decidieran» (Ob. 10: 3).

El hecho de que el horario laboral de muchas familias coincida con las horas de tutoría también provoca que haya un descenso de la participación, sobre todo, a partir del segundo trimestre, cuando comienza la temporada alta de la fresa. De ello son perfectamente conscientes tanto el profesorado como los miembros del AMPA.

> «…a principios del segundo trimestre, comienza la campaña agrícola y, como las madres son las que acuden generalmente al Centro, no lo hacen, justificando su falta de asistencia por motivos de trabajo» (Memoria Anual, 2002/03: 47).
>
> «No obstante, queremos hacer notar, igual que ocurrió en cursos anteriores, que la participación de los padres desciende a partir del segundo trimestre. Esto podría explicarse por problemas varios (campaña de la fresa, obligaciones familiares, etc.) por lo que sería conveniente modificar en parte el funcionamiento de la Asociación, o por lo menos evitar estas situaciones anómalas» (Memoria Anual, 1997/98: 27).

La asistencia de las familias inmigrantes en las reuniones generales es significativamente menor que en las tutorías, no siendo habitual que estas familias acudan a las mismas. Este notable descenso en la participación también se observa en las familias autóctonas, cuya asistencia a las reuniones generales de principio de curso también fue escasa aunque superior a la de las familias inmigrantes.

> «Tan sólo cinco madres pertenecían a 3º B de Infantil; el resto tenían sus hijos e hijas en 3º A; por lo que la asistencia de las madres fue del 50% en esta clase y no llegó a un 25% en la primera (ratio de 23 en los dos casos). En ambas la representación tanto de los padres autóctonos como de los padres y madres inmigrantes fue nula» (Ob. 4: 1).
>
> «De los 75 padres y madres que hay en segundo ciclo de Primaria tan sólo han asistido 20 personas. 10 de tercer curso y las otras diez de los dos cuartos. La madre inmigrante que hay en ese ciclo tampoco ha ido» (CIPC 32: 1).

Incluso en las reuniones de Infantil, y en contra de lo que suelen declarar las maestras de esta etapa (DI 28), la participación fue muy baja, pudiendo haber intervenido en ello el hecho de que las reuniones generales de principio de curso se retrasaran más de lo habitual, que en una misma tarde hubiera varias reuniones de distintos ciclos y que se hubieran celebrado otras reuniones anteriores con padres y madres para tratar temas como la cooperativa de aula (Ob. 4, Ob. 7 y CIPC 20)[213]. Igualmente, los fallos detectados en las citaciones de los docentes para la asistencia de estas familias a las distintas reuniones también la condicionan, dado que al no especificarse el lugar ni la hora, las familias, sobre todo las inmigrantes, tienen más dificultades para comprender el propósito y finalidad de la nota o el cartel informativo. Ello también se detecta en las notificaciones del AMPA, obstaculizándose la asistencia y participación de estas familias a las distintas actividades propuestas[214].

> «La asistencia de los padres y madres de 3B apenas ha llegado al 25% y ello puede deberse, entre otras cosas, a que en el comunicado que se envió a las familias no se detallaba la hora de la reunión» (Diario Investigadora en Ob. 4: 1).
>
> «La nota resulta bastante ambigua. En ella no se especifica claramente dónde es el lugar de celebración de la Jornada de Convivencia, cuál es el horario de recogida de los alumnos / as y qué tienen que aportar los padres ese día» (DI en CIPC 3: 2).

La asistencia de estas familias en las actividades complementarias y extraescolares dirigidas al alumnado también es baja, colaborando solamente una madre en la realización de una de estas actividades: la Verbena Escolar. Las familias no suelen asistir a los actos programados para el Día de Andalucía o el de la Navidad, donde es tradicional que las madres se encarguen de preparar desayunos especiales para el alumnado y organicen alguna actividad lúdica. Así pues, en ninguna de estas

[213] Precisamente, el profesorado señala que uno de los principales motivos por los que las familias suelen asistir a las reuniones generales de principio de curso es conocer a los nuevos docentes de sus hijos e hijas (Memoria Anual 2002/03), desapareciendo este interés al convocar reuniones específicas anteriores, como la de la cooperativa, donde la asistencia en Educación Infantil tampoco fue muy elevada y no contó con la participación de las familias inmigrantes (EPC 3) pero si aumentó en el caso de las familias autóctonas de 1ºA de Primaria (CIPC 17).

[214] Es más, se comprueba que cuando se cambia el sistema de citación aumenta la participación de las familias. Esto sucedió cuando una de las docentes de Infantil convocó a las familias a una reunión mediante notas escritas, no olvidando ningún dato, recordando el día anterior la hora y lugar de la reunión, comentándoselo a algunas madres a la salida de la escuela y firmando todas sus notas. La asistencia de madres autóctonas pasó de ser del 25 al 50%, aunque no acudió ninguna madre inmigrante de las dos de su clase (CIPC 30).

festividades colaboraron las familias inmigrantes, no asistiendo tampoco a los eventos que se organizaron (DI 22). Uno de los principales motivos por los que no acuden es porque estos actos se realizan por la mañana cuando la mayoría están trabajando, aunque algunas madres que no trabajan tampoco lo hacen por considerar que no son importantes.

> «Son tonterías, son tonterías y no voy porque cuando yo vengo aquí una hora que pierdes para arriba y para abajo que en esa hora tú puedes recoger la ropa» (EFI 5: 24).

De todas las familias inmigrantes tan sólo la madre polaca entrevistada asistió al Día de Convivencia en Montemayor[215]. En esta actividad se observó un gran descenso en la asistencia de las familias y el alumnado temporero español e inmigrante, sobre todo por parte de aquellos que viven en los campos y usan el transporte escolar, dado que al ampliarse el horario lectivo ese día y no llegar el autobús hasta la zona de la actividad, estos niños y niñas no pudieron asistir. Esto no fue problema para las madres autóctonas, acudiendo muchas de ellas desde el principio de la actividad y aumentando el número de participantes cuando terminó la jornada laboral.

> «La mayor parte del alumnado temporero no ha podido asistir a las Jornadas por el problema del transporte escolar. Podían llegar hasta el centro pero después el autocar no pasaría a recogerlos a la hora estimada de finalización: las cuatro y media. Sus padres lógicamente, al estar trabajando lejos del pueblo, tampoco se han acercado a la Jornada de Convivencia» (Ob. 25: 2).

Sí se incrementó esta asistencia, aunque no tanto la colaboración, en la Verbena Escolar. Como ya comentamos en párrafos anteriores sólo una tercera parte del alumnado inmigrante participó en las representaciones infantiles organizadas para este día y sólo una madre, la ecuatoriana, colaboró con el AMPA del centro en gestionar la cocina del bar (Ob. 27). Es tradicional que en la Verbena participen padres y madres,

[215] El hecho de que algunas de sus cuñadas también formen parte de la comunidad educativa del CEIP Zenobia favorece que esta madre asita con ellas a determinadas actividades, como el Día de Convivencia, aunque también frena la participación de ésta cuando sus cuñadas no acuden y consideran que las actividades no son importantes. En este sentido, las mujeres del Este están muy influenciadas por las mujeres españolas con las que comparten algún parentesco.

trabajando codo con codo con el profesorado en los distintos espacios en los que se divide: el escenario, el bar, el quiosco y la tómbola, y que sean los docentes y miembros del AMPA los que se encarguen de buscar a otros padres y madres para que les ayuden. Sin embargo, una de las razones por las que no participaron más padres y madres inmigrantes fue porque ninguno de ellos les invitó a hacerlo. La única persona con la que contactaron los padres y madres del AMPA fue la madre ecuatoriana, dado que esta mujer había asistido previamente a varias de sus reuniones y actividades. Justamente porque ya existía ese acercamiento previo se dio esa colaboración, no invitando ni los docentes ni los miembros del AMPA al resto de padres y madres inmigrantes[216].

> «En el resto de espacios no hay implicación de padres y madres inmigrantes porque, entre otras cosas, no se les ha demandado directamente como en el caso de los padres y madres anteriores» (Ob. 27: 1)[217]

Foto 7. «Verbena Escolar»
CEIP Zenobia Camprubí, junio de 2005.

La asistencia sí aumentó respecto a otras actividades, acudiendo más de la mitad de las familias inmigrantes (Ob. 27). Evidentemente, el hecho de que la actividad se realizara por la tarde (comenzó a las siete y se prolongara hasta pasadas las doce de la noche) facilitó la asistencia de los padres y madres, al no coincidir con sus horarios laborales. Del mismo modo, el que algunos de sus hijos/as también actuaran

[216]Creemos que ello no obedece solamente a una cuestión lingüística, dado que otras mujeres inmigrantes también dominan el idioma, sino a que a esta mujer se la considera más cercana a la población autóctona que a las demás. Por otra parte, muchos docentes tampoco solicitan la colaboración de estas familias al considerar que ya tienen bastante preocupaciones y problemas derivados de su situación laboral, económica y social, como para acarrearles otro más (EPC 4, EPC 5).

[217] Esto mismo ocurre con las salidas a las que suelen asistir algunas madres acompañado a los alumnos/as del centro. Los padres y madres inmigrantes no suelen asistir, no participando sus hijos/as en las mismas cuando desde el centro se les insta a que los acompañe algún adulto.

en los espectáculos y el que fuera una actividad muy lúdica también incentivó esta mayor asistencia.

Aunque acudió algún padre inmigrante (un argelino), el aumento de asistencia que cabría esperar por parte de los mismos, según las declaraciones de algunos docentes, no se produjo. La mayoría del profesorado opina que los padres solamente acuden a la escuela en la Verbena pero ese aumento de asistencia sólo se observa en el caso de los padres autóctonos, no siendo significativo en los padres inmigrantes, quienes tampoco en esta ocasión acuden masivamente al centro escolar.

> «De las 13 familias inmigrantes del centro (excluida la de origen holandés y contando con la mediadora), asistieron a la Verbena un total de siete: dos polacas, una lituana, una de ecuador, una argelina y tres marroquíes. Y de todas ellas, tan sólo la familia argelina y una de las madres polacas (que fue acompañada de su novio español y su otra hija) acudieron al completo. Llama la atención, por tanto, la ausencia de los maridos y de los novios de las madres inmigrantes» (DI 39: 27).

Las actividades programadas por el AMPA no contaron con la misma implicación por parte de las familias inmigrantes. Así pues, mientras que la asistencia de las mismas en los talleres de informática y en la salida al Monasterio de Moguer fue nula (ECC1, EFA 3), aumentó en la merienda intercultural y en la escuela de padres y madres. Algunas familias inmigrantes comentaron no conocer la oferta de talleres extraescolares para las familias (EFI 6) aunque la causa principal de la escasa participación no parece ser el desconocimiento, sino los problemas de transporte para aquellas que viven en el campo, no contar con familiares que cuiden de sus bebés y las necesidades económicas[218].

[218] A pesar de que las familias inmigrantes no aluden directamente a las mismas en las entrevistas, sí es algo que tienen presente dado que cuando se les comenta la realización de cualquier actividad siempre preguntan por el importe económico que conlleva. Así ocurrió, por ejemplo, con el padre marroquí al que entregamos las fotos que tomamos de su hija en el espectáculo de la Verbena, cuando se las ofrecimos lo primero que nos preguntó fue si tenía que pagar algo (CIFI 5). Esta percepción parece que no la comparten todos los miembros del AMPA, quienes comentan que el precio del taller de informática no puede ser la causa por la que no asistan las familias inmigrantes al costar sólo diez euros al mes (EFA 3).

> «El otro día mandaron un papel para que los padres y las madres puedan venir a estudiar informática también. / Como nosotros no tenemos coche y vivimos lejos es un problema» (EFI 2: 12).
>
> «Aquí no tenemos a nuestra suegra ni a nuestra amiga para que se quede con el niño para que vaya yo a una reunión y aquí cuando está la fresa el dueño está desesperado / hay que hacer horas extraordinarias y se acabó» (EMI: 18).

En cuanto a la actividad de la visita al pueblo y al Monasterio en tren turístico, hemos de comentar que las inclemencias del tiempo hicieron que descendiera mucho la participación de las familias autóctonas. Así, de las cerca de 200 familias que tenían registradas para las dos sesiones, tan sólo participaron un total de 34 (CIFA 3), sin que se apuntara ni asistiera ninguna de las familias inmigrantes. Tampoco aquí se les explicó con detalle en qué consistiría la actividad, simplemente se actuó como en ocasiones anteriores, enviando el AMPA una nota general sobre la misma.

La actividad que más se secundó fue la merienda intercultural, dado que para ella se contactó personalmente con varias familias inmigrantes del centro y se les invitó a elaborar dulces típicos de sus países. Algunas familias inmigrantes ayudaron a preparar la fiesta intercultural aportando objetos familiares, sin embargo ninguna de ellas, con excepción de la mediadora, tradujo los carteles y letreros a su idioma. Las familias que colaboraron fueron precisamente con las que la vigilante y el conserje del centro contactaron personalmente (CIFA 4), no participando ninguna que únicamente supiera de la celebración de la actividad por las notas informativas. La mediadora intercultural también ayudó a difundir el evento entre las familias que conocía, elevándose de esta manera el porcentaje de participación[219].

> «Acudieron cinco familias inmigrantes, el 38% del total (13). Comparativamente acudieron más familias inmigrantes que autóctonas, ya que éstas últimas estaban conformadas básicamente por los padres y madres del equipo de trabajo del AMPA; asistiendo aproximadamente unas 20 familias autóctonas» (Ob. 22: 1).

[219] En realidad, los miembros del AMPA y la mediadora contactaron con las personas que se encontraron a la entrada o salida del centro o de forma casual. No se hizo ninguna campaña informativa específica con las familias inmigrantes para promover su participación, de ahí que muchas de las familias que asistieron tuvieran escolarizados a sus hijos e hijas en Educación Primaria, edificio en el que tienen sus dependencias tanto el conserje como la vigilante del centro (Ob. 22).

> «Concretamente las familias que colaboraron fueron dos de las cinco familias marroquíes, una de las tres familias polacas y la familia ecuatoriana que hay en el centro» (Ob. 22: 2).

En cuanto a la escuela de padres y madres, hemos de comentar que solamente una madre inmigrante, la mujer ecuatoriana, acudió a una de las tres sesiones que se celebraron[220]. No obstante, la participación de las familias autóctonas tampoco fue muy alta, aunque el nivel de asistencia se mantuvo en las tres sesiones.

> «Asistentes: Los cinco vocales del AMPA, la madre inmigrante que asistió a la reunión y otras 23 madres / Los únicos hombres que asisten son el conserje, que también es vocal del AMPA, y el Director del centro, que hace varias fotos del acto» (Ob. 11: 1).

Por último, señalar que ningún padre ni madre inmigrante o autóctono se implicó en los talleres formativos que se ofrecieron conjuntamente al profesorado y las familias del centro en las Jornadas de Lectoescritura, siendo ésta una de las mayores demandas del profesorado. Creemos que una de las principales razones es la inseguridad que sienten las familias, incluidas las autóctonas, a la hora de relacionarse con los docentes, siendo unánime el rechazo a participar en actos de este tipo.

> «… algunos se encuentran incluso discriminados como diciendo "yo con los maestros voy a meter la pata…» (EPC 7: 8).
> «Solamente los representantes del AMPA acudieron a la inauguración y clausura de las Jornadas pero ningún padre o madre asistió a los cursos de formación» (Ob. 24: 1).

9.3.2 Actividades pedagógicas

En cuanto a la participación de las familias en las actividades pedagógicas, hemos de comentar que la única actividad que el profesorado programa para que las familias intervengan con los docentes en clase es el «Protagonista de la Semana» en la

[220] Aunque también quería acudir en otra ocasión y no pudo porque coincidió con la entrevista de nuestra investigación (EFI 3).

etapa de Educación Infantil[221]. En ella participa la mayoría de las madres autóctonas, a pesar de las reticencias iniciales que éstas suelen mostrar, aunque muy pocas madres inmigrantes secundan la actividad. En este curso, de las cinco madres inmigrantes de Infantil, todas ellas magrebíes, tan sólo una realizó la actividad siendo además la primera vez que lo hacía porque en el curso anterior no participó.

> «… me cuenta que está muy contenta y también muy sorprendida porque la madre del niño marroquí había ido a la clase para participar en la actividad del Protagonista de la Semana. Me comenta que hizo el juego de la silla, como otras madres, pero que le gustó mucho que viniera a la clase y también cantara algunas canciones en su idioma. Dice que no se lo esperaba» (CIPC 60: 1)[222].

Las docentes de esta etapa justifican la escasa participación de las mujeres inmigrantes por falta de interés en algunos casos y por cuestiones culturales en las mujeres magrebíes (EPC 2, EPC 3, EPC 8).

> «Me explica que este era uno de los puntos de la reunión y que a pesar de que ella le ha insistido en lo importante que es que el niño celebre su cumpleaños en clase, el padre no va a hacer nada al respecto. Me dice que él decía a todo que sí pero ella no espera que haga nada» (CIPC 43: 2).

En realidad, las diferencias culturales y el escaso conocimiento del idioma constituyen las principales razones por las que estas mujeres no se implican. Para empezar, las familias magrebíes no están acostumbradas a celebrar sus cumpleaños, tanto es así que la mayoría desconoce cuál es su propia fecha de nacimiento (EMI 1) y no lo festeja con sus hijos/as[223], tampoco están habituadas a ese tipo de demandas de participación puesto que no se da en su sistema educativo y las dificultades económicas también frenan la misma. De hecho, cuando estas dificultades comienzan a superarse la

[221] Actividad en la que los padres y las madres, normalmente estas últimas, celebran el cumpleaños de sus hijo/as en clase, cuentan cosas significativas sobre ellos y proponen alguna actividad lúdica (juegos, canciones, cuentos, dramatizaciones…) para realizar con el resto de sus compañeros/as.

[222] El profesorado se sorprende mucho cuando alguna de las familias inmigrantes participa en la escuela (EPC 2; CIPC 37) y ello se debe, fundamentalmente, a las bajas expectativas que tienen algunos docentes al respecto. En realidad, tampoco esperan que el gran grueso de las familias autóctonas se implique, sorprendiéndose gratamente cuando esto ocurre.

[223] Comienzan a celebrarlo en España cuando su situación económica mejora, como la familia marroquí de Primaria (EFI 1), lo que nos lleva a pensar que esta práctica está condicionada más por factores económicos que por factores culturales.

mujer empieza a participar, como ocurrió con la madre marroquí que se involucró en la actividad del Protagonista de la Semana o la madre argelina que comenzó a recoger a su hijo del centro. Una vez que aprenden el español, se habitúan a su nuevo entorno y mejoran las condiciones económicas, la participación aumenta.

> «Son personas como le dije al principio que vienen de un mundo cultural diferente, vienen de una educación diferente, no conocen el idioma y claro que eso influye, influye bastante / pero conforme la mujer inmigrante vaya conociendo sus cosas, sus derechos poco a poco empieza a despertar, empieza a abrir los ojos» (EMI 1: 7).

9.3.3 Participando en la toma de decisiones

En cuanto a la implicación de las familias en el AMPA y Consejo Escolar, hemos de comentar que con tan sólo la madre ecuatoriana asiste, en ocasiones, a las reuniones de coordinación del equipo de trabajo de esta asociación. El interés mostrado por esta madre y el hecho de que algunas madres autóctonas la avisaran personalmente cuando había alguna actividad o reunión fue lo que estimuló esa participación, que además fue creciendo conforme avanzó el curso escolar y culminó en la Verbena.

> «Esta madre entró para trabajar en la parrilla durante una hora y se quedó hasta el final porque decía que no era pesado. Una de las madres autóctonas bromeaba con ella después de varias horas de trabajo en común porque decía que ya había confianza» (Ob. 27: 1).

Donde sigue siendo escasa la participación de los padres y madres inmigrantes en la escuela es en el Consejo Escolar. No sólo no hay representantes de las familias inmigrantes, sino que éstas tampoco participan en la votación general.

> «… ahora mismo lo que es el Consejo Escolar que es el órgano de representación del centro no hay ningún padre inmigrante. Alguno en la junta directiva de la Asociación de Padres / pero, concretamente allí no hay» (EPC 2: 21).

Como vimos en el capítulo anterior, una de las razones que justifica la escasa participación de las familias inmigrantes en este órgano es la falta de información y de formación que tienen al respecto. En ello también coincide mayoritariamente el profesorado, aunque algunos docentes dicen no saber por qué no se involucran, detectándose también esta falta de información y formación en las familias autóctonas, que tampoco acuden a votar. En este sentido, gran parte de las familias autóctonas comparten las mismas dificultades que las familias inmigrantes, dado que no conocen en qué consiste este órgano colegiado ni comprenden con claridad las notas informativas que les envía el Equipo Directivo para asesorarlas al respecto, desconociendo las primeras, además, a los candidatos/as que suelen presentarse.

> «.. Eso es lo que yo veo que no se le informa y no creo que sea porque ellos no se preocupan sino porque a lo mejor no se le dan, no caemos en que, tanto por parte de los padres como de los maestros, tenemos que implicarnos más en ese tipo de cosas» (EPC 4: 15).
>
> «Sí lo sabía pero no sabía quién iba a salir, como no conozco a la gente, a quién va el voto, mira a la cara y da el voto y ya está» (EFI 2: 9).

Igualmente, las familias autóctonas e inmigrantes se sienten inseguras a la hora de presentarse como representantes de padres y madres e intervenir en los consejos. Creen que no están preparadas para ello y prefieren declinar ese derecho. De este modo, también aquí la participación de las familias tanto inmigrantes como autóctonas es escasa (un 4% y 14, 5% respectivamente).

> «Una de las madres dice que le da vergüenza y que ella no sabe lo que tiene que hacer. Las demás la apuntan pero pide, por favor, que se le borre» (Ob. 18: 1).
>
> «Normalmente, el número de padres y madres que acuden al centro a votar ronda en torno a los 60 y este año han participado 72. Me dice que aunque el tanto por ciento es muy bajo porque el total de padres censados es de 518, no están insatisfechos del todo porque la participación en este centro es más alta que en el resto de colegios e institutos de Moguer» (CIPC 44: 1).

Durante este curso escolar algunas familias inmigrantes sí participaron en la votación previa para elegir a los representares de padres y madres del AMPA, pero lo

hicieron gracias a que la mediadora intercultural se encargó de contactar con ellas e informales sobre el proceso de votación. Del mismo modo, durante el presente curso también participó un padre marroquí en las votaciones generales al Consejo, a quien precisamente le expliqué durante la entrevista en qué consistía este órgano (EFI 3)[224].

Cuatro son, por tanto, las actividades en las que más han participado las familias inmigrantes durante este curso: las tutorías, la Verbena Escolar, la votación del AMPA y la Merienda Intercultural, llegándose a alcanzar únicamente una participación media próxima al 50% en las dos primeras. Del mismo modo, sólo en la merienda intercultural varias familias colaboraron en la preparación de la misma[225]. En general, las familias asumen un rol pasivo, no toman la iniciativa y esperan a que sean los docentes quienes las convoquen a tutorías y demanden su colaboración, no implicándose en la organización ni realización de los distintos eventos. Así pues, prácticamente ningún padre ni madre inmigrante, a excepción de la mujer ecuatoriana, colabora habitualmente con los docentes o miembros del AMPA ni interviene en la toma de decisiones como miembro activo del Consejo Escolar o la junta directiva del AMPA. Igualmente, la participación de estas familias tampoco está garantizada en todas las actividades, dado que ninguna de ellas asiste a las celebraciones del Día de Andalucía o de la Navidad, a la visita al pueblo que organiza el AMPA ni están inscritas en las actividades formativas que les oferta el centro. Su participación también es muy escasa en lo que se refiere a las actividades pedagógicas y votaciones del Consejo Escolar, asistiendo en muy pocas ocasiones a las reuniones generales (Ver cuadro nº 8).

En cuanto a la participación de las familias según la nacionalidad, podemos concluir que el origen no determina la colaboración de las familias, ya que dentro del grupo de familias que comparten la misma nacionalidad, hay familias que participan más y otras menos. Por esta misma razón, tampoco se corrobora la impresión de algunos de los docentes, quienes opinan que las familias magrebíes son las que menos

[224] Aunque la actuación de la mediadora fue clave, ésta no contactó con todas las familias inmigrantes sino que se centró en aquellas familias magrebíes que ya conocía a través de su trabajo en Servicios Sociales. Otras familias, incluso magrebíes, no participaron en ese proceso.

[225] La mayoría de las familias inmigrantes consideran que las tutorías son importantes, aludiendo fundamentalmente a éstas cuando se les pregunta por las distintas vías de participación. Por este motivo, al centrarse su modelo de participación en las tutorías, sobre todo en la población magrebí, asisten principalmente a las mismas, basando la relación que mantienen con los docentes en esas entrevistas y en las preguntas y comentarios que a veces les hacen a la salida del centro.

participan[226]. Son otros factores los que parecen determinar en mayor medida la implicación de las familias inmigrantes en la escuela, como la información y formación que se tenga al respecto, que los docentes y los miembros del AMPA las inviten a colaborar y las informen específicamente de las distintas actividades que se realizan en el centro, que las actividades coincidan con el horario laboral, y que las familias no se sientan inseguras[227].

[226] La madre ecuatoriana es la que más participa, tanto desde el punto de vista de la asistencia a tutorías y reuniones como el de la colaboración con docentes y miembros del AMPA. A ésta le siguen una de las madres polacas, la madre rumana y dos matrimonios marroquíes (uno de Primaria y otro de Infantil). Asisten fundamentalmente a las tutorías pero algunas de estas madres también han colaborado en la merienda intercultural y han expresado su deseo de seguir implicándose. Por otra parte, las familias que colaboran menos son la familia argelina y una de las marroquíes de Infantil, la familia rumana que llegó a mediados de curso y la familia lituana.

[227] El análisis aquí presentado se completa con el que se detalla en el capítulo referido a obstáculos y apoyos para la integración socioeducativa de las familias inmigrantes, siendo necesario el estudio de ambos para tener una visión más completa de los factores que median en este proceso.

Cuadro 8. La asistencia y colaboración de las familias inmigrantes en la escuela[228]			
Tipo de actividad	**Actividad específica**	**Nivel de participación**	**Nacionalidad y sexo de participantes**
Actividades Informativas	Tutorías	**~ 53%**	Un padre marroquí, dos madres marroquíes de Infantil, una polaca, una rumana, la lituana, la ecuatoriana
	Reuniones Generales de Principio de curso	15%	La madre ecuatoriana y una polaca
Actividades Formativas	Taller Informática	0%	
	Taller Lectoescritura	0%	
	Escuela de Padres	8%	La madre ecuatoriana
Actividades Extraescolares (Asistencia)	Día de Navidad y Andalucía	0%	
	Día de Convivencia	8%	Una madre polaca
	Verbena Escolar	**+ 50 %**	Dos matrimonios, uno argelino y otro polaco, tres madres marroquíes, una rumana, una lituana, y otra ecuatoriana
	Merienda Intercultural	**38%**	Madres: una polaca, una rumana, una ecuatoriana, una argelina; y una tía marroquí
	Visita a Moguer	0%	
Actividades en las que han colaborado	Verbena Escolar	8%	La madre ecuatoriana
	Merienda Intercultural	30%	Madres: dos marroquíes, una ecuatoriana y una polaca.
Actividades Pedagógicas	El Protagonista de la Semana	20%	Una madre marroquí (de cinco familias magrebíes)
Actividades para la Toma de Decisiones	Miembro C. Escolar	0%	
	Miembro Junta AMPA	8%	La madre ecuatoriana
	Votaciones C. Escolar	4%	Un padre marroquí
	Votaciones AMPA	**41%**	Cuatro matrimonios marroquíes y uno argelino

[228] Sólo en el caso de las votaciones se ha contando la participación de los hombres y mujeres individualmente, en el resto de las actividades se tiene en cuenta si participa uno de los dos cónyuges para computar la participación de esa familia. La participación de las familias en tutorías puede parecer un poco alta, pero hemos de aclarar que es bastante irregular, no asistiendo todas ellas cuando se les cita. Igualmente, la participación de la madre ecuatoriana miembro del AMPA también es irregular y cuando asiste no expresa sus opiniones sino que acepta lo que acuerda el resto de las madres.

9.3.4 Comparando la participación de las familias inmigrantes y autóctonas

Cuando se compara la participación de unas y otras en las distintas actividades, se descubre que en realidad el nivel de participación de las familias inmigrantes no dista tanto del nivel de implicación general de las familias autóctonas. El propio profesorado comenta que entre ellas no hay grandes diferencias, al ser escasa y limitarse en buena medida a las tutorías.

> «Hay padres de aquí que a lo mejor sólo vienen a recoger las notas, lo mismo que hacen ellos / aquí hay muchos padres que no participan ni más ni menos que estos padres inmigrantes. Ni en preocupación, ni en participación, ni en nada. Entonces, no hago muchas distinciones » (EPC 2: 25).
>
> «… porque tampoco los demás están aquí y participan, ¡nada! Están a lo mismo. Y el padre y la madre de otro de los niños marroquíes igual» (EPC 6: 2).

La asistencia de las familias autóctonas también suele ser bastante baja en las reuniones generales y en las actividades organizadas por el AMPA, como la escuela de padres y madres o las actividades interculturales, destacando la escasa participación de las mismas en las votaciones del Consejo Escolar y su nula implicación en la jornada y talleres de lectoescritura. En realidad, la participación de las familias autóctonas aumenta en las actividades más lúdicas y de mayor tradición en el centro, como la Jornada de Convivencia o la Verbena Escolar (Ob. 25), incrementándose levemente la colaboración de las mismas en actividades como el Día de Andalucía o la Fiesta de Navidad[229].

> «Las actividades programadas por el AMPA del colegio para la celebración de la Navidad han salido muy bien. Han participado más madres de las esperadas, concretamente 18, ya que al equipo de trabajo habitual del AMPA (7) se sumaron otras 10 madres y un padre» (DI 22: 15 y 16).

[229] Ese incremento de participación se observa incluso en las reuniones del Consejo Escolar, dado que la asistencia de los representantes de los padres y madres del centro aumenta cuando se tratan cuestiones relacionadas con la celebración de actividades de ese tipo. En el curso 2004/05 el porcentaje de participación mayor que se alcanzó fue del 83% (cinco de los seis representantes) en la sesión en la que se aprobaba el calendario de actividades de las Jornadas de Lectoescritura y del Día de Andalucía (Acta del Consejo Escolar del 15 de febrero de 2005).

No obstante, pese a este ligero incremento en estas fechas, y tal y como comenta el profesorado y los miembros más implicados del AMPA, siempre es el mismo sector de padres y de madres el que colabora y suele asistir a las distintas reuniones: el conformado por el equipo de trabajo del AMPA y otros padres y madres próximos a la asociación (Plan Anual 1999/2000 y siguientes).

> «La maestra me dice que siempre pasa lo mismo, que vienen las madres de los niños y niñas que van mejor en la escuela y sin embargo las otras no aparecen» (CIPC 13: 1).
> «Solamente nos ha fallado involucrar a las familias, ya que, a pesar de que la AMPA colabora habitualmente con el centro en todas las actividades, a las familias les cuesta mucho participar de forma activa en todo lo relacionado con la lectura, limitándose a colaborar, cuando se les solicita algo, de forma puntual» (Memoria Anual 2002/03: 71).

Sin embargo, la participación de las familias autóctonas en las actividades pedagógicas de Infantil sí es bastante alta, no coincidiendo en este punto con las familias inmigrantes.

Las equivalencias entre población autóctona e inmigrante, no solamente se dan en cuanto al sexo de las personas que se implican (mayoritariamente las madres), el nivel (escaso en general), el tipo (fundamentalmente en tutorías) y el período de menor participación (temporada alta de la fresa), sino también en cuanto a la calidad de las mismas y a algunos de los factores que la condicionan. En este sentido, hemos de señalar que tampoco las familias autóctonas suelen tomar la iniciativa para solicitar una reunión con los docentes, no interviniendo en las reuniones que mantienen con el profesorado ni en las actividades que convoca el AMPA y siendo esta pauta de comportamiento una constante a lo largo de los años[230]. Estas actuaciones suelen recaer en los miembros más activos de dicha asociación, quienes en ocasiones estimulan con sus intervenciones las de otros padres y madres próximos a la misma.

[230] Entre otras cosas, porque no llevan ni se les facilita material para poder hacer un seguimiento de las distintas reuniones y actividades a las que asisten, como un bloc de notas y bolígrafos o lápices para tomar apuntes (Ob. 4 y Ob. 7).

> «La asistencia de padres y madres a la tutoría ha sido escasa, sólo han asistido en caso de ser convocados, a pesar de haber intentado por todos los medios su asistencia» (Memoria Anual, 2002/03: 46).
>
> «Son las madres del equipo de trabajo del AMPA las que siguen interviniendo; no obstante esas intervenciones anima al resto de madres, quienes comentan entre ellas que también les pasan esas cosas y cómo lo solucionan» (Ob.11: 2).

Y es que, como ya hemos comentado anteriormente, las familias autóctonas también se sienten inseguras y prefieren no intervenir por miedo a equivocarse o a hacer el ridículo. Las madres son conscientes del esfuerzo que supone hablar en público, por eso lo agradecen cuando alguna de ellas se atreve a hacerlo (Ob. 7). Esta dificultad incide para que la participación de las familias descienda no sólo en calidad sino también en cantidad, interviniendo también la falta de información y formación que tienen sobre las vías de participación en el centro. En ello coinciden con las familias inmigrantes, aunque aquí la escasa información se debe sobre todo a la no comprensión del lenguaje académico por el bajo nivel cultural de muchas de estas familias.

> «…"¿sabes lo que es el Consejo Escolar?", "¿sabes la importancia que tiene el Consejo Escolar en el centro?" Pero es que yo creo que seguramente no lo saben el 80% de los padres. / Yo creo que no. O por lo menos, quizás saben lo que es el Consejo Escolar pero no saben la importancia que tienen, ni que es el órgano máximo del centro, ni que las decisiones no la toma el Director... Yo creo que no lo saben la mayoría de los padres» (EPC 2: 22).

A pesar de que la asistencia y participación de las familias, tanto autóctonas como inmigrantes, sigue siendo baja, el profesorado valora muy positivamente la implicación de los miembros del AMPA y señala que a partir de la renovación del Consejo los representantes de padres y madres acudieron más a las distintas sesiones, al ser cuatro de los seis representantes miembros activos del AMPA.

> «… comentan que realmente sí ha habido un incremento de la asistencia y de la participación general de los padres y madres en el centro, alabando el trabajo de la nueva AMPA. Asimismo, el Secretario también señala que la participación de los padres y madres en el Consejo Escolar ha aumentado a partir de la renovación parcial del mismo» (Ob. 28: 1).

> «Estas actividades, gracias al esfuerzo realizado por la Asociación, han tenido una acogida por parte de la Comunidad Educativa totalmente inesperada, habiendo tenido que desdoblar los talleres en varios grupos, sobre todo el de Informática» (Plan Anual, 2004/05: 37).

Efectivamente, la participación de los padres y madres del centro ha sido mayor que en otros cursos, sobre todo en los tres últimos, en los que la colaboración de las familias con el AMPA era inexistente y su implicación en las distintas actividades era prácticamente nula (Memorias Anuales 1999/00, 2000/01 y 2002/03). Ello se ha debido, fundamentalmente, al esfuerzo del equipo de trabajo del AMPA quien no sólo ha ofertado una amplia gama de actividades complementarias y extraescolares sino que también ha diseñado varias actividades interculturales y formativas[231]. No obstante, la participación de las familias, tanto inmigrantes como autóctonas, en las Jornadas y talleres de Lectoescritura sigue siendo un objetivo a cubrir. Al igual que el aumento de participación de las familias inmigrantes y autóctonas en el resto de actividades, sobre todo, en la escuela de padres y madres y en el taller de informática.

Podemos concluir, por tanto, que aunque el nivel de implicación de las familias inmigrantes que pertenecen a la comunidad educativa del CEIP Zenobia es mayor en la escuela que en su entorno, éste sigue siendo bajo en ambos a pesar de que varias mujeres, como la ecuatoriana, hayan demostrado su interés por las distintas actividades educativas y se impliquen cuando tienen la oportunidad de hacerlo. Las familias autóctonas tampoco participan mayoritariamente ni en el pueblo ni en la escuela, aunque en ambos contexto su nivel participación es mayor que el de las familias inmigrantes.

[231] Desde el principio la nueva AMPA, constituida en sociedad, apostó por mejorar la implicación de las familias en la escuela; intentado alcanzar cotas de participación similares a las que se daban habitualmente en el centro antes de 1999, cuando gran parte de las familias asistían y participaban en la escuela (Memoria Anual 1997/98).

CAPÍTULO X

«LA APUESTA POR LA INTERCULTURALIDAD. MEDIDAS APLICADAS»

> «El problema cultural no es un problema de separación ni tampoco de adhesión, sino sobre todo de extensión de los espacios de la propia humanidad, lo cual traducido en términos operativos, implica fomentar una solidaridad cada vez más amplia, superar las separaciones y las divisiones, construir contactos, comunicación y, finalmente, nuevas comunidades» (Secco, 1987: 30-31).

En el capítulo anterior concluíamos que son pocas las familias inmigrantes integradas en el contexto social y educativo. Para entender mejor el grado de implicación de las familias en la escuela, hemos creído oportuno analizar las medidas educativas que se han fomentado desde el centro para alcanzar ese propósito. En este sentido, en el presente capítulo estudiaremos las actividades realizadas por el Equipo Directivo y el profesorado del centro, las propuestas del AMPA y las medidas aplicadas por el Ayuntamiento de Moguer y la Consejería de Educación. El estudio se hará analizando, por un lado, las medidas dirigidas a promover

la integración socioeducativa de estas familias y por otro, aquellas dirigidas a fomentar la interculturalidad.

10.1 DEL DISEÑO A LA PUESTA EN PRÁCTICA

La propuesta de actividades y medidas realizada por los miembros de la comunidad educativa del CEIP Zenobia ha ido evolucionando a lo largo de los años en función de dos hechos principales: el aumento del alumnado inmigrante extranjero escolarizado en el centro y las propuestas externas de colaboración en temas relacionados con la interculturalidad. De este modo, se comprueba que durante los primeros cuatro años (desde 1997/98 hasta 2000/01) en los que tan sólo estaba escolarizada una niña marroquí (Memoria Informativa para la Junta de Andalucía, 2004) no se introdujo ninguna medida específica dirigida a esta alumna o a su familia, no contándose si quiera con la ayuda del maestro de apoyo para la enseñanza del español (Planes y Memorias Anuales de los cursos reseñados).

No es hasta el curso 2001/02, en el que el número del alumnado inmigrante extranjero se triplica, cuando se cuenta con este apoyo, incluyéndose por primera vez en el Plan Anual del centro el «Programa de Educación Intercultural» dirigido, fundamentalmente, a la enseñanza del español (Memoria Anual 2001/02). En el curso escolar siguiente, cuando el número de alumnos y alumnas inmigrantes asciende a un total de seis, se incluyen algunas propuestas en el Plan Anual, aunque éstas surgen a raíz de la visita del Coordinador provincial de Compensación Educativa y Acción Tutorial de la Delegación de Educación de Huelva, de la Directora del CEP Bollullos-Valverde y de una maestra de Interculturalidad, quienes solicitan al profesorado su participación en actividades formativas sobre educación intercultural, su inclusión en la Comisión Intercultural que se formará ese año en Moguer y su colaboración en un proyecto europeo sobre educación intercultural (Acta del Claustro de 15 de octubre de 2002)[232].

[232] En este curso (2002/03) la Jefa de Estudios pasa a formar parte de la Comisión Intercultural de Moguer, compuesta por representantes de los distintos centros educativos del pueblo, la Asociación Hueva Acoge, un representante del CEP de la zona y el Coordinador de Compensación Educativa de Huelva, para el diseño y aplicación conjunta de distintas medidas sobre educación intercultural. Igualmente, la mayoría del Claustro asiste a las I Jornadas de Educación Intercultural organizadas por el CEP de Bollullos-Valverde. Del mismo modo, reconoce por primera vez al alumnado inmigrante como destinatario directo del Programa coordinado por el Ayuntamiento de Moguer y la Delegación de Educación en Huelva para evitar el

Como resultado, el Plan Anual 2002/03 es el primero que incluye un apartado específico referido a interculturalidad, con la intención de «favorecer la integración del alumnado inmigrante, potenciando el enriquecimiento del alumnado de la zona, mediante el acercamiento de las culturas, a través de las actividades habituales del centro» (Plan Anual, 2002/03: 29). Para ello propone la realización de juegos cooperativos, la recopilación de canciones y música étnica y el aprendizaje de algunas estructuras básicas de los idiomas del alumnado inmigrante dentro del Proyecto educativo de colaboración europea CLIM (Cooperative Learning in Multi-Cultural Groups).

Sin embargo, estas actividades no llegan a realizarse por falta de tiempo (Memoria Anual 2002/03), implementándose algunas de ellas en el siguiente curso académico, el 2003/04. En este curso se cuenta con quince alumnos inmigrantes, más del doble del curso anterior, y se mantiene la colaboración con el Centro de Profesores y la Comisión de Interculturalidad. El Plan Anual de este curso es el primero en el que se expresa de forma específica la intención de trabajar de manera sistemática la atención a la diversidad, incidiéndose en la atención a la población inmigrada. Hasta ahora, la mayoría de las reflexiones y medidas se dirigían fundamentalmente al alumnado temporero español, y en ocasiones, al alumnado con necesidades educativas especiales, obviándose al alumnado inmigrante. Este cambio de perspectiva se observa en la concreción de los objetivos generales de centro, puesto que de los tres que se apuntan ese año uno de ellos está relacionado con la diversidad cultural:

> «Favorecer unas relaciones humanas solidarias, inspiradas en los principios de igualdad y respeto a la diversidad, rechazando todo tipo de discriminación: haciendo especial hincapié en todos los aspectos relacionados con otras culturas y otras realidades sociales diferentes a las nuestras» (Plan Anual, 2003/04: 4).

Para la consecución de ese objetivo se diseñan distintas actuaciones en cada uno de los ciclos, dirigidas a la integración de los elementos culturales de la población inmigrante en las actividades de clase, a la promoción de la sensibilización en diversidad cultural y a la mejora de la participación de las familias inmigrantes en el centro. De este modo, el profesorado subraya la necesidad de trabajar con las familias inmigrantes en

absentismo y abandono escolar, aunque ninguna medida se dirija de manera específica al mismo (Memoria Anual 2002/03).

ese sentido, ya apuntada anteriormente por algunos de los miembros de la Comisión Intercultural de Moguer al aludir al «problema que encuentran en la poca implicación o colaboración de las familias» (Acta del Claustro de 15 de octubre de 2002: 9). Concretamente, se hace referencia a la necesidad de asesorarlas sobre las ayudas económicas, de incentivar su participación en el centro y de contactar con ellas para que les informen sobre su situación sociofamiliar:

> «… la toma de contacto con las familias del alumnado inmigrante para conseguir su integración en el Centro y para que nos informen de las condiciones en que llegan o si tienen algún problema determinado, demandándoles que acudan al centro periódicamente, igual que los demás padres, para informarse de la marcha de sus hijos» (Plan Anual, 2003/04: 5).
>
> «el fomento de la participación de estas familias en actividades generales del Centro, con aportaciones propias de su cultura (música, baile, gastronomía, etc) para su conocimiento y valoración por parte de los demás» (Plan Anual, 2003/04: 5).

Esta propuesta de actividades no se planifica para aplicarla en todos los ciclos, sino que cada uno se centra en las medidas que ha diseñado. Así pues, las actividades referidas a la integración de las familias son exclusivas de primer ciclo de Primaria; la integración de elementos culturales en las actividades de clase (mediante la realización de lemas referidos a la interculturalidad y la inclusión de canciones, cuentos, danzas y fiestas de otras culturas) son propias de Educación Infantil; las actividades de sensibilización (mediante el rincón de los valores), de segundo ciclo de Primaria; y las actividades de intercambio cultural (con la realización de exposiciones fotográficas y la celebración de diversas fiestas) de tercer ciclo de Primaria (Plan Anual 2003/04).

Los objetivos generales y esa propuesta de actividades se siguen manteniendo en el curso 2004/05, incorporándose estas otras medidas: la realización de talleres en los que los padres y madres cuenten experiencias de sus países de origen y participen en la construcción de un cuento viajero para la etapa de Educación Infantil; la aplicación de estrategias que favorezcan que el alumnado inmigrante conozca nuestra cultura y acepte nuestros valores más positivos para primer ciclo de Primaria; y el trabajo en pequeños grupos dentro de la clase, con el fin de integrar al alumnado en toda su diversidad, en tercer ciclo de Primaria. Igualmente se incorpora en el currículum un Plan

de Valores, a trabajar en todos los ciclos, en las sesiones de tutoría (Plan Anual, 2004/05).

En este curso, además, se aprueba un proyecto diseñado por el Equipo Directivo para trabajar la interculturalidad (Acta del Consejo Escolar de 28 de septiembre de 2004). La finalidad es la de crear un proyecto educativo que realmente atienda y potencie la diversidad al objeto de garantizar los derechos humanos y la igualdad de oportunidades en todos y cada uno de los alumnos/as del centro. Y se prevé la aplicación de distintas medidas para fomentar la participación activa en el centro de los distintos sectores de la comunidad educativa.

> «Favorecer la integración del alumnado inmigrante y sus familias en la vida del Centro, mediante la aportación de sus experiencias y vivencias (personales, familiares, sociales, culturales, educativas...)» (El CEIP Zenobia Camprubí: un proyecto educativo, plural, tolerante y respetuoso con la diversidad, 2004: 10).

Por tanto, se podría concluir que el profesorado, a pesar de que no propone actividades para trabajar con la población autóctona, hace una apuesta bastante firme sobre la educación intercultural, promoviendo, aunque no se trabaje en todos los ciclos, la sensibilización por la diversidad cultural, el conocimiento de las distintas culturas, la inclusión de las diversas pautas culturales en el currículum, la integración del alumnado inmigrante y sus familias en el centro, y la participación activa de éstas últimas en el mismo.

No obstante, antes de finalizar este apartado hemos de precisar que el profesorado no lleva a la práctica todo lo que planifica. De esta manera, observamos incoherencias entre los objetivos generales y las propuestas realizadas a nivel de centro y a nivel de aula, ya que estas últimas no se realizan en función de los primeros y además las distintas actividades programadas no siempre se llevan a cabo.

Cada año los docentes del centro concretan las actividades pedagógicas a realizar en función de los objetivos generales que priorizan. Estos objetivos se ven reflejados en las actividades que se programan a nivel de centro y, en ocasiones, de

ciclo pero no afectan a la programación docente a nivel de aula. Las actividades de este nivel no sufren apenas modificaciones, o mejor dicho, estas modificaciones no obedecen a los objetivos que se priorizan anualmente, trabajándose desde dos líneas pedagógicas paralelas: la que se prioriza a nivel de centro y la que a nivel de ciclo, o de manera individual, cada docente establece para su grupo-aula. El nivel de profundización o implementación de las propuestas no llega, por tanto, hasta la actividad base, la que se realiza diariamente con el grupo-clase. Así pues, tanto en el curso académico 2003/04 como el 2004/05 las actividades interculturales que se llevaron a la práctica fueron las que se diseñaron a nivel de centro, en el 2003/04 las vinculadas al Proyecto CLIM y en el 2004/05 el Programa de Valores, pero no se realizó ninguna actividad de las apuntadas anteriormente a nivel de aula.

Las evaluaciones tan genéricas del profesorado en las memorias anuales analizadas y el hecho de que comentaran que algunas actividades no se realizaron sin indicar cuáles (Memoria Anual 2004/05) nos hicieron sospechar de que realmente muchas de estas actividades no se aplicaron, confirmándolo el propio profesorado en distintas conversaciones.

> «Las maestras de Infantil me comentan que no se llevaron a cabo esas actividades. Dicen que no les dio tiempo pero que sí trabajaron algunos lemas a nivel de centro, dentro de las actividades que se coordinaron para el Proyecto CLIM. El tutor de segundo curso de primer ciclo, que el curso pasado estaba en primero, me comenta que él no hizo nada especial para fomentar la participación de los padres y madres inmigrantes puesto que eso ya se hace de manera general con todos los padres y madres. En cuanto a segundo ciclo, una de las tutoras de que el año anterior estaba en tercero y uno de los tutores que estaba en cuarto, me comentan que el año pasado apenas trabajaron el rincón de los valores, comenzaron cuando ya quedaba poco para finalizar el curso, y por esa razón se lo marcaron como objetivo para este curso académico y han trabajado en él desde el principio. El tutor reconoce que él no hizo nada a ese respecto y que no siguió con ese trabajo porque cambió de ciclo» (DI 40: 28).

Así pues, la mayoría de las actividades interculturales planteadas no se llevaron a cabo, no aplicándose ninguna de ellas en el 2002/03 por falta de tiempo, no fomentándose la colaboración y participación de las familias inmigrantes ni la integración

de las distintas pautas culturales en el currículum escolar en los dos cursos siguientes y no aplicándose el proyecto sobre diversidad cultural al no ser aprobado por la Consejería de Educación[233]. Tan sólo en el curso 2003/04, se hicieron los carteles y murales interculturales que tenían programados los docentes de tercer ciclo, en buena medida porque estaban más vinculados a las acciones generales del centro dentro del Proyecto CLIM (DI 40). La aplicación de las actividades propuestas fue muy baja en el 2003/04 pero aún fue menor en el 2004/05, donde las pocas actividades que se iniciaron en el curso anterior (como comentar aspectos sobre los países y el idioma de los alumnos y alumnas inmigrantes que se incorporan al centro) dejan de aplicarse y no se actualiza si quiera el mapa que identifica los países de origen del alumnado del centro.

> «A la derecha hay colgado un mural con un mapa del mundo a gran escala en el que se destacan en relieve los países de los alumnos y alumnas inmigrantes del centro. Observo que el mural no está actualizado y que se corresponde con el origen de los alumnos y alumnas inmigrantes del curso anterior» (Ob. 8: 2).

Por tanto, teniendo en cuenta estos datos, podemos afirmar que el diseño de actuaciones interculturales se da cuando aumenta el número de alumnado inmigrante en el centro y cuando se invita al profesorado a colaborar en distintas actividades de tipo intercultural. La iniciativa no surge, pues, de una necesidad o interés interno sino de una propuesta externa, respaldada por la mayoría del profesorado tras asumir que la multiculturalidad es la realidad que les tocará vivir en adelante[234].

> «… porque tú te acordarás [dirigiéndose al Director] que la primera vez que yo hablé en el Claustro de la comisión local de interculturalidad, que fue cuando se formó y tal y cual, pues la gente estaba diciendo: "Si nosotros sólo tenemos un niño lituano" y además cómo diciendo:" y lo tiene Jesús, es su problema"... Pero, claro, tú te das cuenta de que la realidad no es esa, sino de que esto ha cambiado» (EPC 2a: 6).

[233] El Equipo Directivo solicitó financiación a la Delegación de Educación de Huelva para su aplicación y al no ser concedida, el proyecto no se llevó a cabo. Algo parecido ocurrió con otro programa relacionado con la atención a la diversidad. Este proyecto se diseñó el curso anterior y fue aprobado por la Consejería de Educación para su aplicación en el 2004/05 pero sin la adscripción al mismo de los educadores que había solicitado el centro. Dado que el objetivo era fundamentar toda la práctica docente en función de la atención a la diversidad y, según la Jefa de Estudios y el Director del centro, necesitaban más recursos humanos para ello (justo lo que no le habían concedido), el proyecto se paralizó y no llegó a aplicarse (CIPC 47).

[234] No obstante hay docentes que opinan que la formación intercultural es importante únicamente cuando se tiene alumnado inmigrante, no siendo necesaria para trabajar con el resto del alumnado (EPC 6).

Quizás esa falta de convicción de algunos docentes es la que provoca que las actividades interculturales que se planifican a nivel de centro no tengan la misma repercusión que las que se hacen a nivel de aula, trabajándose fundamentalmente y de manera puntual en el primer nivel (a través de la coordinación interciclos) pero no en el segundo, donde la influencia del Equipo Directivo, principal dinamizador de estas propuestas, no es tan marcada.

> «Yo no, yo me acojo a lo que me den, si tengo que participar en una actividad, yo voy a participar, pero iniciativas no he tomado» (EPC 6: 13).
>
> «… El año pasado sí se trabajó lo que te comenté de la fiesta, que se hizo una degustación de dulces de todos los países pero vamos, poca cosa. Y yo a nivel de tutorías, no, no he hecho ninguna» (EPC 1: 18).
>
> «En clase no, a nivel de centro sí, pero a nivel de aula no lo he hecho nunca» (EPC 7: 9).

10.2 LA APLICACIÓN REAL

En el apartado anterior hemos señalado la distancia que separan el currículum planificado del que se lleva a la práctica. En este segundo epígrafe nos centraremos en este currículo real, describiendo y valorando las actividades que pusieron en práctica los principales miembros de la comunidad educativa del CEIP Zenobia (profesorado, AMPA, familias inmigrantes, Ayuntamiento y Consejería de Educación) en el curso 2003/04 y 2004/05. Para ello, agruparemos las actividades según los objetivos que se proponen alcanzar, distinguiéndose entre medidas dirigidas a: mejorar la comunicación, fomentar la participación, trabajar la interculturalidad y favorecer la igualdad de oportunidades.

10.2.1 Medidas para mejorar la comunicación

Como ya se ha puesto de relieve en varias ocasiones, una de las principales dificultades del profesorado y de los miembros del AMPA para contactar y relacionarse con las familias inmigrantes es el no disponer de un idioma común con el que comunicarse. A pesar de que esta es una necesidad y una demanda real son muy pocas las medidas aplicadas para tratar de solucionarla. En este sentido, ni el profesorado del CEIP Zenobia ni los miembros de la Junta Directiva del AMPA idean medidas para

facilitar el aprendizaje del español por parte de las familias inmigrantes y tampoco aplican la actividad propuesta por los docentes de aprender ciertas estructuras básicas de los idiomas de origen de la población inmigrada (Plan Anual 2003/04)[235].

> «Sus fuerzas parecen destinarse ahora al Proyecto de Bilingüismo y me da la impresión de que no aprovechan el mismo para enfocarlo desde una perspectiva intercultural» (Diario de la Investigadora en Ob. 29: 2).

Desde el centro no se da respuesta a esta problemática, teniendo que recurrir las familias inmigrantes a alternativas externas: asistir a las clases de español que oferta el AMPA de otro centro de Moguer o apuntarse a los cursos de español que organiza el Ayuntamiento de Moguer en la temporada alta de la fresa para los trabajadores/as agrícolas.

> «La demanda del aprendizaje del idioma español por parte de los padres y las madres inmigrantes parece que tiene buena aceptación y respuesta en el otro colegio. Varias madres árabes ya participan de esta iniciativa e incluso madres de esta escuela se están apuntando para aprender el idioma» (Diario de la Investigadora en CIAE 2: 1).

Aunque la población inmigrada cuenta con estas dos vías para aprender el español, hemos de comentar que estas medidas no consiguen cubrir esta demanda. Y ello no se debe tanto a lo insuficiente de estas medidas, que también, sino sobre todo a las dificultades que tiene gran parte de la población inmigrante para acceder a las mismas por los problemas de transporte. Dichas posibilidades de acceso se reducen aún más en los cursos organizados por el Ayuntamiento, dado que en la temporada alta de la fresa las familias inmigrantes están concentradas en el trabajo agrícola.

[235] Objetivo que, según nuestra opinión, también se desaprovechará en el programa de bilingüismo que aplicará el centro a partir del curso 2005/06 para fomentar el aprendizaje del inglés y del francés. Esta impresión se fundamenta en el hecho de que la elección del francés no estuvo motivada, tal y como comentó una maestra en uno de los Claustros (Ob. 28), por la gran cantidad de alumnado de origen magrebí en el centro sino porque ello les hacía más competitivos. Del mismo modo, el que no se comentaran las ventajas de este idioma para comunicarse con las familias magrebíes en la presentación del programa en el Consejo Escolar (Ob. 29) también nos lleva a defender esta opinión.

Igualmente, la mayoría de las mujeres árabes tiene dificultades para acceder a estos cursos al preferir, por cuestiones culturales, que sean exclusivos de mujeres (CIAE 3)[236].

> «… yo tengo aquí el expediente de demanda de cursos de lengua y cultura contadas por centenares y no había medios de transporte para traerlos hasta aquí y tuvieron que hacer malabares, manipular totalmente el proyecto para contratar un autobús para que les traiga y he tenido protestas aquí porque se han parado los cursos de lengua y cultura, porque quieren aprender español para ayudar, para integrarse» (EMI 1: 10).

Por otra parte, desde el centro no se traducen a los idiomas de origen de la población inmigrada las notas informativas y boletines que se les envían, ni siquiera cuando la información les afecta directamente, como en el caso del comedor escolar[237]. Tampoco se utiliza un lenguaje simbólico que facilite la comprensión de la información ni se adapta de ninguna otra manera el sistema de información. Las únicas acciones destacables en este sentido son las de una maestra de Infantil y las del Equipo Directivo quienes, en alguna ocasión, han solicitado la colaboración de personas que conocen el idioma de origen de las familias inmigrantes para poder comunicarse con ellas. Así pues, durante el curso 2004/05 dicha maestra recurrió a la ayuda de una madre marroquí para traducir algunas notas al árabe y enviarlas a las familias magrebíes de su clase y, al igual que el Equipo Directivo, solicitó la colaboración de la mediadora para que hiciera de intérprete (CIPC 53, CIPC 28). El resto de los docentes suele apoyarse en los alumnos/as inmigrantes que conocen el español para contactar con sus padres y madres, incluso cuando los niños y niñas están escolarizados en Educación Infantil.

> «Los niños y niñas inmigrantes que tengo en clase sí saben hablar bien en español y lo que hago es decirles a ellos que les entreguen las notas a sus padres y madres y que les

[236] El hecho de que muchas de las familias inmigrantes no se apunten a estos cursos se interpreta por parte de la población autóctona como falta de interés pero, en realidad, son las razones anteriores las que les impiden hacerlo. Cuando se les facilita la matriculación, ampliando el período de inscripción del curso a todo el año académico, como ocurre con el curso de español ofertado por el AMPA de otra escuela, aumenta el número de asistentes.

[237] Tan sólo en una ocasión, en el curso 2002/03, el profesorado tradujo al lituano un capítulo del libro que cada año escriben en las Jornadas de Lectoescritura (EPC 2) y tan sólo una vez, en el curso 2004/05, el AMPA del centro se dirigió a las familias en distintos idiomas para desearles una feliz Navidad (Ob. 10). No obstante, en ambos casos esas acciones puntuales estuvieron orientadas a reconocer la diversidad cultural presente en el centro y no tanto a facilitar la compresión de la información de las notas y boletines, no siendo significativas en este sentido.

> digan para qué son / y, hasta el momento, me está dando muy buenos resultados» (CIPC 14: 1).

Es significativo que tan sólo una maestra y el Director o la Jefa de Estudios soliciten esta ayuda y que además ésta se demande de manera puntual. El resto de los docentes ni siquiera lo intentan. Creemos que ello se da, entre otras cosas, porque no cuentan con un profesional que pueda ayudarles de manera continuada ni tampoco pueden apoyarse en el maestro de interculturalidad o en la mediadora. El maestro de Interculturalidad no interviene en ese sentido ni ayuda al profesorado a aprender expresiones básicas en otras lenguas. Por un lado, porque no conoce todos los idiomas, en general conocen algunas fórmulas lingüísticas de la nacionalidad mayoritaria, y por otro, porque en la práctica se centran fundamentalmente en la enseñanza del español al alumnado de Primaria y Secundaria. Prácticamente la acción de estos profesionales no tiene ningún otro impacto en la vida de los centros al primarse, desde el Ayuntamiento y la Delegación de Educación de Huelva, la enseñanza del español al alumnado inmigrante que lo desconoce[238]. Respecto a la mediadora, esta profesional no tiene esas funciones priorizadas entre sus responsabilidades, pudiendo únicamente ayudar a los docentes de los diversos centros muy esporádicamente.

> «… lo único que pasa es que tienen que ser puntual; o sea me llaman, se coge una cita y me voy, pero dedicarme exclusivamente a esto no porque entonces sería estar yendo de un colegio a otro, de un sitio a otro trabajando exclusivamente en materia de educación» (EMI1: 5).

El hecho de que los padres y madres inmigrantes que conocen el español estén trabajando durante la jornada escolar o vivan en el campo también dificulta que se demande su colaboración y que éstos puedan ofrecerla.

> «Me pregunta si yo conozco a algún padre del centro que pudiera hacer esa labor y le respondo que sí pero que no pueden venir porque también están trabajando y la madre

[238] No en vano, de los diez objetivos que se establecen en su plan de trabajo, ocho hacen referencia al fomento de estrategias de comunicación, tanto por medio del lenguaje oral y escrito como del no verbal, orientándose los otros dos objetivos al fomento de la integración de este alumnado y a la adquisición por parte del mismo de hábitos de higiene (Plan Anual, 2004/05). Este profesional tampoco actúa en Educación Infantil, donde se supone que el alumnado inmigrante aprende el español rápidamente.

> que podría desempeñar ese papel vive en el campo y no tiene forma de desplazarse hasta el centro» (CIP 53: 1).

La escasez de medidas en este sentido también lleva a que algunas familias inmigrantes sean las que, por iniciativa propia, demanden la ayuda de otras personas inmigrantes que conocen el español para que les hagan de intérpretes en las entrevistas y les traduzcan las notas informativas, comprobándose una vez más que algunas de estas familias, en contra de lo que opinan varios docentes, sí tienen interés por conocer y comprender la nueva realidad escolar.

> «… incluso se ha dado el caso con algún niño rumano que una chica de Moguer, que lleva ya aquí algún tiempo, ha venido y le ha hecho de traductora / y viene al centro porque algunas familias la han llamado» (EPC 4: 11).
> «… la madre de los gemelos al principio no entendía casi nada y ha venido con una de Huelva Acoge, me parece, que le iba diciendo y guiando» (EPC 6: 18).

Las medidas relacionadas con la comunicación se centran, pues, en el aprendizaje del español por parte de algunas familias inmigrantes en asociaciones y organismos externos al CEIP Zenobia, con los que no hay coordinación al respecto, y en el uso de intérpretes y traductores en momentos puntuales del proceso educativo. Éstos son demandados por muy pocos docentes y familias inmigrantes, actuando como tales los propios inmigrantes que dominan el español y, en menor medida, la mediadora intercultural. El resto de actuaciones no se llevan a cabo, no fomentándose el aprendizaje de estructuras lingüísticas en otros idiomas, no traduciéndose la documentación del centro y no facilitándose el contacto con inmigrantes que ya dominan el español. Ningún agente educativo se hace responsable de las mismas, careciendo el centro de documentos, materiales y recursos para ello.

10.2.2 Medidas para potenciar la participación

Informar a las familias inmigrantes sobre el funcionamiento del centro se contempla como una de las actividades fundamentales para promover la colaboración de las mismas. Esta función recae fundamentalmente en el Equipo Directivo del centro, aunque también en la junta directiva del AMPA, al apuntar entre sus objetivos básicos

de trabajo: «facilitar la participación de padres y madres del alumnado en el Consejo Escolar» y «promover la integración de las familias y el alumnado extranjero del centro, fomentando la interculturalidad» (Plan de Actuación del AMPA en Plan Anual del centro, 2004/05: 96).

Desde el centro las actividades que se programan para asesorar a las familias inmigrantes sobre el funcionamiento de la escuela se incluyen en el Plan de Acogida. Dicho plan fue diseñado en el curso 2003/04 por los miembros de la Comisión Intercultural de Moguer, aplicándose por primera vez en el CEIP Zenobia en el 2004/05 (CIPC 2). Entre las medidas de dicho plan están el informar a las familias de las normas del mismo, el mostrarles las principales dependencias y ubicaciones de la escuela y el asesorarles sobre las vías de colaboración y participación (Plan de Acogida, 2003). No obstante, en la práctica dicho programa queda reducido a la entrevista que el Equipo Directivo realiza, sin la presencia de la mediadora intercultural, a las familias inmigrantes en el momento en el que escolarizan a sus hijos/as y en la muestra, en ocasiones, de varias dependencias básicas del colegio. Además, tal y como señalamos en páginas anteriores, estas entrevistas no se realizan a todas las familias inmigrantes y la información que se obtienen de las mismas no llega a todo el profesorado. De este modo, se anula la mayoría de estas propuestas, no lográndose la finalidad de informar y acoger a las familias a su llegada al centro[239].

El Equipo Directivo tampoco adopta otras medidas para que las familias inmigrantes conozcan las distintas vías de participación del centro y puedan considerar esta opción. En realidad, informa de todo ello en un boletín que elabora al efecto y difunde entre las familias al principio de cada curso (Ob.7) pero el empleo exclusivo del idioma español y la no adaptación del lenguaje culto a uno más sencillo provoca que las familias, tanto inmigrantes como muchas autóctonas, continúen sin conocer esos datos. Del mismo modo, el uso reiterado de las notas para dar cuenta de los distintos acontecimientos incide en la desinformación de las familias, quienes desisten de leer muchas de ellas por no considerarlas relevantes (EFI 5 y EFI 6).

[239] Ni siquiera las medidas aprobadas en este mismo curso, como la colocación de croquis informativos de las principales dependencias del centro para informar a las familias de la ubicación de la clase de sus hijos/as (Acta del Claustro de Profesores de 14 de septiembre de 2004), o la identificación visual de los distintos comunicados a través de iconos y anagramas según el tema (Plan de Acogida, 2004) llegan a aplicarse.

Las reuniones generales de inicios de curso y las asambleas de la escuela de padres y madres tampoco se suelen utilizar para informar del funcionamiento general del centro, no comentándose en muchas de ellas las vías de participación que existen.

> «Igualmente deciden no explicar en la reunión los horarios de Secretaría y Dirección y otros aspectos generales del centro porque esa información se recoge en el Boletín que está preparando el Equipo Directivo y se les entregará en breve» (Ob.3: 2).
> «Citan las formas de participación en el centro y animan a las madres a que se impliquen en más cosas. Aunque los cauces de participación sólo los nombran sin detenerse mucho en ellos, insisten en que se impliquen en otras actividades» (Ob.4: 2).

Por tanto, ni el Equipo Directivo, ni el profesorado ni los miembros del AMPA realizan campañas especificas de información para las familias inmigrantes. No obstante, hemos de comentar que en ciertas ocasiones el Equipo Directivo ha adoptado medidas para facilitar la participación de las familias en las votaciones del Consejo Escolar, apostando por el sistema de votación a distancia propuesto por la Consejería de Educación durante las dos últimas elecciones (CIPC 44) y ampliando el horario de la mesa electoral para que los padres y madres pudieran emitir su voto al recoger a sus hijos/as del centro (Actas del Consejo Escolar de 16 de noviembre de 1998 y de 31 de octubre de 2000). Igualmente, durante el curso 2004/05 se propuso como un objetivo fundamental fomentar la coordinación con el AMPA, estableciendo líneas comunes de actuación para impulsar la participación de las familias en la escuela (Plan Anual, 2004/05). Dicho objetivo se ha cumplido gratamente dado que durante todo el curso ha reinado el buen entendimiento y coordinación entre ambos y los representantes de padres y madres han asumido de nuevo un papel activo y dinamizador en la vida del centro.

Por otra parte, hemos de reconocer que los docentes facilitan la asistencia de las familias a tutorías, mostrándose flexibles con los horarios y partidarios de permanecer más tiempo en el centro si los padres y madres no pueden acudir a la hora fijada.

> «Les recuerdan que, como el curso pasado, las irán citando ellas pero que si no pueden ese día pues concertarán otro, se muestran flexibles si las madres no pueden» (Ob. 4: 3).

> «… se quedará en el centro hasta las 19.30h porque es a esa hora cuando puede venir uno de los padres convocados / La maestra me comenta que a ella no le importa quedarse en el centro más tarde para poder atender a los padres y madres si éstos muestran interés porque comprende que en esos casos no es que los padres no quieran venir sino que realmente no pueden y hay que ser flexibles con ellos» (CIPC 10: 1)[240].

En estos casos se tienen en cuenta las necesidades de las familias, dadas las habituales incompatibilidades entre los horarios escolares y laborales, pero no ocurre lo mismo en el resto de actividades ni en la recogida de boletines de evaluación[241]. Así pues, cuando el profesorado planifica y programa no suele tener en cuenta las necesidades y características de las familias, sobre todo de las inmigrantes, no considerando si las actividades serán atractivas para ellas, si podrán asistir a las mismas o si podrán colaborar cuando se les invita a hacerlo.

> «… Yo desde luego es una cosa que no había pensado nunca antes, tampoco. Vamos, nunca antes, yo programo una actividad y no sé si todos los padres van a poder acudir a esa actividad» (EPC 1: 15).

Entre las actividades aplicadas, destacan la citación sistemática y en pequeño grupo de las familias a las tutorías. Con ello el profesorado trata de salvar el obstáculo de que las familias no acudan a las tutorías por iniciativa propia y su desinterés por acudir a las reuniones, al convocarlas junto a otras familias para tratar temas que afectan específicamente a varias de ellas. No obstante, aunque en profesorado valora positivamente los resultados conseguidos con estas medidas, lo cierto es que no son

[240] Si bien es cierto que la mayor parte del profesorado se muestra disponible a permanecer más tiempo en el centro cuando las familias, tanto inmigrantes como autóctonas, no pueden acudir en el horario fijado para las tutorías, también hay algunos docentes que proponen reducir aún más el horario dedicado a las tutorías ante la falta de asistencia de las familias. Estas medidas restrictivas también se han propuesto y utilizado en otras ocasiones, como en el curso 2004/05, en el que se comunicó a las familias que si no hacían el seguimiento del trabajo realizado en la escuela se retiraría la ayuda extra que la profesora de apoyo a la integración daba desde el centro a sus hijos/as (CIPC 24). Sin embargo, a veces estas medidas de presión consiguen que algunas familias finalmente se impliquen, como ocurrió con una de las madres que siempre faltaba a las tutorías y acudió cuando se le comunicó que en su lugar se llamarían a otra madre (CIPC 30).

[241] El Equipo Directivo suele mostrarse bastante estricto en cuanto a la atención de las familias fuera del horario de tutorías, estableciendo como norma del centro el no atenderlas a la entrada y salida del colegio. Aunque la medida tiene su lógica porque pretende velar por la seguridad del alumnado, creemos que se debería flexibilizar, sobre todo si se tiene en cuenta que algunas familias sólo se acercan al pueblo cuando acompañan a sus hijos/as a la escuela y esos pocos minutos suponen toda la interacción que mantienen con el profesorado.

suficientes para mejorar la participación de las familias, entre otras cosas, porque las familias inmigrantes se sienten más inseguras cuando están con las familias autóctonas.

> «Pese a que intentamos siempre a nivel de Centro situar la hora de tutoría de forma que facilite la asistencia de padres y madres, hemos comprobado que la asistencia sigue siendo escasa de forma voluntaria» (Memoria Anual, 2002/03: 46).
> «La tutoría de padres y madres ha tenido una buena asistencia con la cita previa por parte de las tutoras. Aunque existe un grupo reducido que no asiste ni siquiera a recoger los informes de evaluación» (Memoria Anual, 2004/05: 30).

Tampoco el AMPA del centro sondea los intereses y demandas de las familias inmigrantes, desconociendo sus motivaciones principales. La oferta de actividades dirigidas a las familias no se ha planteado en función de estos intereses, a pesar de que a mediados de cursos se vio la necesidad de consultar a las familias posibles temas de interés para la escuela de padres y madres (Ob. 11). Ni siquiera la organización de las actividades interculturales parte de las propuestas de la población inmigrada sino de las medidas que las familias autóctonas consideran adecuadas, no implicándose a éstas en la planificación de las mismas.

> «… no nos hemos planteado de preguntarles si tienen necesidad de un tema concreto o les gustaría un tema concreto a tratar y plantear ese tema» (ECC 1: 10).
> «Le comento que eso mismo era de lo que yo quería advertirles y que consideraba que era mejor si directamente se les preguntaba a los padres y madres inmigrantes cómo celebran ellos la navidad. Ese tendría que ser el objetivo de la actividad porque se implicaría a las familias inmigrantes. Mi propuesta no tiene demasiada aceptación y los asistentes expresan que ellos no saben cómo resolver esas cuestiones» (Ob. 14: 3).
> «No entiendo que tomen decisiones que impliquen a la población inmigrada sin contar con ellos» (Diario de la Investigadora en Ob. 14: 3).

En realidad, los miembros del AMPA parecen dejarse guiar por lo que Jurjo Torres (2006) denomina «la cultura del eslogan» puesto que lo verdaderamente importante no parece ser la finalidad de la actividad, sino la actividad en sí, preocupándose más los miembros del AMPA por llevarla a cabo que por cumplir con el objetivo para el que se realiza: fomentar la participación de las familias inmigrantes.

> «A pesar de ello, los padres autóctonos parecen contentarse con esta situación, siendo lo realmente importante el realizar la actividad en sí y no el logro de la participación de los padres inmigrantes. El medio, la actividad, se convierte en el auténtico objetivo, descuidándose la finalidad de la misma» (Diario de la Investigadora en CIFA 4: 2).

Sin embargo, cuando la actividad no es secundada por las familias inmigrantes en el grado que ellos esperan, se desmoralizan y se vienen abajo. La falta de información, formación y experiencia al respecto limita bastante sus actuaciones. Se considera que es muy difícil lograr dicha colaboración y al no saber cómo conseguirla tampoco lo intentan, realizándose la actividad de todos modos y recriminándoles posteriormente a las familias inmigrantes el que no se impliquen.

> «…momentos en el que he sentido coraje por eso porque se hacen las cosas para que se integren / pero después no se ve la participación de ellos, entonces a veces te sientes mal: "caramba que lo estamos haciendo y ellos no ponen de su parte"» (ECC 1: 8).

Desde el AMPA sí suelen tener en cuenta los horarios que asignan a las diversas actividades que realizan, tratando siempre de adoptar el más adecuado para que pueda asistir el mayor número de familias. Igualmente, se contemplan otras necesidades, como el hecho de que las madres con hijos/as pequeños no puedan asistir o participar activamente en las actividades por tener que cuidar de ellos, pero las alternativas que ofrecen no llegan a aplicarse.

> «Las madres se han dado cuenta de las interrupciones de los niños/as y algunas vocales del AMPA proponen que se pague a alguien para que se quede con los niños/as mientras dura la charla» (Ob. 11: 2).

A pesar de esto último se echa en falta la implicación activa del AMPA, del profesorado y del Equipo Directivo, al no apostar decididamente por esa mejora en la información y participación. La mayoría de los docentes defiende esa implicación en los proyectos que elabora pero después no aplica las medidas propuestas, por lo que, como reconocen ciertos maestros y maestras, podemos concluir que desde el centro aún no se trabaja para alcanzar esos objetivos.

> «… si te pudiera decir que llevamos intentando que los padres hagan esto durante tantos años, te digo que no responden por esto, por esto y por esto, pero yo no te lo puedo decir porque salvo una vez que se convocó una reunión para las Jornadas de Interculturalidad, unos vinieron otros no vinieron, a partir de aquella reunión no se ha vuelto a hacer nada más / Si se hace ese tipo de cosas y tú ves que a lo largo de tu experiencia van fallando las cosas, pues entonces ya te puedo decir, mira, pasa esto, esto y esto, que un día los llamamos para hacer esto y no vinieron» (EPC 4: 15).[242]

Tampoco desde el Ayuntamiento se tienen en cuenta todas las necesidades y características de la población inmigrada, dado que de lo contrario se ofertaría alguna línea de transporte público que conectara los campos con el pueblo y se tendrían fijadas las distintas vías de participación.

> «La representante del Ayuntamiento interviene para que se tengan en cuenta algunos de los fallos que ellos cometieron el año pasado cuando realizaron algunas actividades destinadas a la población en general. Comenta que tuvieron una participación muy escasa, prácticamente nula, porque no se hizo la publicidad suficiente ni tampoco se previeron los distintos canales de participación» (Ob.15: 4).

Asimismo, aunque uno de los objetivos del área de Servicios Sociales es informar a las familias inmigrantes de los distintos recursos del entorno (CIAE 5), este objetivo no se alcanza con todas las familias sino sólo con aquellas que demandan información específica. Además, se logra de manera parcial, dado que se informa de las vías de acceso a los centros (por ejemplo del proceso de matriculación) pero no de las normas de funcionamiento ni de los canales de participación de las escuelas[243]. La necesidad de orientar a las familias inmigrantes en este sentido es lo que lleva a que la mediadora, de forma puntual y por iniciativa propia, realice algunas acciones en este sentido y proponga la elaboración de un proyecto específico sobre ello para aplicar en los próximos cursos.

[242] No obstante, no todos los docentes opinan de esa manera ya que la mayoría considera que desde el centro se están haciendo todo lo posible para mejorar la integración y participación de las familias inmigrantes. También la mayoría de las familias, tanto autóctonas como inmigrantes, opinan de esa manera.
[243] No en vano en la Memoria de la Oficina de Apoyo a la Campaña de la Fresa (2004) se especifica que las principales orientaciones que se dan a población inmigrada sobre educación se refieren a la matriculación de los hijos/as, el transporte, el comedor escolar y las aulas de acogida.

> «De hecho hemos tenido un proyecto que estamos en ello, ojalá que sea el año que viene que vamos a enseñarle la legislación, la normativa del colegio, cómo rellenar una solicitud, cómo es el colegio, cuál es el sistema educativo español» (EMI 1: 12).

En nuestra opinión, desde el Ayuntamiento no se fomenta de manera decidida la participación de las familias en la vida de los centros educativos y otras asociaciones e instituciones del pueblo, dado que no existe un plan al efecto y las escasas actividades realizadas se han llevado a cabo en momentos muy específicos (Memoria de la Oficina de Apoyo a la Campaña Fresera, 2004)[244]. A pesar de esto, la mediadora siempre intenta que la población inmigrante, especialmente las mujeres magrebíes, participe en los distintos eventos y se relacione con población autóctona pero, de nuevo, la promoción de dicha participación depende de las distintas actividades que surjan cada año sin que exista una línea de actuación constante en esta materia.

> «Si hay algún encuentro siempre se invita y se estimula la participación activa tanto de las mujeres autóctonas como de las inmigrantes en la toma de decisión de todo, eso es como se trabaja el caso de la integración del inmigrante y la interacción» (EMI 1: 6).

La acción de la mediadora, sin embargo, tampoco es todo lo efectiva que podría ser. En primer lugar, porque se realiza de manera puntual; en segundo, porque sólo se dirige a una parte de la población inmigrada, las familias magrebíes con las que tiene más relación y acuden a Servicios Sociales; y en tercero, porque su actuación en materia educativa suele centrarse en el CEIP Zenobia por ser el colegio de su hijos/as.

La Comisión Intercultural tampoco emprende medidas en ese sentido, delegando incluso en otros organismos la responsabilidad de decidir sobre las actividades que se proponen de cara a fomentar la participación de las familias inmigrantes en la toma de decisiones. Así pues, la propuesta de la mediadora de incluir a un padre o madre magrebí en la Comisión Intercultural para que asesorara sobre las claves culturales de esta población se sustituye por la propuesta de inclusión de un padre o madre autóctono y un padre o madre inmigrante, dejando en manos del Consejo Escolar municipal la

[244] En realidad, sí aplican el proyecto europeo Equal-Arenas cuyo objetivo es la creación de recursos específicos que faciliten la participación en igualdad de la población extranjera pero en la práctica éste se concreta en el servicio de orientación sobre los recursos del entorno y en la gestión del proceso de regularización de la población inmigrante (EMI 1), sin que haya vinculación con el ámbito educativo.

responsabilidad de decidir quiénes serán (Ob. 15). De esta forma, se evita decidir si debe ser un representante de la etnia mayoritaria o no y se evita la confrontación con población autóctona para que no se sienta discriminada. En realidad, no se da solución a la demanda: conseguir asesoramiento sobre las pautas culturales de la población inmigrante, puesto que en el Consejo Escolar municipal no hay ningún padre ni madre inmigrante. Desde nuestro punto de vista, esta medida se toma para que la Comisión no sea la responsable de contactar con las familias inmigrantes y no tenga que hacer este seguimiento, no afrontándose dicho objetivo.

> «Siento curiosidad por saber cómo resuelve el Consejo Escolar Municipal la representación de padres y madres inmigrantes porque no hay ningún padre ni madre inmigrante en el mismo. Con esta medida los miembros de la comisión no hacen sino "escurrir el bulto"» (Diario de la Investigadora en Ob. 15: 2).

Al margen del apoyo a la Comisión Intercultural, la Consejería de Educación, como ya comentamos en el marco teórico, no suele facilitar materiales al profesorado para orientar a las familias sobre el funcionamiento general del centro, no contándose con ningún material elaborado al efecto por la Administración.

10.2.3 Medidas para fomentar la interculturalidad

La colaboración y participación de las familias inmigrantes también puede incentivarse indirectamente, mediante la realización de diversas actividades dirigidas al fomento de la interculturalidad. Entre estas actividades, distinguimos por los objetivos que se persiguen y el distinto grado de compromiso que implican (de menos a más), entre actividades de sensibilización e intercambio cultural; actividades para la integración de los diversos contenidos culturales; y actividades para la puesta en práctica de las pautas culturales presentes en el centro.

- **Actividades de sensibilización, relación e intercambio cultural**

Las actividades de sensibilización e intercambio cultural tienen como objetivo principal erradicar los prejuicios y barreras que limitan la comunicación y la interacción

entre la población autóctona e inmigrante. Éstas son las actividades que más se aplican, localizándose en cada uno de los ámbitos estudiados.

En la escuela, tanto el profesorado como el AMPA del centro realizan actividades y jornadas al respecto. No obstante, las actuaciones promovidas por el profesorado surgen de una iniciativa e invitación externa. Éstas se concretan en las actividades interculturales realizadas durante una semana dentro del proyecto CLIM en el curso 2002/03, y en un Programa para el fomento de Valores entre el alumnado realizado en el curso 2004/05 a propuesta de la Comisión Intercultural[245]. Dentro del primero, y como ya comentamos anteriormente, se adoptó el criterio de presentar a cada alumno/a inmigrante nuevo y comentar algunos datos sobre sus países al resto de la clase, se realizaron carteles y mapas sobre los mismos, se proyectó una exposición fotográfica sobre tradiciones y costumbres de la población inmigrante y se organizó un desayuno intercultural vinculado al Día de la Paz que sirvió para cerrar la colaboración en dicho proyecto.

> «… una vez hemos hecho una bandera y hemos puesto las cosas de mi país» (EAI 4: 7).
> «… el día de la Paz sí estuvo organizado en torno al tema de la interculturalidad y fue bastante interesante. No se pudo hacer como teníamos programado pero se dio una visión global» (EPC 2a: 23).

El Programa para el fomento de Valores se realizó durante todo el 2004/05, en las sesiones de tutoría que tiene el profesorado en Primaria y mediante la asamblea diaria que se realiza en Infantil. Este programa no se dirige exclusivamente a potenciar la interculturalidad, sino que promueve valores afines como la solidaridad, el respeto, la empatía, etc. Consideramos que estos valores son importantes, pero junto a ellos se deben promover otros como la equidad y la lucha por la igualdad de oportunidades para

[245] Es cierto que al ser la Jefa de Estudios miembro de esta Comisión el centro participa activamente en las decisiones que se toman, las cuales se presentan posteriormente en Claustro y Consejo Escolar para su aprobación, pero lo que queremos resaltar aquí es que las iniciativas en torno a la interculturalidad no surgen por un necesidad o demanda interna, como ocurre en el AMPA del centro, sino a raíz de la invitación de otros organismos. Evidentemente, el que estas propuestas externas se secunden nos parece muy positivo pero el riesgo que advertimos en estas actuaciones es que se abandonen en cuanto deja de existir ese apoyo externo. Esto fue lo que ocurrió, por ejemplo, con las actividades del proyecto CLIM. A pesar de los buenos resultados del mismo no se siguió actuando en ese sentido, dada la ausencia de coordinación externa e interna. El mensaje intercultural no llega a calar del todo entre el profesorado y por ello no continúa aplicándose.

que realmente se consiga la interculturalidad. Igualmente, creemos que la mera presentación verbal de estos valores por el profesorado, intentando concienciar a los alumnos/as de su importancia, no es suficiente, sino que se necesitan acciones prácticas, donde el alumnado pueda aplicarlas, y otras actividades, como el trabajo transversal de contenidos culturales diversos, donde pueda observarlas y experimentarlas. De lo contrario, se potencian actitudes paternalistas que no hacen sino fomentar, como veremos que ocurre, un modelo de integración basado en la asimilación.

> «… en la tutoría hemos hablado de la autoestima, de la solidaridad, entonces, a lo mejor, sí se han nombrado otros aspectos de otra cultura pero muy de pasada, sin meterlo en la programación, lo que va saliendo» (EPC 6: 5).
>
> «La interculturalidad se trabaja y los que más se trabaja es darle a entender a los niños nuestros que hay que acoger a esos niños, que hay que integrar a los demás, que hay que saber respetar, que tenemos que compartir con ellos lo nuestro, siempre que ellos quieran compartir» (ECC 1: 11).

De hecho, a excepción de esas actividades puntuales realizadas en el proyecto CLIM, el profesorado no realiza ni con los alumnos/as ni con sus familias ninguna otra acción orientada al fomento de la interculturalidad. Ni siquiera en la programación ordinaria de clase, y pesar del interés que muestra el alumnado inmigrante y autóctono, se hace referencia a las pautas y contenidos culturales de la población inmigrante.

> «Tú no planteas ninguna actividad específica para ellos, esa es la realidad, ellos se adaptan a lo que hay y ya está» (EPC 6: 4).
>
> «A nivel de aula no, yo no lo he hecho nunca, les he explicado así por encima, porque han dicho "¿maestra por qué no comen chorizo?" Son niños de cinco años y les he explicado un poco, pero actividades para conocer sus tradiciones y su cultura no, nunca» (EPC 8: 6 y 7).

Solamente en ocasiones muy puntuales, normalmente a raíz de las preguntas y comentarios de los propios niños y niñas, los maestros y maestras hacen alusión a la cultura de la población inmigrante de manera superficial.

> «Sí, cuando los niños empiezan a decir "mañana hay una fiesta" o algo así, nosotros, yo siempre le pregunto al maestro cómo se llama la fiesta y qué se hace y el maestro me lo explica. Y a mis amigos también les pregunto cómo se hace y me lo dicen» (EAI 5: 6).
>
> «Porque los niños dicen ¿por qué ellos tienen fiesta allí y nosotros no tenemos fiesta? Y el maestro dice porque ellos hacen el Ramadán y nosotros no y nosotros comemos jamón y ellos no» (EAI 2: 10).

Los temas gastronómicos, la religión y la celebración de las distinta fiestas son los tópicos en torno a los cuales suelen surgir esos comentarios, aprovechando también algunos docentes las festividades para comparar unas culturas y otras e introducir así algunos contenidos sobre los distintos países del alumnado inmigrante.

> «… Ahora ha sido el mes de Ramadán y como la niña marroquí llevaba las manos pintadas he aprovechado para explicarles un poco que en otros países hay otras fiestas» (EPC 3: 2).

En realidad, y en contra de las declaraciones de algunos docentes (EPC 2), las únicas modificaciones que se hacen en el centro a la hora de atender al alumnado inmigrante son las que conciernen a la distribución de estos alumnos y alumnas y al rendimiento académico, ya que el Equipo Directivo asigna a los alumnos/as inmigrantes que comparten nacionalidad y edad a la misma clase y el profesorado los suele sentar juntos o próximos a ellos y les adapta la programación cuando no consiguen alcanzar los objetivos de trabajo.

> «… te cambia un poco tu ritmo de la clase porque tienes que ponerles algún tipo de trabajo especial, especialmente con el chico marroquí / Hombre, yo lo tengo a mi lado porque tengo que estar poniéndole continuamente alguna cosita porque no puede seguir los textos del curso y hacer lo que hacen los demás» (EPC 4: 5).

El Equipo Directivo agrupa a estos alumnos/as con el objetivo de que sufran lo menos posible y ayuden a los compañeros/as que comparten su mismo idioma, sin embargo, el profesorado desconoce por qué se hace esa distribución y la medida no

siempre funciona ya que algunos niños/as inmigrantes a hablar en su propio idioma[246]. Igualmente, el hecho de que algunos docentes, muy pocos afortunadamente, sitúen a los alumnos/as inmigrantes junto a ellos no hace sino incentivar la marginación de los mismos dentro del grupo aula.

> «… aquí en los dos primeros, yo tengo todos los marroquíes y la otra maestra todas las polacas, que los han repartido así y no sé por qué» (EPC 6: 4).
> «…me dicen que hable por ejemplo con el niño rumano, los maestros, pero es que a mí me da vergüenza / así solo hablando yo y él pues no me apetece mucho. No hablo con él en español porque luego a lo mejor los niños piensan que le digo algo sobre ellos y eso» (EAI 6: 6 y 7).
> «… la niña dice "es que Patricia no quiere jugar conmigo". Hay una polaca en la clase de ella, Victoria, y [la maestra le] dice: "juega con Victoria que Victoria quiere jugar contigo" y la niña contesta que no quiere jugar con Victoria» (EFI 5: 12).

Hemos de comentar que algunos docentes sí se preocupan por preguntar a las familias inmigrantes si sus hijos/as pueden realizar las actividades que sobre las tradiciones españolas se realizan en el centro pero, una vez más, las acciones van dirigidas a integrar a estos alumnos/as en la cultura autóctona sin que se fomente el mestizaje cultural.

> «Hombre yo siempre consulto. El otro día fuimos a una excursión, a ver el belén y hablé con los padres de Zacarías: "mira, ¿te importa que el niño vaya a ver el belén?"» (EPC 1: 23).

Quienes sí apuestan por la integración del alumnado inmigrante y de sus familias en el centro son los miembros de la junta directiva del AMPA. Ellos defienden la necesidad de combatir los prejuicios que existen en el pueblo contra la población

[246] Incluso los alumnos/as de Infantil se niegan a usar su idioma de origen. Los alumnos/as inmigrantes necesitan sentirse integrados en su nuevo grupo y por ello no utilizan el idioma de origen. Perciben que es un elemento que los diferencia y que puede separarlos del resto de sus compañeros/as y por ello se niegan a usarlo. Desde nuestro punto de vista, esta percepción se produce porque desde el centro no se trabaja la diversidad cultural y el hecho de que el uso de su idioma y la puesta en práctica de sus pautas culturales se produzcan de manera fortuita en la escuela contribuye a fomentar esa impresión. A ello también se debe que los alumnos/as, sobre todo los más pequeños, españolicen sus nombres y se nieguen a que sus compañero/as lo pronuncien en su idioma de origen (DI 11). Por otro lado, los niños y niñas no perciben que otro alumno/a de su mismo país sea un apoyo para ellos. Consideran que es otro niño o niña más y que no por compartir nacionalidad se llevarán mejor o serán buenos amigos/as (EAI 6).

inmigrante y con ese objetivo diseñan las «I Jornadas Interculturales del CEIP Zenobia: Conocer, compartir, convivir».

> «Intentamos que los padres entiendan que en el colegio hay niños que son de otros países y que necesitan el apoyo de sus mismos niños y que en casa no empecemos a decir “no te juntes con...” que me consta y he escuchado a una abuela decir a una niña e incluso a la misma maestra “no quiero que mi niña esté sentada en ese grupo porque hay un moro”» (ECC 1: 5).

En dichas Jornadas se realizaron tres actividades: una exposición y merienda intercultural y la visita guiada a algunos de los lugares más representativos de Moguer. Con la primera actividad, a pesar de que no participaron todas las familias inmigrantes del centro y la respuesta de las familias autóctonas no fue mayoritaria, se vivieron momentos de interacción e intercambio entre unas familias y otras, valorando muy positivamente tanto las familias inmigrantes como las autóctonas que asistieron.

> «Lo ha hecho también cuando ha habido la exposición esa, me pareció un privilegio, un momento bueno, había muchos marroquíes aquí, yo lo vi, rumanos no sé y muchos españoles, este es un buen momento de conocerse entre ellos» (EFI 4: 9).
> «… Fue muy importante porque fue un día, una tarde, que en cualquier sitio echas el ratito, se compartió entre esas personas, nos brindamos unos a otros» (EFA 4: 11).
> «Todos los asistentes se vieron beneficiados de las Jornadas, dado que ha permitido: que los distintos asistentes se conocieran, intercambiaran miradas y palabras en un ambiente cálido y motivador; que los que ya se conocían afianzaran encontraran nuevos lazos de unión; despertar el interés y las ganas de participar en este tipo de actividades en otras madres; intercambiar opiniones, experiencias y actividades en torno a los padres y madres y la población inmigrante» (Diario de la Investigadora en Ob. 22: 4).

Foto 8. «Merienda Intercultural».
CEIP Zenobia, junio de 2005.

Foto 9. «Exposición Intercultural»
CEIP Zenobia, junio de 2005.

La segunda actividad tuvo un menor éxito que la primera, dado que en ella descendió drásticamente el número de participantes a causa del mal tiempo y ningún padre ni madre inmigrante se apuntó a la visita (CIFA 54). No obstante, ambas actividades surgieron del compromiso alcanzado por el AMPA para incentivar la integración de las familias y los alumnos/as inmigrantes en el centro. Ese interés, que continúa al finalizar el año, es el que les lleva a intentar mejorar estas acciones, a demandar formación en ese sentido y a presentar otro proyecto en la Consejería para la Igualdad y Bienestar Social para su aplicación en el curso siguiente. Sus propuestas, en principio, tienen mayor continuidad que las del equipo docente[247].

> «Otro de lo puntos tratados es el Proyecto "Un festival de Nacionalidades" propuesto para su aprobación por el AMPA del centro. La tesorera del AMPA explica que el objetivo es intercambiar información y costumbres de las distintas nacionalidades presentes en el colegio para trabajar la interculturalidad. El Programa se desarrollaría en 8 meses, prácticamente un curso académico, y cada mes lo dedicarían a trabajar una de las nacionalidades del centro. El último mes lo dedicarían a España, harían varias actividades de síntesis y realizarían un viaje a Córdoba» (Ob. 29: 2).

[247] Aunque a ello también ha contribuido el hecho de que el profesorado no pudiera aplicar los dos proyectos sobre diversidad cultural elaborados por el Equipo Directivo, el primero por falta de recursos humanos y el segundo por no haber sido aprobado. No obstante, algunas actividades que ya tenían programadas sí las habrían podido aplicar, convirtiéndose estos programas en oportunidades para trabajar la interculturalidad y la integración de las familias inmigrantes desaprovechadas por el profesorado.

También el Ayuntamiento ha promovido actividades de este tipo, realizando en el curso 2002/03 el primer encuentro intercultural en Moguer. En él colaboraron algunas asociaciones del pueblo y varias familias inmigrantes, organizando una muestra de productos artesanales y gastronómicos típicos de cada cultura y diversos talleres sobre pintura, artesanía, música y gastronomía. El principal problema de estas actividades es que se realizan de manera puntual por depender de subvenciones externas al Ayuntamiento. Éste no contempla en su presupuesto la subvención íntegra de estas acciones por lo que si no se dispone de otros recursos, los proyectos no se celebran.

> «Cuando haya dinero se repite otra vez. Tenemos aquí fotos, tenemos material…» (EMI 1: 17).

Incluso la contratación de la mediadora intercultural está sujeta a subvenciones externas. Normalmente se incorpora dos o tres mese después de iniciado el curso escolar, no garantizándose la oferta de este servicio durante todo el año.

> «La exmediadora me explica que en estos momentos no hay ningún servicio que atienda a los inmigrantes porque la única persona que hacía esa labor era ella. Ella también se ocupaba de coordinar al Comisión Intercultural de Moguer y como actualmente está sin trabajo, la comisión también está parada» (CIMI 1: 1).

La Comisión Intercultural también diseña actividades para promover el intercambio intercultural en los centros, aprovechando la subvención otorgada a un centro de Cartaya para realizar acciones conjuntas con otros centros. Las actividades sin embargo no llegan a aplicarse por falta de tiempo, aunque en ellas sí se tiene en cuenta la participación de las familias inmigrantes.

> «Comento que no se ha proyectado ninguna actividad para los padres y las madres pero el coordinador de Compensación Educativa me contesta que sí. Se tiene en cuenta su participación en las mesas redondas donde se van a presentar las claves culturales de cada grupo. Me informa además que la idea es grabar esas mesas redondas y la de los alumnos para que sean proyectadas por la televisión y la radio local y puedan llegar a toda la población» (Ob. 15: 3).

Podemos concluir, por tanto, que desde el punto de vista social, las actividades se realizan de manera puntual por el Ayuntamiento y algunas asociaciones del entrono, sin que exista una estrecha colaboración entre ellos; mientras que desde un punto de vista más educativo, destaca el papel asumido por la Comisión Intercultural y el AMPA del centro. El profesorado no asume un papel protagonista ya que, al no rescatar los proyectos elaborados para trabajar la diversidad cultural, únicamente aplica las acciones propuestas por otros a nivel de centro.

- Actividades para la integración de contenidos y pautas culturales

Las actividades interculturales promovidas por el profesorado se caracterizan por lograr un efecto maquillaje. En teoría se apuesta por conseguir la sensibilización y el intercambio cultural pero en la práctica se adoptan medidas puntuales, que se planifican desde una perspectiva etnocentrista y que no consiguen integrar los contenidos y pautas culturales en la vida diaria del centro. De esta manera, se carece de un currículo intercultural y no se ofertan espacios y actividades en los que las familias inmigrantes puedan poner en práctica las manifestaciones que expresan su idiosincrasia. La única medida que se inicia en ese sentido es la adaptación del menú escolar y se hace porque el Equipo Directivo está obligado a ello.

> «La Dirección del centro programará los menús de 4 a 6 semanas de acuerdo con criterios de alimentación sana y equilibrada del alumnado. Este menú será el mismo para todos los comensales que hagan uso del servicio, sea alumnado o personal del centro. No obstante, se ofrecerán menús alternativos para aquel alumnado del centro que por problemas de salud, intolerancia a algunos alimentos, creencias religiosas y otras circunstancias debidamente justificadas requiera un menú especial» (Junta de Andalucía. Orden de 27 de marzo de 2003: 8).

La adaptación del menú no se realiza íntegramente porque no se tienen en cuenta todas las creencias religiosas de la población inmigrante. El menú escolar sólo se adapta a la máxima religiosa islamista de no comer carne de cerdo pero no a la de comer la carne del animal que ha sido orientado a la Meca en el momento de su muerte (CIPC 33). En este sentido, al alumnado magrebí no se le ofrece carne de cerdo pero sí los platos que son guisados con la carne de otros animales. Este hecho da lugar a

situaciones conflictivas, al percibir algunos docentes del centro que estos alumnos/as se niegan a comer los platos elaborados con carne por puro capricho y no por una necesidad. Una buena parte del profesorado, de las cocineras y de las familias autóctonas, considera que al sustituirles los platos elaborados con carne de cerdo por otro se les está haciendo un favor, percibiéndose como una ofensa el que estos alumnos/as rechacen el resto del menú[248].

> «… me comenta que la niña siempre deja el plato especial que las cocineras le hacen a ella. Me dice que encima que las cocineras le hacen el favor de cocinarle un plato diferente para ella no se lo come y que las cocineras están cansadas. Le han dicho a la Jefa de Estudios que si tampoco se lo comen no le van a seguir adaptando el menú. Por eso la Jefa de Estudios ha hablado con la niña, para saber por qué no se comía la comida. La maestra me lo cuenta un poco indignada y para hacerme ver que después de los esfuerzos que se hacen en el centro para atenderlos bien ellos no responden como deberían. Insiste en que se les hace un favor y no lo agradecen» (CIPC 59: 1).

Gran parte del profesorado, y también buena parte de las familias autóctonas, se resiste a adaptar el menú escolar a las creencias religiosas de la población inmigrada al opinar que es esta población la que debe adaptarse a las características de la población de acogida. Bajo esta perspectiva se considera que las acciones de este tipo contribuyen a privilegiar a la población inmigrantes en detrimento de la autóctona (EPC 6). Tanto es así que algunos maestros y maestras, a pesar de estar obligados por ley, ni siquiera informan de las adaptaciones del menú en las reuniones generales de los padres y madres (Ob.7), no cumpliéndose con la obligación de mantener informadas a las familias al respecto[249].

---

[248] El Equipo Directivo del centro envió una notificación a las familias inmigrantes, escrita en español, comentando que desde el centro sólo ofertarían otro plato para sustituir los elaborados con carne de cerdo pero no los guisados con otras carnes. La dirección del centro justificó esta medida acogiéndose a la normativa vigente (CIPC 33) pero en realidad esa cláusula no viene recogida en ella. La normativa sólo contempla lo manifestado en la cita anterior: que el menú se adaptará a las creencias religiosas y que la dirección del centro está obligada a informar de ello a las familias; sin especificar, como se supone desde el centro qué creencias se respetan y cuáles no.

[249] Tanto el Director como la Jefa de Estudios afirman que desde el centro se informa a las familias sobre las adaptaciones del menú escolar ya que, aunque no todas entiendan la nota en español que les envían para ello, sí se comenta en las reuniones generales de padres y madres de inicio de curso (EPC 2a). Sin embargo, ni todas las familias inmigrantes acuden a esas reuniones ni todo el profesorado habla de estos temas por no estar de acuerdo. Además, la nota informativa la enviaron a mediados de diciembre cuando el comedor escolar llevaba funcionando desde finales de septiembre (CIPC 33).

> «… ella no lo ha dicho porque no ha querido, porque no está de acuerdo con eso. No ve bien que no quieran comerse lo que se les pone. Dice literalmente "que si ellos son los que están haciendo uso de nuestro comedor, ellos se tienen que comer lo que haya y si no que se queden en su casa porque si nosotros vamos a sus países, a sus comedores, seguro que ellos no nos adaptarían el menú a nosotros"» (CIPC 16: 1).

Justamente, la adaptación del menú escolar y la configuración de un currículo intercultural que responda a las necesidades y demandas de la población magrebí son los temas que suscitan más polémica entre el profesorado, al estar una parte del mismo en contra de que éstos se modifiquen. Realmente, son pocos lo docentes que se manifiestan totalmente en contra de estas adaptaciones pero al defender sus posturas de manera tan contundente los que sí lo hacen, y apenas manifestarse el resto, la balanza se inclina a favor de ellos. De esta manera, cuando en el centro surge la posibilidad de profundizar sobre esos aspectos la iniciativa se paraliza, al oponerse una parte del profesorado y ser muy pocos los maestros y maestras que se manifiestan a favor. Como comenta Jurjo Torres (2006), el hecho que en la actualidad se premie a los docentes más tradicionales en lugar de aquéllos más innovadores y progresistas, fomenta la redención de los segundos y la consolidación de posturas más extremas en educación.

> «La coordinadora de este ciclo solicita que en la propuesta de actividades extraescolares que se recogen, se enseñen nuestras fiestas y tradiciones al alumnado inmigrante y que no se trabaje, como viene recogido, las del país de origen de estos alumnos. Explica que ellos consideran que es necesario enseñar a los niños / as nuestra cultura pero no ven por qué tiene que trabajarse las suyas. Una de las maestras añade que: ya tienen bastante con las fiestas de aquí» (Ob. 12: 2).
>
> «El resto del profesorado no se manifiesta al respecto y al final se decide cambiar "trabajar las fiestas y tradiciones de los demás" por "conocer las fiestas y tradiciones"» (Ob.12: 2).

Situaciones de este tipo no hacen sino poner en evidencia las posturas que mantiene el profesorado y las familias autóctonas del centro hacia la interculturalidad, las cuáles tienden hacia el modelo asimilacionista. Así pues, como ya hemos comentado en otra ocasión, una parte del profesorado y de la junta directiva del AMPA concibe la

diversidad cultural como fuente de conflictos, aboga por la imposición de la cultura autóctona a la población inmigrada y considera que el cambio y la adaptación es competencia exclusiva de los y las inmigrantes. Ello se observa en sus dos vertientes: aquélla más extremista que rechaza frontalmente las claves y pautas culturales de la población inmigrada, y aquélla más sutil que se decanta por no trabajar la diversidad cultural a fin de no fomentar las diferencias entre población autóctona e inmigrante y conseguir así la igualdad. Las pautas de la población inmigrante se obvian y se marginan en *pos* de las de la población autóctona, coincidiendo además con una concepción de la enseñanza centrada en el proceso de instrucción. En ambos casos, los postulados predominantes son la homogeneidad y el etnocentrismo, resultando ambas propuestas igual de asimilacionistas.

> «… a los niños hay que atenderlos en función de sus condiciones socioeconómicas pero que después hay que tratarlos como a otros niños porque de lo contrario lo único que se consigue es aumentar las diferencias y que no se integren» (CIPC 50: 2).
> «… ¿a ti qué más te da que sea inmigrante, sea blanco, sea negro, moro...? Tú lo que tienes que hacer en enseñar a leer, a escribir, a dar una formación a quien venga /… si hacemos una distinción de que tú eres esto y tú eres lo otro entonces ahí sí habría que implicarse» (EPC 7: 12 y 13).

Sin embargo, hemos de comentar que la mayoría de las familias autóctonas y del profesorado se muestra partidario de que se imparta la religión que profesan las familias inmigrantes. Algunos comentan que es un agravio comparativo, aunque otros enfatizan que de esa manera el centro gana otro profesional, valorando las repercusiones positivas que estas medidas tienen para sí mismos. Esto nos lleva a pensar que, en parte, el apoyo a esta medida se da por comodidad, al no tener los docentes que hacerse cargo de estos alumno/as durante la hora de religión católica.

El que desde el centro no se apueste por trabajar la interculturalidad de forma sistemática también está favorecido por las actitudes paternalistas que tienen muchos docentes y familias autóctonas. Algunos docentes consideran, por ejemplo, que integrar la cultura de la población inmigrada en el centro no es relevante, dado que la promoción de valores solidarios entre el alumnado que eviten el racismo se consigue únicamente con sensibilidad, según el trato que los propios docentes dan al alumnado inmigrante.

De esta manera, si los maestros y maestras se muestran comprensivos y cariñosos con éste, el alumnado autóctono también hará lo mismo[250].

> «Eso, sensibilidad. / Me pongo en su papel, de dónde vengo, cómo me vengo, en qué circunstancias, qué es lo que he dejado allí / y la verdad es que tienes, por todos los medios, que el paso sea lo menos duro, quitarle todas las piedras que puedas y no sé si eso a través de una formación se puede hacer, creo que es más tú como persona, tu carácter y tu forma de tratar a los niños» (ECP 4: 12).

A esos motivos tenemos que sumar la consideración de algunos docentes y familias de que corresponde a las familias inmigrantes tomar la iniciativa para que ello se dé, aún cuando la mayoría cree que tanto el profesorado como las familias autóctonas e inmigrantes deben mediar en ello, y el que algunos docentes no tengan claro si corresponde a la escuela promover la integración de las familias inmigrantes.

> «Pienso que puede ser responsabilidad de todos, pero como ellos son los que tienen la necesidad al venir aquí deben tener a alguien o ellos mismos ofrecerse, ofrecerse o buscar esa ayuda. Nosotros tenemos el deber de hacerlo pero pienso que ellos son los necesitados» (ECC 1: 18 y 19).
>
> «En ese tipo de cosas sí, pero estaríamos siempre hablando de lo que es el aspecto pedagógico y académico pero al colegio se le quedan fuera muchos otros aspectos y ahí es donde yo te digo que habría muchas otras responsabilidades / Hay casos que son de Servicios Sociales» (EPC 2 a: 9).
>
> «No sé si hacemos lo suficiente, pero creo que hacemos cosas / Qué hagamos cosas o no la hagamos, o que tengamos que hacerlas la verdad es que no lo sé» (EPC 4: 8 y 9).

Debido a lo anterior tampoco se promueven actividades para que la población inmigrada ponga en práctica su idioma de origen, su religión u otras manifestaciones culturales y religiosas, asumiendo ésta la organización de las medidas adoptadas a este respecto. Estas iniciativas, sin embargo, han sido muy puntuales y no han tenido mucho éxito, concretándose tan sólo en un curso de árabe que organizó una mujer argelina en el 2002/03 y que dejó de ofertarse por la falta de alumnos/as (EFI 1), y en el proyecto de

[250] Evidentemente, la comprensión y la muestra de cariño por parte del profesorado es fundamental para el adecuado desarrollo del alumnado inmigrante, pero para su efectiva integración también es necesario promover la igualdad desde el currículo y el resto de espacios y actividades. De lo contrario, fomentaremos actitudes paternalistas entre el alumnado autóctono.

constitución de una asociación que actualmente están gestionando la mediadora intercultural y otra madre marroquí para impartir religión islámica en los centros (EPC 3).

La actuación del Ayuntamiento en este sentido también es muy limitada. Así pues, actualmente el área de Servicios Sociales no realiza ninguna actividad de este tipo, facilitando únicamente el espacio para que el curso de lengua árabe que se ofertó en el 2002/03 pudiera llevarse a cabo (EMI 1).

La única medida orientada a la puesta en práctica de las pautas culturales de la población inmigrada la ha asumido, muy recientemente, el Ministerio de Educación cuando en el curso 2004/05, ofertó por primera vez la contratación de 20 especialistas en Aragón, Andalucía y País Vasco para impartir religión islámica en los centros con mayor demanda (*El País*, 2005)[251]. La Consejería de Educación, por su parte, aún no ha aplicado medidas complementarias a esta propuesta.

Como venimos observando, la propuesta teórica de actividades del profesorado no siempre se aplica, de forma que las acciones finales que sobresalen son otras a las planificadas. En la tabla resumen que incluimos al final del capítulo, cuadro 9, se recogen estas medidas destacando, en primer lugar, la compensación de las necesidades económicas de las familias inmigrantes[252].

10.2.4 Medidas para impulsar la igualdad de oportunidades

En realidad, la mayoría de las acciones promovidas por el Ayuntamiento y la Consejería de Educación han estado orientadas a la consecución de la igualdad de oportunidades, contempladas éstas desde una perspectiva eminentemente

[251] Si bien esas 20 plazas no llegaron a cubrirse, entre otras razones, por no presentarse a las familias las solicitudes para que las firmaran. «Los responsables islámicos reconocen que hay casos en los que la demanda es menor de la esperada porque los padres no sabían que podían matricular a sus hijos» (*El País*, 23 de octubre de 2005: 7).

[252] Hemos de aclarar, no obstante, que las medidas sobre el idioma español no destacan tanto por la oferta que se hace para que las familias inmigrantes puedan aprenderlo, sino por la voluntad de éstas de buscar alternativas a sus problemas de comunicación y actuar, en ocasiones, como traductores e intérpretes. Igualmente, las medidas dirigidas a promover el intercambio intercultural se dirigen al alumnado y no a sus familias, no siendo tan significativas para nuestro objeto de estudio. En el cuadro que adjuntamos, las medidas que afectan más directa y positivamente a las familias inmigrantes se han marcado con un asterisco, diferenciándose además entre las medidas que lleva a cabo Servicios Sociales del Ayuntamiento de Moguer y las que la mediadora realiza a título individual.

socioeconómica. Fruto de ello es el «Programa de Absentismo Escolar Temporero», gestionado por ambos organismos, las acciones promovidas por la Oficina de Apoyo a la Campaña Fresera, y más recientemente y aún no siendo específico de población temporera o inmigrante, el «Plan de Apoyo a las Familias de la Consejería de Educación».

Todos contemplan acciones dirigidas fundamentalmente a facilitar el acceso a los recursos socioeducativos, coincidiendo todos ellos en la promoción del comedor, del transporte escolar y del aula matinal. Aquí nos centraremos en el estudio del primer plan por estar orientado específicamente a población temporera, tanto inmigrante como española, por aplicar sus acciones en el ámbito socioeducativo y porque los otros dos programas actúan como complementos al mismo. Así pues, desde la Oficina de Apoyo a la Campaña de la fresa se promueven estos mismos recursos, además del acceso a una guardería, a una casa de acogida para trabajadores/as inmigrantes, a servicios sanitarios y al servicio de mediación intercultural y de orientación laboral (Memoria de la Oficina de Apoyo a la Campaña Fresera, 2004). Y el Plan de la Consejería no hace sino ampliar las medidas del comedor, transporte y aula matinal, y otras como las actividades extraescolares, al resto de las familias por su utilidad[253].

Dentro del ámbito educativo y con relación a población temporera, tanto española como inmigrante, destaca fundamentalmente el primero de los programas en el que se contemplan las siguientes medidas: el acceso al centro escolar a través de la reserva de puestos escolares para el alumnado temporero; el acceso a servicios como el aula matinal, el transporte escolar y el comedor escolar; la dotación de materiales escolares para las familias con menos recursos económicos; la dotación de profesorado

[253] La evaluación de las distintas memorias sobre el Programa de Absentismo nos ha permitido comprobar cómo han ido evolucionando las medidas aplicadas en función de las necesidades y demandas detectadas, llegando a la conclusión que el Plan de Apoyo a las Familias surge como resultado del éxito de medidas sociales como el comedor escolar, el transporte y el aula matinal. En un principio éstas se destinaban únicamente a población temporera y autóctona que sufrían de desestructuración familiar y penurias económicas, eran gestionadas por Servicios Sociales y se ofertaban fuera del contexto educativo (utilizándose, por ejemplo, algunos bares como comedores), aunque posteriormente se generalizó al resto de las familias españolas para cubrir las necesidades surgidas a raíz de la incorporación de la mujer al mercado laboral y para dotar a estas acciones de una función educativa y no sólo compensadora. Comprobamos cómo recursos que en principio eran exclusivos del ámbito social pasan a formar parte del ámbito educativo, reconociéndose de esta manera la conexión tan estrecha que existe entre uno y otro. Gracias a este paso, el menú del comedor escolar cumple los criterios de dieta saludable, en las aulas matinales se realizan actividades educativas, el transporte escolar está monitorizado por una especialista en educación y además se amplía la oferta de actividades extraescolares.

de apoyo para atender las necesidades del alumnado temporero; y la coordinación intercentros para facilitar el seguimiento del alumnado (Plan de Absentismo Escolar Temporero en Plan Anual de 2004/05 y anteriores).

Estas dos últimas medidas están orientadas a mejorar la atención educativa prestada a este alumnado. No obstante, de las evaluaciones y demandas de los distintos agentes educativos se desprende que son precisamente estas dos acciones, junto con la dotación de material escolar y el funcionamiento de las aulas matinales en los dos últimos años, las que cuentan con menos respaldo institucional, al no aplicarse de manera adecuada en ningún curso académico. Así pues, como se recoge en las distintas memorias anuales analizadas, la incorporación de estos profesionales suele producirse a finales del curso académico, siendo habitual que no se dispongan de las ayudas para la compra de materiales escolares[254].

> «La campaña se ha desarrollado con normalidad, siendo los servicios prestados suficientes para la escolarización del alumnado temporero. Las posibles deficiencias detectadas se refieren a la necesidad de material escolar para estos alumnos» (Memoria Anual 2002/03: 86).

A pesar del éxito general de estas medidas, quedan pendientes de cubrir otras necesidades que no se consideran, como el acceso del alumnado inmigrante a la guardería municipal, el acceso del alumnado temporero (español e inmigrante) a los talleres extraescolares organizados por las asociaciones de padres y madres y la ampliación del horario del transporte escolar para que aquellos alumnos/as que viven en los campos puedan desplazarse hasta el centro y puedan asistir a tales actividades.

El alumnado temporero que se escolariza a mediados de curso sí puede utilizar el servicio del comedor, transporte y aula matinal dado que se informa directamente al servicio de Ordenación Educativa de la Delegación provincial de Huelva y desde allí se gestiona su inclusión en los listados correspondientes, pero no ocurre lo mismo con las

[254] Aunque estas familias pueden solicitar ayudas similares a la Consejería de Educación o al Ministerio de Educación, tenemos que tener en cuenta que al trasladarse de centro necesitan comprar nuevo material, porque normalmente los libros de texto que se utilizan en los centros de acogida no suelen coincidir con los que se utilizan en los centros de origen. Por otra parte, hemos de subrayar que en el curso 2004/05 la maestra de apoyo para atender al alumnado temporero se incorporó en el centro a finales de mayo, cuando apenas faltaba un mes para finalizar el curso (Memoria Anual 2004/05).

actividades extraescolares que ofrece el AMPA cuando finaliza el período de inscripción, ya que el sistema informático de Séneca no permite nuevas modificaciones (CIPC 28). Del mismo modo, las familias que llegan a Moguer para trabajar varios meses en la fresa sí obtienen plaza en la guardería que gestiona Servicios Sociales pero no muchas de las familias inmigrantes que viven en Moguer, a pesar de que hayan regularizado su situación, dado el requisito de permanecer un año sin trabajar para aquellas familias que se acogen a la reagrupación (EMI 1). Por último, el transporte escolar no llega a todos los campos de cultivo ni está bien señalizado, estando limitado su uso en horario de 7 a 15.00 h (CIAE 4).

> «El transporte escolar no funciona por la tarde por lo que no hay igualdad de oportunidades. Estos alumnos/as se ven privados de sus derechos de asistir a los talleres y actividades extraescolares» (Diario de la Investigadora en CIAE 4: 3).
> «… todavía existen muchos puntos de los campos que están incomunicados, como el Camino de la Camorra, y las familias se ven forzadas a llevar a sus hijos hasta los centros en el horario del Aula Matinal. /… las paradas del autobús no están señalizadas sino que normalmente los puntos de transporte se localizan en las fincas más grandes y en los campos donde suele haber más familias trabajando» (CIAE 4: 1 y 2).

El interés de la Consejería de Educación y del Ayuntamiento en los planes en los que coparticipan por compensar las necesidades económicas de las familias temporeras también se observa en el centro educativo. Concretamente, es el Equipo Directivo quien promueve la creación de un banco de recursos y materiales escolares y pone en contacto a algunas de familias inmigrantes con Servicios Sociales para que les gestionen el tema del comedor escolar.

> «Estamos haciendo una labor en ese aspecto e incluso en el tema de traerlos al comedor a muchas familias inmigrantes poniéndolos en contacto con Servicios Sociales / Como exclusión social, ahí el que se ha movido ha sido el centro. No ha partido desde fuera ni de las propias familias, sino desde el Equipo Directivo del centro, de los que llevamos esto» (EPC 2: 11).

No obstante, las medidas que se adoptan no tienen continuidad ni se ofertan a todas las familias inmigrantes, sino que surgen de iniciativas puntuales del propio

profesorado o de las familias autóctonas. Como ocurre cuando algunos docentes también contactan con Servicios Sociales o Huelva Acoge para conseguir el material escolar que necesita el alumnado inmigrante, cuando ellos mismos o algunas familias llevan ropa o materiales de sus propios hijos/as para ofrecérselos a estos alumnos y alumnas o cuando el AMPA promueve la caridad mediante la entrega de regalos a los niños/as inmigrantes y autóctonos más necesitados.

> «El año pasado teníamos una familia rumana, eran tres o cuatro. Y ahí está incluso el interés social del profesorado. Había muchos profesores que le daban ropa» (EPC 2: 5).
>
> «Me comenta que las madres también se han dado cuenta de que no va muy bien vestida y se han ofrecido para traerles ropa. La niña tampoco lleva mochila al colegio sino una bolsa de plástico» (CIPC 31: 1).
>
> «Este profesor me dice que realmente él ni siquiera le ha solicitado la cuota al alumno que tiene en clase porque no cree que tengan suficiente dinero para afrontar todos los gastos » (CIPC 39: 1)[255].

Estas acciones son fruto de las actitudes paternalistas que gran parte de las familias y docentes mantienen. Por un lado, se rechaza al inmigrante por considerarse que goza de mayores recursos que la población autóctona pero, por otro, no se promueven sino iniciativas que fomentan la misericordia. Los docentes y familias se encuentran ante situaciones concretas que niegan sus propios prejuicios pero lejos de aceptar esas evidencias y de incentivar medidas que apuesten por el cambio social tratan cada situación como una excepción. De esta forma, consiguen mantener sus preconcepciones y resuelven una necesidad puntual. Algunos maestros y maestras

[255] Acciones de este tipo también contribuyen a crear malentendidos y a fomentar los prejuicios, dado que al no solicitarles a las familias inmigrantes el dinero de las salidas o de las diversas actividades extraescolares, el resto de docentes y familias pueden pensar que los padres y madres inmigrantes no quieren pagar la actividad y que a estos alumnos/as se les da un trato de favor, cuando sus familias ni siquiera lo saben. Igualmente, cuando no es posible que estos alumnos/as puedan asistir a esas actividades sin previo pago, los alumnos/as se quedan en el centro, privándoles de la oportunidad de compartir con el resto de sus compañeros/as dichas salidas o actividades. Reconocemos que es muy difícil no actuar de esa manera cuando se observan situaciones de desventaja y exclusión social como éstas. Por ello, aquí no denunciamos tanto este tipo de actuaciones sino el hecho de que no vengan acompañadas de otras que atajen esta problemática de forma estructural. Creemos que con estas acciones el profesorado y las familias autóctonas muestran su preocupación y sensibilidad pero deben emprender campañas más consistentes, como la creación del banco de recursos, para que las acciones sean más eficaces. De lo contrario y como apunta Baráibar (2005: 49): «[el paternalismo] convierte lo que deben ser las relaciones entre iguales en relaciones de dependencia cuya consecuencia es la acomodación del beneficiado a una situación injusta y la protesta, activa o pasiva, de quienes se sienten son o se consideran agraviados por la misma».

están convencidos de que de esa manera se ayuda a promover actitudes solidarias entre el alumnado y se consigue cumplir uno de los objetivos generales del Proyecto Educativo del Centro:

> «Dado que nuestro centro recoge a un número importante de alumnos y alumnas temporeros, durante la época de la siembra y recogida de la fresa, se intentará buscar la normalización de los desequilibrios o descompensaciones de origen socio-económico. Asimismo, se atenderá a las deficiencias físicas y/o psíquicas, favoreciendo la integración efectiva de cada cual y promoviendo el respeto y la atención a la diversidad del alumnado, mediante una adecuada acción tutorial» (Proyecto Curricular de Centro, s/f: 21).
>
> «… existe una actitud muy positiva. No sé si es porque lo ven muy desfavorecidos socialmente, porque incluso yo diría que muchas veces se vuelca uno incluso en la comprensión» (EPC 2:3).

De esa manera, en el centro se promueve más la compensación que la integración, al no fomentarse otras medidas que resuelvan de manera estructural estas situaciones y que velen por la igualdad, la equidad y la integración real de las familias y el alumnado inmigrante.

10.3 ACTUACIONES Y MEDIDAS. ASPECTOS CLAVE

Haciendo una síntesis de lo comentado hasta ahora, podemos destacar que el Equipo Directivo y el profesorado del centro no comienzan a considerar el tema de la interculturalidad y la promoción de la integración de las familias inmigrantes hasta que no crece significativamente el número de alumnos/as inmigrantes escolarizados en el mismo y reciben ofertas de colaboración en ese sentido. A partir de entonces, fundamentalmente desde el curso 2003/04, se hace una propuesta de planificación que incluye actividades que promueven tanto la integración socioeducativa de las familias, también desde el punto de vista de la colaboración y participación, como del alumnado, apostándose por el fomento de actividades de sensibilización, interrelación e intercambio cultural. No obstante, en esa propuesta se echa en falta la programación de actividades que reconozcan las diversas pautas culturales de la población inmigrante y las promuevan. Las únicas alternativas sobre ello giran en torno a la integración en el

trabajo de aula de las celebraciones y fiestas típicas de las distintas etnias, destacando algunas acciones sobre sensibilización e intercambio cultural por encima de las demás.

En la práctica observamos, sin embargo, que la mayoría de esas acciones no se aplican, no adaptándose, por ejemplo, el sistema de información y comunicación, no promoviéndose campañas de orientación y formación sobre el funcionamiento y sistema de participación de la escuela, y no planificándose en función de las necesidades y características del alumnado inmigrante y sus familias. De esta manera, las acciones finales que sobresalen son otras a las planificadas, centrándose fundamentalmente éstas, tal y como se observa en la tabla resumen que incluimos al final del capítulo, en la compensación de las necesidades económicas de las familias inmigrantes, aunque las medidas sobre el idioma español y el intercambio cultural también destaquen.

Por último hemos de comentar que las medidas aplicadas no resultan todo lo eficaces que podrían ser porque, según hemos visto en las páginas precedentes:

- Las actuaciones previstas no se adaptan a las características y necesidades de las familias inmigrantes. De ahí que sean escasas las medidas dirigidas específicamente a estas familias y que su integración se justifique en función de propuestas que se hacen para las familias autóctonas, como ampliar el horario para la votación en el Consejo Escolar, fomentar la votación anticipada, enviar el boletín y las notas informativas en español, etc. Incluso las medidas que se orientan a las familias inmigrantes no tienen en cuenta sus necesidades, como se desprende del hecho de que no se oferten cursos de español para mujeres magrebíes, que no se considere el problema del transporte, que no se amplíe el horario del transporte escolar y que se impida el acceso de los hijos/as de estas familias a la guardería municipal.
- La mayoría de las actividades no llegan a todas las familias inmigrantes, dado que en unos casos, la información y el asesoramiento sólo se ofrece a las familias que lo demandan; en otros, tienen dificultades para acceder a las mismas por vivir en el campo y además, las actuaciones se dirigen a las familias con las que ya se tiene algún tipo de contacto.

- Las actividades son puntuales. Éste es uno de los principales inconvenientes de estas medidas, puesto que al no garantizarse la continuidad de las mismas por falta de recursos y/o implicación, no se alcanzan los objetivos relacionados con la interculturalidad y la función de la mediadora se ve muy limitada.

Cuadro nº 9. Medidas aplicadas para fomentar la integración de las familias inmigrantes y la interculturalidad

Promotores / Actividades	E. Directivo	Profesorado	AMPA	Familias Inmigrantes	Ayuntamiento Mediadora	Consejería Educación
Mejora de la Comunicación	*Contacto puntual con traductores e intérpretes			*Aprendizaje del español *Contacto intérpretes *Traducción	*Curso de español *Traducción puntual de la mediadora	
Información sobre Funcionamiento del Centro y Sistema de Participación	Presentación tutor/a y recorrido por algunas dependencias tras entrevista				*Orientación proceso matriculación *Información sobre Consejo Escolar por mediadora	Comisión Intercultural: elaboración Plan de Acogida
Fomento Colaboración y Participación	Ampliación horario para votación Consejo Escolar y voto por correo	*Flexibilidad horario tutorías				Comisión Intercultural: plazas para representantes inmigrantes y autóctonos en la comisión
Sensibilización e Intercambio Cultural	-Traducción capítulo -Taller Intercultural en Jornadas Lectoescritura - Proyecto CLIM: exposición, carteles y desayuno intercultural - Programa Valores		- Felicitación navideña en varios idiomas *Exposición y merienda intercultural, visita a Moguer	*Colaboración de algunas familias en actividades propuestas por otros	*Encuentro Intercultural en Moguer. Ciclos de cine y mesas redondas	Comisión Intercultural: programación del Plan de Valores
Integración de Contenidos y Pautas Culturales	Adaptación parcial del menú escolar	Referencia puntual a cultura de alumnos/as inmigrantes		- Curso de idioma árabe - Creación asociación para religión islámica	Sala para el curso de árabe	
Compensación Necesidades Económicas	- Banco de recursos *Contacto con Servicios Sociales para el comedor, materiales y ayudas - Entrega ropa y libros - Pago de actividades		- Entrega ropa y libros - Entrega de regalos de navidad		*- Plazas en la escuela, comedor escolar, transporte, aula matinal. *Ayudas económicas para acceder a esos servicios	

CAPÍTULO XI

«NECESIDADES Y DEMANDAS EN TORNO A LA INTEGRACIÓN»

> «Un país puede no ser mucho más que una definición geopolítica, porque lo que una niña, adolescente [padre o madre] necesita es un marco de convivencia más tangible, concreto y definido donde poder interrelacionarse humanamente con personas de su misma y otras edades» (Fernández Sierra, 2006b: 47).

Tal y como indica el título de este capítulo, en él analizaremos las necesidades que los principales miembros de la comunidad educativa tienen en torno a la integración socioeducativa de las familias inmigrantes en la escuela. En primer lugar, estudiaremos las demandas de los docentes y las familias autóctonas y a continuación, las de las familias inmigrantes, aunque en ocasiones se hagan conexiones entre ellas y se aluda a las acciones aplicadas por cada parte para tratar de solucionarlas. Por último, se hará una síntesis de los aspectos fundamentales del capítulo.

11. 1 LAS DEMANDAS DE LA POBLACIÓN AUTÓCTONA

11.1.1. El «ser y el hacer moguereño»

Entre las demandas del profesorado, los miembros del AMPA y las familias autóctonas destacan las que dirigen específicamente a las familias inmigrantes. Un amplío sector de la población autóctona considera que estas familias no están integradas en la escuela porque no les interesa hacerlo o porque sus pautas culturales, sobre todo en las familias magrebíes, se lo impiden. En este sentido, les reclaman que cambien su forma de relacionarse con el entorno, demandándoles un acercamiento, o mejor dicho, la asimilación de ciertas de sus pautas culturales y educativas. Así pues, consideran que las familias inmigrantes deben abrirse a la nueva sociedad de acogida, deben aceptar la cultura autóctona, participando en algunas de sus tradiciones y costumbres y deben asumir un rol más activo en las escuelas.

> «… igual el que viene de fuera procura integrase más, y eso no, aquí en el colegio llegan sueltan al niño y se van, con otros padres mantienes una conversación pero con ellos no» (ECC 1: 17).
>
> «No, que ellos al fin y al cabo no se abren tampoco, no quieren salir de su cultura, que quieren seguir sus raíces y sus ideas, son pocos los que se abren. A las cosas del colegio, una excursión, venir a la reunión del curso, si tú los llamas vienen, a las notas... pero al fin y al cabo abrirse, abrirse, a participar a nivel de centro yo creo que no» (EPC 8: 12).

Estas demandas las dirigen fundamentalmente a las familias magrebíes, especialmente a las mujeres, a quienes les reclaman que defiendan sus derechos para equipararse a las mujeres españolas. Respecto a otras familias, como las sudamericanas o las de Europa del Este, algunos maestros/as les demandan que ellas, y sus hijos e hija, modifiquen la forma que tienen de relacionarse con el resto de la población autóctona para que puedan ser aceptadas por la comunidad educativa[256].

[256] Un ejemplo de ello lo encontramos en la demanda que uno de los docentes hace a una de las madres lituanas del centro, a quien le sugiere que su hijo hable más alto y asuma una actitud más agresiva para que los niños/as españoles lo acepten y no se burlen de él (EFI 5).

> «… Quiero decir que la mujer marroquí o la mujer extranjera debería equipararse porque debe pensar que la sociedad cada vez va exigiendo más a una mujer para que se ponga al mismo nivel que un hombre» (EFA 3: 21).

Por otra parte, son las familias inmigrantes las que deben interesarse por las distintas actividades que se realizan en el centro educativo, las que deben sugerir propuestas de participación y las que, además, deben informar a los docentes y miembros del AMPA de sus pautas culturales. Esta forma de participación se convierte así en la principal actividad a la que aluden los docentes y miembros del AMPA para regular la intervención de las familias inmigrantes en la escuela. De esta manera, y como ya estudiamos en el capítulo VIII, consiguen dar respuesta a unas de sus necesidades básicas, la formación intercultural, responsabilizando también a las familias inmigrantes de la escasa información que tanto el profesorado como los miembros del AMPA tienen al respecto.

> «… y a nosotros nos gustaría muchísimo, por eso estamos luchando, de que nos dijesen: "lo mismo que habéis celebrado el Día de Andalucía nosotros queremos hacer la petición de que se dedique un día al día de Marruecos y cómo lo celebran» (ECC 1: 7).

En definitiva, una buena parte del profesorado y de los miembros del AMPA demanda que sean las familias inmigrantes las que tomen la iniciativa de realizar acciones que fomenten su integración, aunque si bien muchos de ellos y ellas en un principio responden que es una tarea conjunta.

11.1.2 La implicación de las familias inmigrantes en la escuela

Igualmente, muchos docentes y miembros del AMPA demandan mayor interés y responsabilidad de las familias inmigrantes en la educación de sus hijos e hijas. El profesorado, fundamentalmente, les reclama un mayor compromiso en las tutorías y sesiones de evaluación, así como puntualidad a la hora de llevar y recoger a los niños/as inmigrantes del centro en el caso de algunas familias. Esta última demanda la hacen extensiva a los capataces de los campos de cultivo, a las empresarios agrícolas y a las administraciones públicas, dado que la mayoría opina que son éstos los que deben facilitar que los padres y madres puedan acudir al centro a determinadas horas.

> «… las propias empresas, estoy diciendo lo mismo, no sé si eso sería desde las administraciones públicas a través de convenios o no se qué tendrían que hacer que los empresarios facilitasen a estos padres el venir al colegio a determinadas horas, recoger a los niños, este es un caso porque se ha dado..., pero un niño, a lo mejor, de tres años hay que llamar al padre porque no tiene muda y el niño se ha hecho pipi» (EPC 2: 26).

Esta misma demanda la hacen las mujeres autóctonas que trabajan fuera del hogar, quienes reivindican permisos en sus puestos de trabajo para poder acudir a algunas de las actividades que se organizan en el centro.

> «Muchas veces se organizaban excursiones que tenía que ir ¿y si un padre está trabajando y se organiza una excursión y tiene que ir forzosamente acompañando a su hijo?» (EFA 5: 16).

Por su parte, los miembros del AMPA también exigen un mayor interés de las familias inmigrantes en las actividades que organizan, fundamentalmente en las actividades que específicamente dirigen a ellas, reclamándoles que asistan y participen activamente en las mismas.

> «… cuando hacemos actos de interculturalidad resulta que hacemos un acto desde aquí, por luchar con eso, por la integración, para que se sientan como en casa, por decirlo de alguna manera, e igual son los que no vienen» (ECC 1: 4).

Esta demanda de mayor participación de las familias inmigrantes en la escuela también la dirigen a las familias autóctonas, mostrándose tanto el profesorado como los miembros del AMPA mucho más reivindicativos y contundentes. Ambas partes consideran que las familias autóctonas tienen más posibilidades y facilidades para implicarse en la escuela que las familias inmigrantes, dado que no sufren la inestabilidad socioeconómica ni los problemas de idioma de éstas, y por ello se muestran más exigentes con ellas. En este sentido, aunque con respecto a las familias autóctonas la prioridad fundamental del profesorado sigue siendo aumentar su asistencia en las tutorías y reuniones y que éstas acudan por iniciativa propia, también les demandan que desde casa apoyen y hagan un seguimiento del trabajo educativo que se hace en la escuela, que colaboren en las diversas actividades que se organizan en el centro, sobre

todo en las relacionadas con la lectoescritura, y que los representantes de padres y madres en el Consejo Escolar asuman un rol más activo.

En cuanto a esto último, hemos de comentar que también los padres y madres y la representante del Ayuntamiento demandan que el Equipo Directivo los convoque con el tiempo suficiente para poder asistir a las reuniones y les entregue con la antelación necesaria los borradores de los planes y memorias anuales para opinar sobre ellos.

> «En cuanto a la Memoria Anual, hay que señalar que ni los representantes de padres y madres ni la representante del Ayuntamiento disponen de copia del borrador y que, por tanto, no pueden hacer alegaciones al respecto» (Ob. 29: 1).
>
> «Es habitual que no se entreguen copias a los padres y madres de los documentos, memoria y plan anual, del centro. Ello aparece como una de las demandas más reiteradas en diferentes actas de los consejos escolares y en alguna memoria anual» (Diario de la Investigadora en Ob. 29: 1).

A pesar de que el profesorado y los miembros del AMPA son conscientes de la escasa implicación de las familias inmigrantes y autóctonas en la escuela, y del descenso que se produce a partir del segundo trimestre, pocas son las actividades que llevan a cabo para tratar de solucionar las demandas que hacen al respecto. Como vimos en el capítulo anterior, en general, no se sondean los intereses de las familias inmigrantes, tampoco se dirigen a ellas para solicitarles información sobre sus pautas culturales, ni realizan campañas informativas concretas sobre las diversas actividades en las que pueden participar. Y ello se da no tanto porque el profesorado no proponga alternativas al respecto, sino porque la mayoría de esas propuestas no terminan aplicándose. Así pues, ante la falta de aplicación de las diversas sugerencias, y de evaluación cuando se llevan a cabo, año tras año se insiste en las mismas necesidades[257].

[257] Ello también está propiciado por el procedimiento utilizado por el profesorado para realizar las memorias finales de curso. Al tomar cada curso la memoria anual del año anterior, los docentes suelen repetir los mismos puntos y obviar otros que realmente son importantes y no están reflejados en memorias anteriores, como la participación e implicación de las familias inmigrantes en los centros. En muy pocas ocasiones se recogen referencias sobre las familias inmigrantes, siendo necesario cambiar esta forma de trabajo para que el profesorado también reflexione sobre esta cuestión y pueda promover alternativas a la misma.

El resto de las demandas (de colaboración en las actividades del centro, de seguimiento del trabajo que se hace en la escuela, y de participación de los representantes de los padres y madres en el Consejo Escolar) dejan sin cubrirse, no realizándose ninguna actividad para intentar resolverlas.

11.1.3 La necesidad de reconocimiento y valoración social

El mayor interés y el aumento de participación que los miembros del AMPA demandan a las familias inmigrantes también refleja una necesidad bastante acusada en ellos: la valoración de su trabajo o el reconocimiento social. Los miembros de la Junta Directiva del AMPA interpretan la escasa participación de las familias inmigrantes, y también de las familias autóctonas, como indiferencia o rechazo a sus propuestas. Algunos de ellos no reflexionan sobre las dificultades que tanto estas familias como las autóctonas pueden tener para secundar sus actividades, y quizás también por esa falta de reflexión, se desmoralizan cuando los eventos que proponen no alcanzan los objetivos de participación que estiman adecuados.

En ese sentido, las madres y padres autóctonos necesitan fuertemente que su trabajo sea valorado positivamente tanto por parte del profesorado como por parte del resto de las familias, bien mediante la presencia de los mismos en los actos que organizan o bien mediante el reconocimiento explícito de su labor en las distintas reuniones, consejos escolares y foros educativos que se celebran. Tanto es así que cuando el AMPA percibe que no se valora adecuadamente su trabajo o cuando las actividades que planifican no tienen la aceptación esperada, se desmoralizan y se plantean no continuar con su programa de actuación.

> «… Yo, la verdad salí muy mal, yo me enfrié muchísimo con el AMPA y me enfrié muchísimo con muchas cosas, porque tu estás haciendo el esfuerzo, y yo menos que nadie porque allí hay gente que se está partiendo la cara, para que luego venga, el día justo antes cuando es presentar las actividades, a juzgar el trabajo que unas madres con toda la buena voluntad, pidiendo favores a todo el mundo / Porque lo que allí se estaba hablando, llevábamos dos meses trabajando, aunque tú veas que no es nada, ese nada para unas personas que salen de sus casas, de su esfuerzo, de sus horas libres, del venir, eso ella no puede venir el último día y decir que no me gusta» (EFA 6: 10).

> «… una de las madres, en nombre de los representantes de padres y madres, pide una aclaración sobre la valoración que han realizado los distintos ciclos con respecto a las actividades programadas por la AMPA para la Fiesta de Navidad (desayuno y entrega de juguetes). Después de varias intervenciones tratando de aclarar esta situación, el presidente propone que se reconozca por todos el interés y el esfuerzo de los padres y madres de la asociación por realizar estas actividades de la mejor forma posible» (Acta del Consejo Escolar, 13 de marzo de 2000: 10).

Precisamente, ese sentimiento de infravaloración o menosprecio fue lo que llevó a que el AMPA anterior decidiera no continuar con su labor educativa.

> «Los padres cada vez se sienten menos comprometidos en las actividades extraescolares y siempre somos los mismos en las mismas actividades. Creemos que esta labor no está siendo reconocida por los padres y los participantes cada vez nos vemos menos capacitados para seguir con esta labor» (Memoria Anual, 2000/01: 45).

Y ello mismo se da, aunque quizás con menos fuerza, entre el profesorado. Para los docentes es importante que no sólo las familias, autóctonas o inmigrantes reconozcan su labor sino también sus propios compañeros/as y, sobre todo, el Equipo Directivo.

11.1.4 La formación y el asesoramiento

Otra de las demandas en la que coinciden una buena parte del profesorado, de los miembros del AMPA y algunas familias autóctonas es en la necesidad de formarse en cuestiones interculturales. El tipo de formación que demanda cada sector es diferente, aunque todos señalan que uno de los objetivos básicos de la misma es combatir los prejuicios que tanto los docentes como las familias autóctonas tienen sobre la población inmigrante. En este sentido, algunas de las madres autóctonas no vinculadas directamente al AMPA comentan que dicha formación debería dirigirse a toda la población autóctona para tratar de eliminar el racismo presente en el pueblo.

> «Necesitamos más formación, reciclarnos un poco, nuestra mentalidad cambiarla también un poco porque, queramos o no, somos racistas, mucho más de lo que nos parece» (EPC 7: 13).
> «… Se respeta a todo y se conoce, si no se conoce no puedes respetar / Yo creo que sería necesario, que los conocieran todos» (EFA 6: 8 y 12).

El profesorado demanda formación para trabajar fundamentalmente con el alumnado inmigrante[258], y no tanto con sus familias, aunque con respecto a las mismas reclaman asesoramiento sobre las pautas culturales y el modelo educativo de cada etnia y, en menor medida, información sobre las vías y procedimientos existentes para que se integren en la escuela.

> «Lo primero sería conocer la culturas, tener un poco de información a la que podamos acceder, ver cómo es su sistema de escolarización allí, ver las diferencias, conocer un poco su ideología, por ejemplo que la mujer en Maruecos es diferente a la mujer aquí, es conocer un poco de eso» (EPC 3: 15).
> «Sobre todo para conocer su cultura, yo por lo menos conozco lo básico sobre ellos, a lo mejor conocer más sus ideas, sus costumbres» (EPC 8: 8).

Hemos de aclarar que no todo el profesorado demanda información sobre la cultura de las familias inmigrantes ya que, como comentamos en otra ocasión, una parte opina que no es necesaria para atender al alumnado inmigrante y a sus familias. La mayoría de los miembros del AMPA se muestra, sin embargo, totalmente partidaria de ello y reclama esa formación como algo imprescindible que, en su caso, debe completarse con una formación para planificar actuaciones transversalmente.

> «Y si tú lo conoces tráelo y acércanoslo y nosotros lo vamos a conocer y cuando conozcamos lo que se hace, podemos planificar actividades en función de ese conocimiento, pero si no lo conocemos ¿qué actividades vamos a darle a los niños? ¿Cómo voy a hacer una torta de navidad musulmana, si yo lo que sé hacer son los pestiños de mi pueblo?» (EFA 6: 10).

[258] Principalmente para ayudar a los alumnos/as inmigrantes a integrarse en el grupo-clase y en la escuela, para acelerar su proceso de aprendizaje del español y para hacer referencia a algunas de sus pautas culturales en las actividades de clase.

Una reclamación básica del profesorado, y en esto coinciden prácticamente todos los docentes, es que la formación debe ser práctica y orientarse a las necesidades detectadas por el propio equipo docente. El profesorado más joven, también reivindica una mejor formación inicial en ese sentido, dadas las carencias formativas experimentadas al respecto.

> «Deberían prepararnos con cursos prácticos, cursos donde nos dieran medidas reales, ¿sabes?, que nos dieran no una receta sino medios, medios para poder trabajar con esos niños» (EPC 1: 7).
>
> «Es que yo no lo sabía. Yo la primera vez que me entró el niño marroquí recuerdo que me dije, ¿y ahora yo qué hago? Yo le pregunté a mi compañera "pero ahora qué hago, si no sabe hablar castellano". Es que no tenía ni idea de lo que hacer. La carrera no te enseña, ni la carrera ni las oposiciones. No hay nada referente a la multiculturalidad, nada» (EPC 3: 8).

Lo más llamativo es que si bien una buena parte del profesorado reclama con contundencia esa información intercultural práctica, la mayoría del mismo reconoce que no ha asistido a ningún curso o actividad formativa[259]. Como ya apuntamos en el capítulo VIII, las escasa actividades formativas que se han hecho al respecto han estado promovidas por el Equipo Directivo y otros agentes externos al centro, participando la mayoría de los docentes en una única jornada sobre interculturalidad. Es cierto que en varias ocasiones han manifestado su deseo de formarse al respecto, y así lo han trasmitido al Equipo Directivo, pero a excepción de ese curso la mayoría no ha realizado ninguna otra acción formativa.

Los miembros del AMPA sí toman iniciativas al respecto dado que, como apuntábamos anteriormente, solicitan información de este tipo a la mediadora intercultural e igualmente promueven algunas actividades para favorecer el intercambio cultural y conocer algunos datos de otras culturas. Son, por tanto, los docentes los que menos actividades formativas secundan.

[259] Dato que concuerda con los resultados de otras investigaciones (Fernández Sierra et al., 2002, con profesorado andaluz; García Fernández y Moreno, 2002, con profesorado madrileño; o Bartolomé Pina, 1997, y Jordán, 1995, con profesorado catalán) en las que se pone de relieve la escasa iniciativa del profesorado para formarse interculturalmente, a pesar de ser una demanda mayoritaria de este colectivo.

11.1.5. La dotación de recursos

La demanda estrella del Equipo Directivo y del profesorado del centro en esta temática es, sin duda, la mayor dotación de recursos. Consideran que los centros educativos no cuentan ni con los profesionales ni con los materiales suficientes para afrontar los retos que implica la multiculturalidad y a este respecto reivindican un mayor apoyo económico, una mayor dotación de recursos materiales, ampliar y mejorar las infraestructuras del centro y, sobre todo, una ampliación considerable de los recursos humanos. Todos y todas coinciden en señalar a este último aspecto como crucial de cara a la integración socioeducativa de las familias y del alumnado inmigrante y de mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje de este último. Manifiestan que la aplicación y el éxito de la mayor parte de las actividades dirigidas a la población inmigrada dependen principalmente de ese apoyo humano y por eso lo consideran imprescindible[260].

> «Yo creo que a la administración hay que pedirle, y en relación con el Equipo Directivo, hay que pedirle recursos humanos, son fundamentales. Hace falta materiales pero, ya lo he nombrado, que no lo quería ni nombrar... Recursos humanos, es lo que hace falta» (EPC 2: 27).
>
> «… dice textualmente que se necesitan más recursos, sobre todo humanos, y que esas cuestiones no pueden dejarse en el voluntarismo de las personas porque al final terminan quemándose» (CIPC 2: 2).

En cuanto al resto de los recursos, señalan la necesidad de contar con un espacio físico concreto donde el AMPA y la especialista de inglés puedan desempeñar sus funciones, reivindicando además una mayor dotación de materiales interculturales[261].

---

[260] Un ejemplo de ello lo encontramos en el Programa de Compensación Educativa que el centro tenía aprobado para ejecutar en el 2004/05 y que no pudo aplicarse ante la no disponibilidad del personal que la Consejería les había asignado en un primer momento: «… el diseño que ellos idearon contaba con el apoyo de este otro profesional no pudiendo ejecutarlo por esas razones y por carecer, además, de otra de las maestras del centro por estar de baja» (CIPC 47: 1)

[261] Hemos de advertir que a finales del segundo trimestre llegó al centro una partida de recursos educativos de la Consejería de Educación, fundamentalmente libros de texto, cuentos, enciclopedias, etc. y algunos de ellos estaban elaborados desde una perspectiva intercultural. Estos recursos si pueden servir de apoyo al profesorado para introducir algunas referencias a las diversas culturas del alumnado y sus familias en clase.

> «El Equipo Directivo es consciente de que sería pertinente y justo que [los miembros del AMPA] tuvieran un lugar de trabajo porque además se lo han demandado en varias ocasiones pero como el centro cuenta con muy pocas aulas pues no les pueden asignar ninguna» (CIPC 13: 2).
>
> «… el espacio se ha quedado muy pequeño al estar dedicado al comedor. Cuando preparan alguna actividad tienen que cambiar todas las sillas y mesas y organizar el espacio pero me dice que eso no pueden hacerlo cada dos por tres porque supone mucho lío» (Ob. 9: 3).

Los miembros del AMPA coinciden en esas reivindicaciones, demandando también el uso de un teléfono y un ordenador propio en el centro para poder desempeñar adecuadamente el trabajo de la Asociación.

> «… un ordenador que se va a comprar para el AMPA. No sé dónde lo vamos a poner porque no hay sitio, pero bueno...» (EFA 3: 3).
>
> «… el conserje nos ha dado esta mañana unos papeles con el orden del día, con... pero claro, resulta que yo no he visto a todas las madres porque somos muchas / ¿Qué he tenido que hacer? pues llamar por teléfono / eso lo hacemos de manera particular. Por eso te digo, hazte cargo de que a mí siempre me cuesta el dinero» (EFA 3:4).

Ahora bien, por encima de cualquier otro recurso, el profesorado y muy especialmente el Equipo Directivo, demandan más profesionales que se ocupen de atender y asesorar al alumnado inmigrante y a sus familias. Reclaman la ayuda continuada del mediador/a intercultural, del maestro/a de interculturalidad, de especialistas que impartan la religión del alumnado inmigrante y de maestros/as de apoyo para atender las necesidades educativas de este alumnado. A lo que el Equipo Directivo añade la ayuda de un administrativo/a o la liberación de horas docentes para que el Director y la Jefa de Estudios puedan desempeñar adecuadamente la dirección pedagógica y administrativa del centro[262].

[262] Esta demanda es señalada por Jurjo Torres (2006) como una de las principales causas del malestar y de la falta de motivación de los docentes, fundamentalmente de aquéllos que se dedican a la gestión educativa. La burocratización de la enseñanza, con planes, ayudas y servicios que tienen que ser gestionados por el Equipo Directivo no dejan espacio ni tiempo para la coordinación pedagógica, restando posibilidades a la innovación y al cambio educativo. Demanda que también se pone de manifiesto en otras investigaciones, como la realizada por Fernández Sierra y su equipo (2002) con profesorado andaluz.

> «… Aquí, personalmente, yo creo que el Director y la jefatura de estudios deberían estar liberados por todo lo que se lleva... El Director tiene que estar liberado en cualquier centro y la jefatura de estudios dependiendo del peso que cada colegio lleve de programaciones, de proyectos, de implicación en las diversas cosas» (EPC 2: 28).

11.1.6 Los profesionales clave

- **El mediador/a intercultural**. En realidad, esta figura es reclamada por toda la comunidad educativa, apuntando tanto las familias autóctonas e inmigrantes como el profesorado y la propia mediadora la conveniencia de contar con un profesional que medie entre el centro y el entorno, es decir, entre los docentes, el AMPA y las familias inmigrantes. Sin embargo, la función más importante que tanto el profesorado como los miembros del AMPA apuntan para el ejercicio de esa mediación es la traducción de documentos al idioma de origen de las diversas etnias y la actuación del mediador/a como intérprete en las diversas reuniones en las que las familias inmigrantes estén citadas. Evidentemente, ello responde a la principal necesidad que sienten los docentes y las familias autóctonas a la hora de relacionarse con las familias inmigrantes y el alumnado que desconoce el español: salvar la problemática del idioma.

> «Es que no solo es un idioma, hay varios, está el marroquí, está el rumano, está el argelino, están muchos idiomas, entonces ¿cómo lo haces? Si hubiera un mediador intercultural sería ideal» (EPC 3: 6).
>
> «No es lógico que no haya mediadores interculturales, no es lógico que cuando hay dificultades con el idioma nos las tengamos que ver y desear para que alguien haga de traductor o de intérprete» (EPC 2b: 12).

Si bien los miembros del AMPA coinciden con el profesorado en esa reivindicación, también ven en el mediador/a un apoyo de cara a su propia formación y orientación en materia intercultural. En este sentido, estos padres y madres solicitan el asesoramiento de esta profesional a la hora de programar actividades interculturales, demandándole igualmente el préstamo de diversos materiales. Asimismo, estas familias consideran que sus hijas e hijos también deberían estar informados sobre las pautas culturales de las distintas etnias del centro, reclamando esta actuación por parte de este profesional u otra persona competente.

> «Yo creo que personas, sobre todo gente que conozca el idioma, el papel del mediador sería muy conveniente, también sería muy conveniente que alguien viniera a contarle a los niños de aquí cómo es su cultura, porque parece que esos niños que vienen no tienen una cultura de verdad y tienen una cultura tan rica como la nuestra, que desconocemos, pero que tampoco se nos posibilita» (EFA 6: 6).

Fuera del contexto educativo también se reclama la acción de este profesional en materia educativa, manifestándose la propia mediadora en ese sentido. Como paso previo a ello, y como una reivindicación fundamental, la mediadora exige la estabilidad y continuidad de este servicio para atender durante todo el año las necesidades y demandas de la población inmigrante[263].

> «Se exige solicitar material o mediador intercultural y que el profesor intercultural que está ahí, con todo el respeto del mundo, no es profesor intercultural, es un maestro de español y vamos a llamar las cosas por su nombre» (EMI: 9).
> « ¿Qué es lo que quiero que llegue? la necesidad de que este recurso no sea temporal, independientemente que esté yo o no esté, la temporalidad se ha acabado, no podemos hablar de temporeros, estamos al 14,5% de la población inmigrante en esta ciudad empadronada o en este pueblo que según los grandes científicos en temas de racismo es cuando empieza a brotar racismo si no hay medios que puedan pararlo» (EMI 1: 19).

Igualmente, subraya la importancia de dotar de más mediadores interculturales al área de Servicios Sociales, dado que la necesidad de orientación para atender al colectivo inmigrante no es específica de los profesionales de la educación sino que también se da en el resto de los ámbitos, entre ellos el del trabajo social. También por esta razón, la función del mediador/a intercultural no debe consistir solamente en el apoyo lingüístico sino en el cultural y administrativo.

> «… hacen falta recursos de árabe que aunque parezca un choque yo te lo explico detalladamente; vamos a ver ¿cómo esta señora va a atender a un colectivo inmigrante

[263] Y es que, como ya se ha comentado en páginas anteriores, la contratación de la mediadora intercultural está en función de las ayudas que a través de la Comisión Europea se recibe para la puesta en práctica de algunos proyectos en materia social solicitados por Servicios Sociales del Ayuntamiento de Moguer. El servicio está cofinanciado por el Ayuntamiento y las entidades que aprueban los proyectos que se presentan con esa finalidad, por lo que aún su continuidad y renovación no están asegurados.

> si unos no hablan el idioma, ellos no hablan el idioma y desconocen la normativa y mi compañera no está informada sobre este nuevo perfil de las demandas? / y tiene razón en ese punto aunque tiene razón ¿qué le voy a decir yo a este hombre sobre la normalización, sobre algo para su familia, sobre atender a su hijo, sobre la circuncisión de su… / Por eso le he dicho el apoyo a los profesionales no solo lingüístico [también] cultural y administrativo» (EMI 1: 18).

- **El maestro/a de educación intercultural y el maestro/a de apoyo**. Lo que tanto el Equipo Directivo como el resto de los docentes reclaman con relación a estos compañeros/as es una mayor presencia de los mismos en el centro. Respecto al primero, ello se traduce en la adscripción a un único centro, o como máximo dos, en el que realice sus funciones; y respecto al segundo, en la incorporación a la escuela desde principios de curso. Así pues, lo que se reivindica es que el maestro/a de interculturalidad cambie su modalidad de trabajo de itinerante a fija o semi-fija en un centro y que, además de que se contrate a un mayor número de maestro/as de apoyo, éstos ejerzan como tal desde inicios del curso académico (Memoria Anual 2003/03 y 2004/05). De esta manera, el profesorado cree resolver algunas de sus necesidades básicas, como son: que el que el maestro/a de interculturalidad también facilite el aprendizaje del español al alumnado inmigrante de Educación Infantil, que los oriente sobre materiales pedagógicos interculturales (Memoria 2002/ 03) y que cuenten con otro profesional para mejorar la atención al alumnado temporero y sus familias.

> «… si es un problema diario ¿cómo lo vamos a solucionar con una persona dos horas los martes y dos horas lo jueves? ¿Y el resto de los días qué?» (EPC 6: 16).
>
> «… Lo que pasa es que no sé como se conseguiría eso, es que faltan medios, faltan muchos. Igual que necesitaríamos a alguien que les enseñara hablar en castellano» (EPC 3: 5).

- **Docentes o personas con acreditada experiencia para impartir la religión y el idioma de origen de la población inmigrada**. Por otra parte, tanto el profesorado como una parte de las familias autóctonas y la mayoría de los miembros del AMPA están de acuerdo en que se cuente con un maestro/a que se encargue de impartir la religión de las distintas etnias en horario escolar. En general, se considera que la religión supone el agravio comparativo más injusto respecto a la población española y

por ello se defiende la incorporación de ese docente en la escuela. No obstante, también hemos de advertir que existen docentes y familias que secundan esta demanda por los beneficios que perciben para ellos mismos, al considerar que contándose con un profesional más en el centro tendrán menos trabajo.

> «El horario de religión que tienen los niños aquí, ellos lo tendrían que tener, no se lo tendría que dar yo, ni tienen por qué dársela nadie de aquí, que se la diera alguien que sabe del Corán, que sabe de sus costumbres bien. / Con eso yo no me estoy tirando piedras, yo creo que es mejor, un puesto de trabajo más, otra persona más aquí todo el día» (EPC 6: 16).

Si bien la enseñanza de la religión se considera adecuada en el horario escolar, no ocurre lo mismo con la enseñanza del idioma de origen. En este sentido, la mayoría de los docentes y de las familias autóctonas estima más oportuno ofrecer esta posibilidad en las actividades extraescolares del centro y algunos incluso consideran que debe realizarse fuera de la escuela. Este último grupo minoritario, a pesar de que se muestra a favor de que se cubra esa demanda de las familias inmigrantes, considera que no es la escuela la responsable de hacerlo, sino Servicios Sociales, aunque sí coincide con los anteriores al señalar que faltan recursos e iniciativas por parte de las autoridades competentes para lograrlo.

> «… que esos niños puedan conservar su identidad sea en el colegio o sea en temas municipales. ¿Dónde están esos cauces? Porque desde el colegio no se ofrece lo que estamos hablando de, por ejemplo, conservar su idioma a estas personas que están ya muy desvinculadas de su países» (EPC 2a: 8).

En cuanto a las iniciativas que ellos mismos emprenden, hemos de comentar que una vez más el profesorado es el que menos se implica. Así pues, los miembros del AMPA tratan de dar solución a sus necesidades, contactando por escrito o personalmente con diversas instituciones y organismos para ello, solicitando la colaboración de los distintos bancos, cajas de ahorro, empresarios y comerciantes del pueblo, y presentando diversos proyectos y programas sobre diversidad cultural con los que poder financiar sus actividades y obtener más recursos económicos y materiales.

En ese sentido, destacan el proyecto «Un festival de nacionalidades» presentado al final de curso a la Consejería de Bienestar Social (Ob. 29), las cartas enviadas a los diversos organismos públicos y privados de Moguer para que les cedieran algún equipo informático (ECC 1 y EFA 3), la ayuda solicitada al Ayuntamiento para sufragar los gastos de gestión y a los comerciantes del pueblo para realizar la primera jornada intercultural de la asociación o el contacto con la mediadora para que les asesorara en la realización de algunas actividades interculturales. De todas sus demandas, los miembros del AMPA dejan sin dar respuesta a sus necesidades formativas, entre otras cosas, porque no saben a quién acudir para ello, tampoco tienen mucho tiempo para dedicar a estas cuestiones y sus tentativas con la mediadora intercultural no fueron demasiado fructíferas.

> «Otras madres explican que ellas no saben cómo tienen que hacer las actividades que plantea la mediadora /… los asistentes reconocen que ellos no saben cómo resolver esas cuestiones y que desconocen a quién acudir para solicitar esa información» (Ob. 4: 3).
> «Una madre le pregunta directamente a la mediadora cómo pueden conseguir información sobre las distintas culturas y cómo pueden hacer todas estas actividades y ella responde que se trata de cómo trabajar con los futuros españoles» (Ob. 14: 3).

La mediadora intercultural también usa las estrategias que tiene en su mano para tratar de que se resuelva su principal demanda: que el servicio de la mediación intercultural sea permanente y llegue a los centros educativos. Para lo cual insiste en las diversas reuniones que mantienen con representantes del Ayuntamiento o la Consejería de Educación en la necesidad de apostar por ello y resuelve, sólo en parte, las necesidades y dificultades con las que se encuentran sus compañeros/as a la hora de atender a población inmigrante. Como ella misma comenta, no centra ya su trabajo en solucionar los problemas de los demás, sino en hacer el suyo propio para que la concejala del Ayuntamiento sea consciente de que se necesita más formación y personal en el servicio.

> «… otra cosa es que mi estrategia ¿cuál es? así es como se va a dar cuenta de la necesidad de formación de los profesionales, la necesidad de aumento de recursos, así. Yo sé que el pobre que va a entrar no va a hacer nada y ella no va a poder aportarle

> nada pero si un día en la reunión dice “he atendido a quince y a ninguno he podido hacerle nada así como...” pues así lo está viendo» (EMI 1: 19).

Además, como expresamos en el capítulo anterior, elabora algunos programas sobre mediación intercultural en los centros educativos, presentando durante el curso 2004/05 un proyecto para formar a las familias magrebíes sobre las características de la escuela española y asesorando, aunque puntualmente, a algunas de las familias magrebíes del CEIP Zenobia sobre el objetivo y el funcionamiento del Consejo Escolar. Asimismo, en cuanto a la enseñanza de la religión islámica y del idioma de origen de la población inmigrada, la mediadora, junto a otra madre marroquí, se implica en la constitución de una asociación que ofrezca alternativas al respecto, sobre todo, en cuanto a la enseñanza de la religión islámica en los centros.

El Equipo Directivo también incide en la importancia de contar con un servicio como el de la mediación intercultural de manera permanente elevando, a través de la Comisión Intercultural y según una propuesta de la Jefa de Estudios, un escrito al Ayuntamiento para protestar por la falta de continuidad del servicio.

> «Se le pregunta a la representante de Servicios Sociales del Ayuntamiento por qué no han renovado el contrato de la mediadora y ésta responde argumentando que su contrato estaba vinculado a un proyecto de dos años que ya se ha terminado. Finalizado ese proyecto, y la subvención del mismo, se rescinde su contrato. La Jefa de Estudios del Zenobia comenta que tendrán que buscar otra vía para contratarla porque está claro que necesitan de sus servicios. A lo que el jefe de estudios de uno de los institutos añade que ahora mismo no hay ningún servicio ofertado a la población inmigrante / Por otra parte también se exige información sobre la figura de la mediadora. Consideran que es justo que al menos se les tengan informados al respecto. Acuerdan enviar una carta desde la Delegación de Compensación Educativa al respecto, y se da por terminada la reunión» (Ob. 15: 3 y 5).

Igualmente, denuncia en la Comisión Intercultural de Moguer la falta de recursos materiales y humanos con los que cuenta el centro, elabora varios proyectos sobre diversidad cultural a fin de dar respuesta a algunas de las necesidades detectadas y aumentar los recursos del centro, y promueve la iniciativa de organizar un banco de

recursos y materiales educativos en el centro para solventar las necesidades de las familias temporeras españolas e inmigrantes al respecto.

El profesorado, por su parte, secunda las propuestas del Equipo Directivo de participar en dichos proyectos aunque no llegan a aplicarse, colabora en la creación del banco de recursos y algunos maestros y maestras solicitan la ayuda de varias madres inmigrantes y de la mediadora para traducir documentos y ejercer de intérpretes. Sigue sin existir, por tanto, servicios o profesionales que medien interculturalmente entre el centro y las familias, y sigue sin promoverse alternativas que respondan a las demandas de idioma y religión de las familias inmigrantes desde la escuela. En este sentido, hemos de destacar que ni el Equipo Directivo, ni el profesorado ni los miembros del AMPA realizan ninguna acción al respecto.

11.1.7 La coordinación de servicios

Tanto el profesorado como los miembros del AMPA y la mediadora intercultural reivindican la dotación de los recursos anteriores al Ayuntamiento y a la Consejería de Educación. Consideran que son las administraciones públicas, y específicamente estas dos entidades, las responsables de garantizarlos, reclamándoles en este sentido una mayor implicación y compromiso.

> «… la Administración en esos temas "se lava las manos" y deja todo el esfuerzo y todo el trabajo en el profesorado, sobre todo, en el Equipo Directivo» (CIPC 2: 1).
>
> «Yo creo que las instituciones públicas no tienen ni los recursos ni los cauces. Otra cosa es porque no se quiera. Efectivamente, porque se financia lo que se quiere» (EPC 2: 8).

A la Consejería de Educación, y por ende a la Delegación de Educación de Huelva, le solicitan una mayor financiación, materiales para fomentar la interculturalidad y la contratación del mediador/a intercultural, especificando la mediadora intercultural que el Ayuntamiento puede colaborar con la Consejería en la contratación de ese servicio pero no debe ser el principal garante del mismo.

> «… Si hubiera un mediador intercultural sería ideal, pero para eso lo primero es que la Administración ponga medios, poner de su parte, porque es que sin medios no podemos hacer nada» (EPC 3: 6).
>
> «Sí y debería responsabilizarse de ello la Consejería de Educación o la Delegación en su defecto; de asimilar mediadores y traductores, o por lo menos mediadores, o por lo menos encontrar sus propios facilitadores en responsabilidad. Hombre, los Servicios Sociales ayudan, colaboran pero el Ayuntamiento no contrata un servicio de intermediación cultural para que trabaje exclusivamente con esto, ojalá» (EMI 1: 9).

Realmente, la mediadora también dirige sus demandas al Ayuntamiento, al entender que otra vía para acceder a los centros educativos es la consolidación y ampliación del servicio de mediación intercultural ofrecido desde el área de Asuntos Sociales del Ayuntamiento de Moguer. No obstante, considera que la mediación intercultural en la escuela tiene entidad propia, debiendo ser la Consejería de Educación la que garantice ese servicio.

Parte del Equipo Directivo y algunos miembros del AMPA sí exigen una mayor implicación del Ayuntamiento en temas educativos y en la Comisión Intercultural, denunciando la caída de inversión en programas socioeducativos desde la llegada del Partido Popular a la alcaldía[264]. También al Ayuntamiento se le reclama la dotación de líneas de transporte público que conecte los campos de cultivo de la fresa con el pueblo. Ésta es una de las principales necesidades de las familias inmigrantes, quienes ven mermadas sus posibilidades de participación e integración por las dificultades de acceso al pueblo.

> «Por supuesto carecen de medios de transporte, están segregados, no hay medios de transporte público ¿cómo quieres que lleguen a por sus hijos? Hace auto-stop o viene andando» (EMI 1: 9).
>
> «… debía de haber un acuerdo como en todos los medios de comunicaciones a unas horas y unos días» (EFA 4: 7).

[264] Evidentemente, no todas las familias ni todos los docentes piensan de la misma manera, como se manifestó en el primer capítulo del informe de la investigación. No obstante, estas personas se quejan de la reducción de los servicios educativos, responsabilizando a los dirigentes políticos que gobiernan actualmente en el pueblo.

Lo que en realidad demanda la mediadora intercultural es la equiparación de derechos de la población inmigrante respecto a la autóctona para que así puedan acceder a los mismos recursos y prestaciones.

> «Igualdad de derechos, deberes y oportunidades. Cada normativa, cada ley, cada censura que salga aquí que tenga en cuenta las características de las personas inmigrantes» (EMI: 22).

En ese sentido, solicita una mejor coordinación de los diversos servicios para que las normas estipuladas por unos no contradigan las que defienden otros, como ocurre cuando las mujeres inmigrantes desean matricular a sus hijos/as en la guardería del pueblo[265]. También el Equipo Directivo del centro reivindica esa coordinación, solicitando un mayor colaboración con Servicios Sociales para tratar de resolver las distintas problemáticas socioeducativas que suelen presentarse, tanto en el acceso a los recursos (comedor escolar, transporte, aula matinal, actividades extraescolares…) como en otras situaciones: responsabilidad de las familias a la hora de llevar a sus hijos/as a la escuela y de recogerlas en el horario previsto, y para promover la integración del alumnado inmigrante y sus familias. A este respecto, algunos maestros y maestras opinan que se debe velar porque todos los alumnos/as inmigrantes participen en las actividades extraescolares, deportivas y recreativas del pueblo y la escuela.

> «… para integrar a los niños en el colegio y yo qué sé a nivel de lo que son las actividades deportivas esos niños no tienen acceso ninguno a las actividades extraescolares que se hacen» (EPC 2a: 9).

No obstante, una vez más se señala que la coordinación de los servicios no depende de la voluntad de los distintos profesionales, porque ya la hay, sino del empeño que el Ayuntamiento y las administraciones educativas pongan en ello, volviéndose a traducir esa voluntad política en la dotación de los recursos necesarios (EMI1).

[265] Esta demanda de escolarización en la guardería municipal coincide con las necesidades expuestas por población inmigrante en la encuesta realizadas por Pérez Yruela y Rinken (2005) en Andalucía y en el año 2003 para evaluar las condiciones de vida de la población inmigrante. En esta investigación se pone de relieve que una de las razones principales por las que las familias inmigrantes no tienen escolarizados a sus hijos/as menores de tres años es la ausencia de plazas en las guarderías públicas, repercutiendo negativamente este hecho, fundamentalmente, en la mujer al ver limitadas sus posibilidades de integración socio-laboral.

Para tratar de solucionar las incongruencias e injusticias observadas en las distintas legislaciones, la mediadora intercultural elabora un informe en el que recoge esas incidencias, y para denunciar la menor inversión en temas educativos, el quipo directivo y el AMPA piden explicaciones al Ayuntamiento sobre su gestión.

> «No sé si sabrás que a primeros de curso el AMPA también presentó una, hicimos un escrito que también lo hice yo / Se hizo un escrito al Ayuntamiento solicitando un psicomotricista porque todos los años los colegios han tenido un pscimotricista compartido de dos o tres días a la semana para la etapa de infantil /…Resulta que ya ha tomado carácter político, se ha hecho cargo de ello el Partido Socialista, preguntan una y otra vez en los plenos, los otros se callan y no contestan» (EFA 3: 10).

11.1.8. Flexibilidad en la aplicación de las normas y actividades

Por otro lado, algunos docentes también demandan flexibilidad en la aplicación de las normas de funcionamiento del centro, creyendo oportuno incluso modificar algunas de ellas, como que las familias no puedan acompañar a sus hijo/as cuando éstos esperan en sus correspondientes filas para entrar en clase o que el profesorado no pueda atender a las familias a la entrada y salida del centro. En opinión de estos maestros y maestras, actuando de esa manera se desaprovechan oportunidades para que tanto el profesorado como las propias familias se conozcan, entablen conversación y comiencen a relacionarse. Y ello perjudica especialmente a las familias inmigrantes, dado que ellas tienen más dificultades para acceder al centro que las familias autóctonas y, además, necesitan de más tiempo para acercase y tomar confianza con el profesorado y el resto de los padres y madres.

> «… lo del contacto con los padres del aula, si yo he tenido durante tres años contacto y durante el primer cuarto de hora de la mañana estaban entrado y saliendo, los padres quieras que no, coinciden y se conocen pero aquí ni se conocen. Conocen al padre de uno de los niños inmigrantes y a la madre porque han coincidido en la tutoría grupal si no ni se conocen y más si vienen de otro colegio» (EPC 6: 14).

Algunos de esos docentes, junto a varios padres y madres, también demandan que desde el centro se potencie más la relación familia-escuela, sobre todo en

Educación Primaria. Señalan que en esta etapa se produce un importante descenso en las demandas de participación, colaboración e implicación que el propio profesorado realiza a las familias, reclamando actividades en las que puedan colaborar estrechamente. En el mismo sentido, solicitan que en el profesorado, tanto de Primaria como de Infantil, planifique teniendo en cuenta las acciones que las familias pueden desempeñar desde casa para lograr esos mismos objetivos.

> «… Yo lo echo de menos, porque en Infantil es un contacto diario, es diario, además "está noche ha tenido fiebre, a ver si le notas..." y de tomarte un café incluso con las madres, después de tenerlos con tres años, cuatro y cinco ya...» (EPC 6: 8).
>
> «… por ejemplo, la simpleza de las canciones que le enseñan a los niños, darles un papelito con las canciones a los padres, incluso que cojan canciones que están grabadas para poderlas escuchar en casa, porque puede llegar tu hijo a casa y canturrear una canción que yo a lo mejor no me sé o me suena algo. Muchas veces me he inventado, por seguir la canción, una palabra y cuando ha venido al colegio ha dicho esa palabra y al final el niño con un cacao. Y con eso pienso que con todo» (ECC 1: 14).

Sin embargo, esas peticiones no la elevan al Equipo Directivo o al Consejo Escolar, pasando inadvertidas en la escuela al no conocerse. A este respecto, hemos de señalar que, en nuestra opinión, muchos docentes no son capaces de expresar sus verdaderas opiniones, motivaciones e impresiones para evitar choques o enfrentamientos con el resto del profesorado y los miembros del Equipo Directivo. En el caso de las familias, esa falta de expresión creemos que también se debe a la ausencia de marcos y foros en los que libremente puedan compartir sus puntos de vista con el profesorado, echándose en falta una relación más directa entre todas las partes.

11. 2 LAS DEMANDAS Y NECESIDADES DE LAS FAMILIAS INMIGRANTES

11.2.1 La promoción del respeto a los mayores

Al contrario de lo que ocurría con la población autóctona, las familias inmigrantes no demandan al profesorado ni a las familias autóctonas que se abran y traten de relacionarse con ellas para asimilar sus pautas culturales. Lo que sí reivindica parte de estas familias es un cambio en sus actitudes y comportamientos, sobre todo en lo que al

trato que reciben por parte de algunas de estas familias, principalmente en el pueblo, se refiere. Esta demanda, sin embargo, no se reclama de manera enérgica por todas las familias inmigrantes, sino que la mayoría de las mismas la expresa tímidamente, más bien como un deseo o una posible mejora.

Como ya comentamos en el capítulo VII, estas familias son conscientes de que existe cierto rechazo hacia ellas, porque además algunas lo han experimentado directamente, pero comentan que se trata de episodios aislados. Las familias de origen magrebí y sudamericano son las que más excusan a las familias autóctonas, a nuestro modo de ver porque tampoco quieren enfrentarse a las mismas o porque están condicionadas por la sutileza del nuevo racismo, siendo las mujeres del Este de Europa las que reclaman un mejor trato por parte de la población de acogida, fundamentalmente de las mujeres. En este sentido, algunas de ellas reivindican que desde la escuela se eduque al alumnado autóctono para evitar los prejuicios que detectan en sus familiares adultos y para modificar el trato que éstos dan a sus hijos e hijas.

> «No sé, me gustaría que para niños españoles que (les) expliquen cómo sienten niños extranjeros. Que (se) comporten mejor con ellos, no sé. Que niños muy malos de verdad, muy malos. No digo que malos. Si es niño, es niño y ellos no piensan. No pueden sentir pero que... Deberían explicar un poquito» (EFI 6: 23).

Igualmente, solicitan acciones educativas que refuercen ciertos principios y valores, como el respeto a las personas. Las familias inmigrantes, fundamentalmente las sudamericanas y las de Europa del Este, observan que la población de acogida es menos cívica que la de sus países de origen, demandando que desde la escuela se promuevan actitudes y valores que posibiliten que los adultos y los menores sean mejores ciudadanos y ciudadanas. A este respecto, se niegan a modificar sus pautas culturales al considerar que es la población autóctona la que debe hacerlo para cumplir con las normas básicas de convivencia. Del mismo modo, algunas familias magrebíes exigen a los docentes más autoridad y severidad con sus hijos e hijas para que así logren su respeto y obediencia.

Las peticiones de las familias inmigrantes tampoco llegan a oídos del profesorado del centro y de las familias autóctonas. Así pues, son pocas las familias inmigrantes que les explican a los docentes la actitud o el comportamiento que les gustaría que ellos adoptaran con respecto a sus hijos/as y menos aún las que elevan sus peticiones al resto de las familias autóctonas a través de foros como la Asociación de Padres y Madres o el Consejo Escolar; entre otras cosas, y como ya se ha apuntado en páginas precedentes, porque desconocen la existencia de los mismos y no se atreven a manifestar su opinión en las pocas reuniones a las que asisten.

11.2.2 Demandas invisibles

Anteriormente hemos comentado que las familias inmigrantes no demandan que la población autóctona participe de sus tradiciones y costumbres, pero es que tampoco reivindican que ellas mismas puedan seguir haciéndolo en la escuela o en su entorno. Volvemos a detectar que muchas familias inmigrantes, por no decir todas, están a favor de estas iniciativas, les gustaría que se llevaran a cabo, pero no las reclaman. De hecho, no solicitan la adaptación del menú escolar a sus creencias religiosas, la enseñanza de su religión o idioma materno en el contexto educativo ni la configuración de un curriculum intercultural.

> «… si tiene que ver algo con los estudios, si está relacionado con eso a lo mejor pueden enseñar, no sé, el Ramadán" / [pero] si él no quiere preguntarle al chiquillo de la fiesta suya yo no le voy a decir que por qué no le ha preguntado ¿no? Eso es lo que pienso yo» (EFI 1: 34).
>
> «… eso es un problema para el colegio también, yo no voy a pedir eso, ¿cómo van a comprar carne por los ecuatorianos, argelinos...? / no puedo solicitar una cosa que... [es] un lío muy grande» (EFI 2: 14).

Las principales razones que explican este hecho son la inferioridad numérica de las familias inmigrantes con respecto a las españolas y la consideración de que ni pueden ni deben cursar esa solicitud. De este modo, las familias inmigrantes consideran que aún no constituyen un sector o una fuerza significativa en la escuela para poder demandar sus propios intereses. Muchas de ellas desconocen que tienen la potestad

para hacerlo y otras opinan que es mejor no hacerlo para no molestar a la población autóctona o dificultar la acción administrativa y educativa del profesorado[266].

> «Lo que pasa es que son muy pocos niños, mi hija, al menos, es sola. Si hubiera más niños de mi país quizá sí se hiciera, porque yo sí quisiera» (EFI 3: 12).
> «Mientras no haya mucha gente, no pueden cuestionarlo / Si hay muchos pero como hay cinco o seis en el colegio» (EFI 2: 14).
> «Pues yo no lo sabía / Entonces tenemos derechos también ¿no?» (EFI 1: 46).

Al margen de la puesta en práctica de sus pautas culturales; la población inmigrada subraya tres necesidades fundamentales que les gustaría que se cubrieran desde la escuela u otras instituciones. Esto es, la enseñanza del español para aquellas familias que lo desconocen (fundamentalmente para las mujeres magrebíes y las mujeres del Este) la constitución de asociaciones exclusivas de población inmigrante, y en tercer lugar, aunque demandada en menor medida que las dos anteriores, la realización de cursos relacionados con sus profesiones.

> «Hombre, si se hiciera algo, por ejemplo, para estudiar idiomas para los que no saben... Que se pusiera por ejemplo una maestra por las tardes para que le enseñe por lo menos con el idioma, porque el idioma es la primera cosa que hay que aprender y ya del idioma a otra cosa» (EFI 1: 38 y 39).
> «A mí me gustaría, por ejemplo, formar una asociación de ecuatorianos aquí, sacar un equipo de fútbol, comentar al Ayuntamiento, plantearle, a ver si nos puede dejar con el equipo de Moguer, o hacer una comida, una reunión de ecuatorianos e invitar a la gente de aquí» (EFI 3: 12).
> «… pero no me gustaría en el colegio, en otra parte, en el colegio no, que no sé. Algo de inmigrantes que todos puedan venir a un sitio de inmigrantes a hablar de sus problemas. Pero sin españoles sólo de inmigrantes / Sí y da igual marroquí, lituano o polaco, que todos tienen problemas igual aquí. Inmigrantes tienen mismos problemas / Por ejemplo,

[266] En realidad, son pocas las familias inmigrantes que utilizan estos términos para explicar por qué no cursan esas demandas o por qué ni si quiera las consideran, pero la interpretación de sus respuestas nos lleva a considerar que, al menos una parte de las mismas, piensa que de esa manera podrían molestar al profesorado y al resto de las familias autóctonas. Por otro lado, hemos de comentar que con diez solicitudes el Ministerio de Educación ya otorga un maestro/a para impartir en los centros la religión de la etnia que lo solicite (*El País*, 23 octubre de 2005).

puede ser por un mes una reunión de inmigrantes, puedes hacer preguntas y todo que interesa» (EFI 6: 17).

La enseñaza del español es reivindicada por todas las familias inmigrantes, al señalar el desconocimiento del idioma como el primer obstáculo del proceso de integración. Igualmente, el movimiento asociativo lo revindican para poder contactar con el resto de familias inmigrantes que viven en Moguer, plantear temas de interés común a ellas y estrechar relaciones con sus connacionales y otros inmigrantes. Por último, la realización de actividades formativas relacionadas con las profesiones que desempeñaban en sus países de origen, la solicitan para seguir estando vinculados a ellas y mejorar su situación profesional algún día (EFI 1, EFI 3, EFI 4).

La demanda de asociarse con otras familias inmigrantes, independientemente de la nacionalidad de las mismas, tiene su razón de ser en la necesidad de apoyo y afecto que tienen estas familias. Muchas de ellas se sienten solas en la nueva sociedad de acogida, apenas tienen amistad con las familias autóctonas y extrañan muchísimo a los familiares, amigos y seres queridos que dejaron en sus países de origen. De ahí que la relación con sus paisanos y otras personas, españoles u otros inmigrantes, se convierta para estas familias en una de sus necesidades básicas. Ello se observa en todos y todas las inmigrantes, sobre todo, en las mujeres y fundamentalmente en aquéllas que culturalmente están más apegadas a sus familias, como es el caso de muchas mujeres magrebíes o de las mujeres sudamericanas.

«Me gustaría ir cada año a mi país y que no extrañen tanto las tradiciones de allí, pero no puedo» (EFI 3: 12).

«Porque antes nos pasaba a nosotros eso, no teníamos aquí familia ninguna, ni amigos... nada y pasamos mucho, mucho... que de casa no salíamos, estábamos todo el tiempo en casa, los fines de semana y todo. Si nos íbamos para Moguer dábamos una vueltecita y eso y otra vez para la casa. / Ahora estamos bien. Ya uno así puede... olvida los... que está uno por ejemplo fuera de su pueblo ya tiene más amistades y más gente y ahora vive mejor que allí./ No es como antes que antes siempre los echábamos de menos y estábamos pensando y eso... » (EFI 1: 50).

«Hombre, echamos de menos claro, una familia viene a mi casa y yo voy a la suya» (EFI 2: 21).

Ya hemos señalado que las familias inmigrantes no comunican sus necesidades, demandas e interesas ni a las familias autóctonas ni al profesorado, aunque algunas de ellas sí lo hacen con respecto a la mediadora intercultural. En este sentido, esta profesional expresa que continuamente recibe peticiones por parte de estas familias para que se impartan cursos de idioma español, religión islámica y seminarios sobre su idioma de origen (EMI 1). No obstante, como se puso de relieve en el capítulo anterior, tampoco desde el Ayuntamiento se ofrecen alternativas para que las familias inmigrantes puedan continuar practicando su idioma de origen o su religión. Como consecuencia, las familias inmigrantes van olvidando poco a poco su idioma materno y muchas de sus costumbres y prácticas religiosas. Con el tiempo, las familias que son católicas dejan de ir a misa (EFI 3, EFI 5 y EFI 6) y las que son musulmanas abandonan la práctica del rezo (EFI 1, EMI 1).

> «No te puedo decir [cuando empieza el año] porque no me acuerdo / Yo no me acuerdo ya. Cuando yo estaba estudiando era el 1413. Ahora estará... muchos años... » (EFI 1: 26).

También los niños y las niñas inmigrantes, de forma más acuciada que sus padres y madres, pierden esos referentes culturales, dado que en casa cada vez se practican menos y tampoco están presentes en otros ámbitos, como el escolar. Uno de los ejemplos que mejor ilustra esta situación es el olvido del idioma materno. Los alumnos y alumnas conforme crecen en España van olvidando su idioma de origen, siendo los más vulnerables a ello (por las escasas posibilidades que tienen de practicarlo) los niños y niñas que nacen en España o llegan al país con muy corta edad, los que no tienen amigos/as de su misma nacionalidad, los hijos e hijas de matrimonios mixtos y aquellos cuyos padres o madres forman pareja con un español o española[267].

[267] En estos casos las mujeres inmigrantes instan a sus hijos/as a que hablen en español para que su pareja pueda entenderlos. Esto lleva a que, en ocasiones, los niños/as se sientan abandonados y reemplazados por la pareja de su madre. La negativa de los niños/as y adolescentes inmigrantes a sustituir su idioma de origen por el español en su ámbito privado suele ser motivo de disputas familiares, interpretándose también como una de las fórmulas que usan los niños/as y adolescentes inmigrantes para rechazar su nueva vida en el país de acogida. Por otro lado, el deseo de las familias inmigrantes de que sus hijos/as pequeños aprendan cuanto antes el idioma español, también les lleva a hablar en este idioma, restando posibilidades para que sus hijos e hijas aprendan su lengua materna. En el mismo sentido, los deseos de aceptación de los alumnos/as inmigrantes en su grupo de iguales lleva a que muchos de estos niños y niñas rechacen hablar en su idioma de origen para no diferenciarse del resto del alumnado, incluso en los casos en los que el profesorado les solicita que lo hagan, contribuyendo ello también al olvido de su idioma materno. La elección contraria, hablar únicamente en el idioma de origen, suele ser motivo de confortación con el

> «Sí, el niño chiquitito, si sigue así, pierde un poquito el árabe» (EFI 2: 7).
>
> «Yo quiero que ella hable pero ella no quiere / hay momentos que piensa palabras, que ya se olvida poquito a poco, no sabe algunas palabras» (EFI 5: 14).
>
> «…en mi casa hablamos en rumano y nuestro único pensamiento es hablar español para que lo aprenda mi hijo, pero creo que cuando vienes a cualquier sitio, primero tienes que guardar tu lengua y cuando, algún día yo vaya a mi país con el niño, él tiene que conocer su lengua para hablar con su abuela, con sus primos, así que vamos a hablar los dos idiomas» (EFI 4: 7).

Las medidas que toman las familias inmigrantes para tratar de que ellas mismas y sus hijos/as no olviden sus referencias culturales se centran, fundamentalmente, en la práctica del idioma de origen y en la celebración de ciertas fiestas religiosas que se apoyan en la gastronomía, como es el Ramadán, la Fiesta del Cordero o la tradición polaca de comer huevos los domingos de Semana Santa. A pesar de ello, los padres y madres son conscientes de que ello no es suficiente y, por esta razón, algunas de ellas elevan estas demandas a la mediadora intercultural y debaten con otras familias sobre la necesidad de adoptar alguna iniciativa al respecto. Esos debates, sin embargo, no prosperan porque las familias no tienen tiempo para planificar con detenimiento esas propuestas y ejecutarlas, porque nadie actúa como coordinador/a o precursor/a de las mismas y porque cada familia trata de sobrevivir a las necesidades económicas y laborales que padecen de la mejor forma posible[268].

> «... nosotros lo que le enseñamos en la casa son cuatro palabritas y eso no es suficiente porque debe de darle más» (EFI 1: 32).
>
> «Argelinos, marroquíes, hablamos / pero la gente no echa cuenta, trabaja y ya está, a casa» (EFI 2: 8).
>
> «Sí me gustaría pero yo soy sola, como yo digo, yo quiero pero yo soy sola / me han dicho que "está bien, sería bueno" pero no dicen vamos a hacerlo» (EFI 3: 12 y 13).

En cuanto al menú escolar, las alternativas que adoptan las familias inmigrantes consisten en no apuntar a sus hijos/as al comedor (EFI 1) o en decirles que no coman

---

maestro/a de interculturalidad, quien demanda a las familias que en casa hablen sólo en español para acelerar el aprendizaje del idioma del país de acogida.

[268] Precisamente por este último motivo, los cursos de árabe organizados por una madre marroquí hace un par de años dejaron de funcionar ante la escasa asistencia de los hijos/as de las familias magrebíes (EFI 1).

ningún tipo de carne[269]. Algunas familias son conscientes que esto último implica un gasto innecesario para el centro escolar, dado que sus hijos/as no consumen la carne que se compra, pero no ven otra solución mejor. Como ya hemos apuntado, las familias no reclaman la adaptación del menú a sus creencias religiosas, y dado que desde el centro tampoco se les convoca para tratar específicamente este tema, cada parte reacciona ante esta problemática de la mejor forma que puede o considera.

> «Con el comedor tenemos un pequeño problema, en nuestra religión no comemos cerdo, cuando ponen alguna carne no la comen /… pero un gasto para nada. Preparan la comida con carne y al final los niños no la comen y la tiran, es un gasto para el colegio y para la gente o para el que lo paga. Si yo lo pago es un gasto para mí y si no pago es un gasto para el Estado» (EFI 2: 14).

11.2.3 Necesidades básicas para la integración socioeducativa

La mayoría de las familias inmigrantes reivindica una serie de demandas que consideran básicas para poder integrarse y participar activamente en la escuela. Son las que apuntan como los requisitos imprescindibles para que su integración sea posible, identificando entre ellas:

- **La regularización de su situación y mejorar su estabilidad económica y laboral**. Es una de las principales demandas de las familias, puesto que entienden que no pueden implicarse en la escuela si antes no tienen resueltas otras necesidades fundamentales como son: conseguir trabajo estable, formalizar su situación legal en España y disfrutar de una vivienda digna. Muchas de las familias inmigrantes explican que les gustaría participar más en el contexto educativo pero que no lo hacen porque actualmente su objetivo principal es estabilizar su situación. Ésta es la razón por la que las familias tampoco dan respuestas a sus propias demandas culturales, centrando sus energías y esfuerzos en conseguir mejorar sus condiciones legales y económicas.

[269] De ahí que los niños/as preguntaran a sus monitores y docentes si estaban guisados con carne los platos que no conocían para consumirlos o no. Hecho que era percibido por algunos docentes como desconfianza por parte de los mismos.

> «Sí, me interesa mucho, pero a lo mejor cuando voy a tener los papeles, cuando voy a tener un trabajo fijo y voy a tener más tiempo de ocuparme de esas cosas / … los padres casi no saben de la vida de ellos en el colegio, pero no porque no quieren, sino que el tiempo no le permite, las necesidades y eso pasa en cualquier país, no sólo aquí con los inmigrantes, también en España por ejemplo. Los padres españoles si no tienen trabajo, si no tienen una vida estable...» (EFI 4: 12).

También por estos motivos el profesorado explica y disculpa la falta de participación de las familias inmigrantes en la escuela, al entender que su prioridad fundamental no es la de integrarse en el contexto socioeducativo.

> «Yo pienso que los padres bastante tienen ya, porque ellos vienen a trabajar aquí, a ganarse la vida y entonces... Yo lo veo muy complicado» (EPC 5: 5).

- **El tiempo**. Otra de las necesidades básicas de las familias inmigrantes es el tiempo. Materialmente disponen de muy pocas horas libres para poder dedicarle a la escuela debido a que la mayor parte del día están trabajando, a veces, en dos empleos diferentes y echando horas extras. Esto se da en todas las etnias y tanto en hombres como en mujeres, aunque quizás está más acentuado en las mujeres, sobre todo en las mujeres sudamericanas y de la Europa del Este que no están casadas con hombres españoles (EFI 3, EFI 4, EFI 6).

Ello se explica porque son las mujeres las que, además de trabajar fuera del hogar, se encargan de las tareas de la casa y de la educación de sus hijos/as, disponiendo aún de menos tiempo que los hombres para poder participar en la escuela. Y se da más en las mujeres sudamericanas y en las de Europa del Este que no están casadas con hombres españoles porque las demás disponen de más tiempo libre que ellas. Las mujeres magrebíes, por ejemplo, no suelen trabajar durante todo el año, sino fundamentalmente en la campaña alta de la fresa, y sus maridos hacen el seguimiento de las tareas escolares de sus hijos/as (EFI 1, EFI 2). Las mujeres del Este de Europa que se casan con hombres españoles suelen abandonar sus empleos tras el matrimonio para ejercer exclusivamente de amas de casa (EFI 5).

> «Tiempo porque yo de aquí a nada trabajo de noche a noche. Para el mes que viene ya estoy trabajando yo por la mañana hasta las tres, después a las cuatro hasta las ocho o hasta las siete... porque ya tenemos más trabajo. / Ya nada más que se empiece a recoger fresas ya... Eso me ha pasado a mí ya muchos años» (EFI 1: 56).
>
> «Para mí es muy necesario el tiempo, a lo mejor hay otros motivos pero no recuerdo ahora mismo. Lo indispensable es el tiempo para mí, si tengo tiempo y tengo que ir a una reunión yo voy» (EFI 3: 26).

Sin embargo, las mujeres inmigrantes no demandan más apoyo a sus maridos e hijos/as mayores. Consideran que son las responsables de realizar esas tareas, correspondiendo a las mujeres desempeñar los roles de cocinera, limpiadora, maestra y enfermera. Por eso, exigen más tiempo para poder cumplir con todas sus obligaciones.

> «… pero no puedo participar siempre porque intento trabajar por la mañana y por la tarde también. Hay que trabajar siempre/ Y en casa también tienes que trabajar un poco, la comida, lavar la ropa y todo eso» (EFI 4: 10).

- **Actividades de gran interés**. Precisamente por esa falta de tiempo, las mujeres comentan que ellas necesitan que las actividades que se organicen en el centro les resulten atractivas y muy interesantes para que se planteen acudir.

> «… Tiene siempre que ser una cosa que me interesa para estar ahí. Me interesa sacarme el carné de conducir y llevo ya en la escuela de adultos cuatro meses, ahí voy "infallable" porque sé que es una cosa que me interesa mucho» (EFI 3: 22).

Justamente, uno de los temas que más les interesa a las madres y padres inmigrantes es el escolar. Las familias demandan información sobre el sistema educativo, cómo se estructura, cuáles son sus etapas, cuáles son las asignaturas que tienen que cursar sus hijos e hijas, qué vías existen para acceder a la Universidad, cuáles son las becas y ayudas que se pueden solicitar, cuáles son los requisitos para ello… Este interés se puso de manifiesto en las entrevistas realizadas, en las que, en la mayoría de las ocasiones, la conversación prosiguió después de finalizar la entrevista para aclarar dudas de los padres y madres inmigrantes al respecto.

> «… a mí me interesa saber mucho, mucho, mucho de las becas, de los estudios a qué nivel pueden llegar... y si hubiera una reunión para eso yo iría, porque a mí me interesa» (EFI 3: 20).
>
> «En español mismo. Es mejor mandarle el librito aunque no entienda nada. A lo mejor si coge el librito y le dices "mira que aquí vienen todos los derechos"... Por ejemplo, me pongo yo a leerlo, prefiero yo que me cueste trabajo y preguntarle yo a alguno alguna palabrita o dos que no saber lo que está pasando» (EFI 1: 47).

- **Información clara y precisa**. Igualmente, algunas familias inmigrantes, junto a la mediadora intercultural, demandan que el profesorado informe mejor a las familias inmigrantes sobre las diversas actividades que se realizan en el centro, tanto en horario escolar como extraescolar, y les solicitan que las notas que les envían a casa sean más explícitas y aclaren si la actividad es o no importante.

> «Digo una cosa, que me gustaría cuando lleguen esas notas que expliquen más para extranjeros o si puede el maestro que llame a tutor del niño. Que si hay algo más importante o reunión que... no sé» (EFI 6: 26).
>
> «… por consiguiente estas personas para que aporten habrá previamente que informarles, ellos no van a venir a las cosas» (EMI 1: 8).
>
> «Por ejemplo, para mi hijo que va mal en matemáticas y yo hablando con maestro. Él no me dice nada que puede ayudar con matemáticas. Él no me ha dicho nada. No lo sabía» (EFI 6: 11).

- **El apoyo de otras mujeres inmigrantes**. Las mujeres también necesitan el apoyo, o simplemente, la presencia de otras madres inmigrantes, sobre todo de sus connacionales, para asistir a las reuniones y demás actividades del centro. Es la forma en la que consiguen superar su inseguridad ante las madres españolas y para ello también necesitan tiempo. La superación de esta timidez o vergüenza se realiza poco a poco, interviniendo únicamente cuando perciben que las reuniones o demás actividades no son situaciones estresantes.

> «… la solución no la podrían buscar ellos, porque la solución sería de que uno tuviera más confianza con la gente. Yo, por ejemplo, vengo a una reunión pero no conozco a nadie, vengo una vez y voy conociendo, vengo otra vez y voy conociendo y así, a lo mejor, habrá un día que conozco a todos y ya sé cómo piensan y entonces ya puedo

> hablar / poco a poco, vas cogiendo confianza con el grupo y llegará el día que te sientes igual. Por ejemplo, en lo del carné, yo no tengo vergüenza de nadie, si tengo que hablar y preguntar al maestro lo hago, ya no me da vergüenza, tengo confianza» (EFI 3: 25).

- **El idioma y los transportes**. Al mismo tiempo, necesitan disponer de medios de transporte que conecten los campos con el pueblo para poder llegar la escuela, y aprender el idioma español para tener más confianza en sí misma y acudir sin sus maridos al centro.

Como ya comentamos en el capítulo VIII, las dudas que las familias tienen al respecto las suelen consultar con vecinos y tenderos del pueblo, aunque algunos de estos padres y madres también se dirigen al profesorado y asisten a algunas reuniones para informarse sobre otros temas que desconocen (como ocurrió cuando la madre ecuatoriana fue a una de las reuniones del AMPA para saber qué era el AMPA). En este sentido, consideramos que algunas familias toman iniciativas al respecto y que el profesorado tiene pistas suficientes para darse cuenta de sus problemas y dificultades.

Las mujeres inmigrantes tampoco contactan con otras madres inmigrantes del centro para acudir juntas a las reuniones, entre otras cosas, porque no saben quiénes son, ni demandan a sus maridos que compartan con ellas las tareas educativas y del hogar. El modelo que sigue predominando tanto en las familias inmigrantes como en las familias autóctonas es un modelo tradicional, destacando la ausencia de iniciativas promovidas tanto por parte de las familias como por parte del centro para cambiar esta situación. El profesorado, es el único que lo denuncia, aunque apenas interviene para evitarlo, asumiendo esta realidad como algo natural y cotidiano[270].

> «Quién va al colegio, quién tiene la relación, generalmente es la madre, aquí, ya te he dicho, que hay algunos padres de alumnos que no han pisado todavía el colegio y lleva ya el niño 7 u 8 años en el colegio, entonces la relación del colegio es siempre a través de la madre. Pues igual ocurre a lo mejor con esas familias, cuando estamos hablando

[270] De hecho en los distintos documentos del centro tan sólo las maestras de Infantil y algunas del primer ciclo de Primaria hacen reivindicaciones en ese sentido (Memoria Anual 2004/05). En general se señala que en Moguer son mayoritariamente las madres las que se encargan de la educación de sus hijos/as y el hecho se acepta como algo natural, sin que el profesorado demande una mayor participación de los hombres en el proceso educativo de sus hijos/as ni proponga medidas para conseguirlo.

de alumnos de Argelia, de Marruecos, que son generalmente los que tenemos, la relación ha sido mínima porque también... cuando está la madre, quien viene es la madre, incluso si está trabajando quien viene es la madre» (ECP 4: 18).

11.3 CONSIDERACIONES FINALES EN TORNO A LAS DEMANDAS

El análisis anterior nos lleva a concluir que lo que destaca, por encima de todo, es la falta de comunicación entre los diversos sectores de la comunidad educativa. Ésta se hace evidente en las demandas cruzadas, esto es, en las reivindicaciones que cada parte lanza a la otra sobre el mismo tema.

Ejemplos de esas demandas son:

- la reivindicación que hace el profesorado para que las familias y los niños/as inmigrantes asuman un comportamiento más agresivo en el centro y sean aceptados *versus* la demanda que hacen las familias inmigrantes para que se fomente el respeto, la escucha y otros valores cívicos en el centro;
- la demanda del maestro de interculturalidad para que las familias inmigrantes hablen con sus hijos/as en español *versus* la demanda de cursos de idioma de su lengua de origen y la promoción del mismo en sus hogares por parte de las familias inmigrantes; la demanda del profesorado relativa a que las familias sigan el proceso educativo de sus hijos/as desde casa *versus* la demanda de algunas familias sobre que el profesorado planifique sus programaciones teniendo en cuenta el papel de los padres y las madres;
- la demanda de mayor participación de las familias en las actividades del centro por parte del profesorado *versus* la demanda del fomento de una mayor colaboración familia-escuela por parte de algunas familias y docentes;
- y finalmente, la demanda del Equipo Directivo sobre que los padres y madres asuman un rol más activo en el Consejo Escolar *versus* la solicitud de estos últimos para que el Equipo Directivo los convoque con suficiente antelación y les facilite los distintos materiales para intervenir en las sesiones.

CAPÍTULO XII

«LA CARA Y CRUZ DE LA INTEGRACIÓN: FRENOS Y SOPORTES QUE LA CONDICIONAN»

> «… No llegamos a ellos porque no veo la participación de ellos, qué falla, por qué no vienen, y te planteas que no vienen porque están trabajando, porque algunos tienen muchos hijos, porque no se encuentran lo suficiente preparados para estar integrados, porque no entienden el idioma / A todas esas preguntas que yo me hago ¿cuáles son las respuestas?» (ECC 1: 10).

La cita introductoria nos sirve para presentar el objetivo principal de este capítulo: detectar cuáles son los motivos por los que las familias inmigrantes no están integradas en la escuela, señalando no sólo las razones que lo impiden sino también aquellos otros factores que pueden contribuir a que dicha integración sea una realidad. De esta manera, a lo largo de estas páginas estudiaremos tanto los «obstáculos» como los «apoyos» que median en la integración socioeducativa de estas familias. El capítulo se dividirá así en dos grandes apartados

que seguirán el mismo esquema de análisis. Esto es, la presentación de aquellos factores que de manera más acusada inciden en la integración de dichas familias.

A pesar de que caímos en la tentación de clasificar los distintos obstáculos y apoyos en función de los aspectos sobre los que más incidían (comunicación, interrelación y participación), finalmente optamos por presentar un listado de los mismos. La artificialidad y el encorsetamiento que dicha clasificación implicaba fue el argumento que nos convenció, al aludir la mayoría de los factores incluidos en el listado a varios de los aspectos apuntados anteriormente. Lo cual no quiere decir, sin embargo, que dichos factores no puedan ordenarse. De hecho, la relación que presentamos sigue un orden en sí misma, analizándose en primer lugar, los valores sociales que influyen en la integración de estas familias; en segundo lugar, los factores relacionados con el contexto social de las familias; en tercer lugar, aquéllos que de manera más directa inciden en la interrelación de las distintas partes; y en cuarto lugar, los factores que determinan las condiciones de trabajo de los diversos agentes educativos. Desde la perspectiva de los contextos y agentes que intervienen en el proceso de integración de las familias, dichos factores también se pueden clasificar según pertenezcan al contexto global, externo o interno de la escuela o se refieran a factores individuales, sirviendo los gráficos que presentamos al final del cada apartado como un resumen de los factores analizados desde este punto de vista.

12.1 FACTORES QUE OBSTACULIZAN LA INTEGRACIÓN SOCIOEDUCATIVA

- Las consecuencias del neoliberalismo global

Distintos autores (Michel, 2002, Giroux, 2002, Pérez Gómez, 1998) coinciden al apuntar que la sociedad actual sufre las consecuencias inevitables del proceso de globalización económica. Resumidas estas repercusiones, desde un punto de vista político y social, en el debilitamiento de los espacios públicos. Ello está generado, fundamentalmente, por la aparición y fortalecimiento de nuevos valores entre los ciudadanos y ciudadanas del siglo XXI. Esto es, el individualismo, el afán por la riqueza y el consumismo desmedido. Estos valores configuran una sociedad nada receptiva al intercambio económico y social con los «nuevos» vecinos y vecinas. En general, las

migraciones se aceptan cuando se incentiva el enriquecimiento de la población autóctona pero hay una mayor resistencia cuando se reclaman posturas igualitarias.

*El afán por la riqueza y el consumismo. La concentración de las riquezas y el deseo de monopolio económico es una tendencia al alza en los países desarrollados. Tanto es así que, como explica Michel (2002), el dualismo social comienza a producirse incluso en los países ricos, aumentando el número de desfavorecidos en el llamado «primer mundo». El consumismo compulsivo se instala entre nosotros y nosotras como una necesidad irrefrenable, convirtiéndose en una demostración de ascenso y de estatus social. Como señala Giroux (2002), nuestra sociedad actual celebra el egoísmo, el beneficio propio y la codicia.

> «… es el decir si tú tienes una casa muy grande, pues la mía más grande aunque yo no pueda, que tú no vas a tener una casa más grande que yo. La importancia que le dan a las apariencias, le dan mucha importancia» (EFA 3: 18).

*El individualismo. Actualmente, también se produce un debilitamiento progresivo de las redes de solidaridad, disminuyendo el interés hacia las personas que no forman parte de nuestro entorno más próximo. Esta tendencia al individualismo, lleva al desprecio o evitación de lo externo y de lo que consideramos ajeno a nosotros mismos. De esta forma, hay menos posibilidades para la apertura, la acogida y la interrelación con aquellas personas que no forman parte de nuestros núcleos de contacto tradicionales, poniéndose trabas desde el inicio a la sociedad interculturalidad.

> «Aquí es “el yo y nada más que el yo”, sin importarme los demás, no hay un espacio común y eso es lo que une al ser humano» (EAE 6: 2).
> «… nosotros que hemos venido de fuera nuestros primeros contactos y nuestros primeros amigos que tuvimos no fueron con gente de Moguer, fueron más con gente de fuera / Es que de hecho los amigos más íntimos que tenemos no son de aquí ninguno» (EFA 5: 5).

*El desprestigio de la cultura. Es innegable que hoy en día se ha producido, gracias a la revolución informática, un incremento del nivel de información de las personas, no así de formación. Los saberes más elementales parecen estar al alcance

de casi todas las personas, sin embargo, se prioriza un saber fragmentado, vacío de contenidos interconectados que ayuden a la construcción de un pensamiento crítico. De este modo, se desagrega la realidad, viviéndose en un mundo globalizado económicamente y fragmentando culturalmente. Todo esto influye para que se fortalezca un modo de vida pensado a corto plazo. Lo importante es el aquí y el ahora, la riqueza y el consumo, no percibiéndose la valía de la cultura como promotora de saberes y menos aún la importancia del esfuerzo para la promoción académica y social.

> «Hay muchísima incultura, muchísima, muchísima con todo el dinero que hay todo el dinero se emplea en campos de fresa, en coches, en chales en Mazagón» (EFA 3: 18).

Todos estos valores comunes de la sociedad de hoy se observan también en el contexto analizado, detectándose además que dichos valores influyen notablemente en las concepciones que se tiene sobre los modelos de integración y educación.

- La concepción educativa y el modelo de integración

Las posiciones conservadoras que mantienen gran parte de la sociedad de hoy, localizadas también en parte de las familias autóctonas y del profesorado de nuestro estudio, frenan las acciones en pro de la interculturalidad y de la integración de las familias inmigrantes. Cuatro son las posiciones o concepciones que más sobresalen:

* La concepción instrumental y utilitarista de la enseñanza. Algunos docentes consideran que la función del maestro/a es la de enseñar los contenidos de las disciplinas escolares clásicas. Centran su actuación en la transmisión del saber cultural, que se concibe como algo fijo, estático e inmutable, desligándose así de cualquier otra acción que implique la relación y adaptación de los contenidos escolares a las características del alumnado y del entorno. Como consecuencia, este sector del profesorado tampoco solicita información sobre la historia personal y familiar del alumnado, ni lee los informes que le llega al respecto. Desde esta perspectiva, no tiene cabida la construcción de un curriculum intercultural o la promoción de la integración socioeducativa del alumnado y las familias inmigrantes, dado que estas acciones no se consideran necesarias, ni objeto, de la misión principal del docente.

*La concepción utilitarista que en la actualidad tienen muchas familias españolas de la educación, entendiéndose únicamente como la moneda de canje que permite el acceso al mundo laboral, también provoca que cuando las familias y los alumnos/as perciben que el trabajo futuro está asegurado, no se valore. De ahí que algunas familias autóctonas no se interesen demasiado por la educación de sus hijos/as, al conformarse con que éstos puedan trabajar en los campos de cultivo de la fresa.

*La concepción asimilacionista de la integración. Tanto en el pueblo como en la escuela, el modelo de integración que destaca es el asimilacionismo. Muchas familias autóctonas y varios docentes defienden que son las familias inmigrantes las que deben asimilar las pautas culturales y educativas de acogida, rechazando el mestizaje[271]. Esta concepción obstaculiza que en la escuela se fomenten acciones en pro de la interculturalidad, al considerarse que son las familias inmigrantes las que deben tomar esa iniciativa si quieren integrarse, que de lo contrario se estaría perjudicando a las familias autóctonas y que la integración de los contenidos culturales en el curriculum contribuye al fomento del rechazo y el racismo.

Por otro lado, este modelo facilita que se potencien actividades compensadoras, puesto que se cree que una población es superior a la otra y que la misión de la población autóctona es compensar las desventajas de la población inmigrante. De este modo, las acciones «integradoras e interculturales» que se ponen en marcha no hacen sino compensar las dificultades económicas de estas familias de forma puntual y esporádica (reparto de regalos, entrega de ropa, de juguetes, etc.), fomentándose actitudes paternalistas que también generan malentendidos y recelos en las familias autóctonas, como ocurre cuando el profesorado no solicita el pago de determinadas actividades a algunas familias inmigrantes y ello llega a oídos de las familias autóctonas. Estas actitudes paternalistas también frenan la interculturalidad, dado que se considera que la integración del alumnado y de las familias inmigrantes pasa únicamente por la muestra de cariño y comprensión.

[271] Uno de los argumentos más utilizados para justificar estas posturas es que corresponde a la población autóctona dictaminar las normas y códigos que considere pertinente por se la población mayoritaria y más antigua. Se habla del «derecho adquirido» con el tiempo, de forma que algunos sectores se muestran partidarios de emprender algunas acciones *en pro* de la interculturalidad después de que aumente significativamente el número de inmigrantes en nuestro país y de que éstos hayan demostrado su interés por vivir en España tras varios años de residencia.

- El debilitamiento de las posturas progresistas

En la escuela, no todos los docentes defienden ese modelo de integración pero, como analizamos en páginas anteriores, la fuerza con la que se manifiestan los que sí lo hacen y la falta de posicionamiento público de los que no, hace que prime este modelo sobre otros. Esa falta de pronunciamiento a favor de la adopción de medidas interculturales, la observamos tanto en el profesorado con más experiencia como en el profesorado novel, estando condicionada, en parte, por la inseguridad que sienten algunos docentes a la hora de manifestar sus opiniones, por la tendencia a evitar confrontaciones públicas y por la falta de implicación que, en general, tiene el profesorado español en cuestiones sociopolíticas.

- La inestabilidad socioeconómica de las familias inmigrantes

Las dificultades económicas, la inestabilidad laboral y la necesidad de regularizar su situación en España llevan a que se reduzcan las posibilidades de integración de las familias inmigrantes. Las necesidades económicas limitan la participación tanto de las familias inmigrantes como de sus hijos/as, dado que se ven obligadas a renunciar a aquellas actividades educativas, culturales, deportivas o recreativas que implican el pago previo de una determinada cantidad de dinero. A ello obedece, entre otras cosas, el descenso de participación del alumnado inmigrante en las salidas y actividades extraescolares que deben ser cofinanciadas por las familias; el hecho de que las familias limiten su consumo en los bares y restaurantes de la localidad; el que no participen en los talleres de Informática que ofrece el AMPA; y el que no realicen otras actividades por sus dificultades para pagar a otras personas que cuiden de sus hijos e hijas mientras tanto.

Por esas dificultades económicas y por la inestabilidad de los empleos a los que suelen acceder, los padres y madres inmigrantes intentan trabajar todo lo posible, pluriempleándose y echando horas extras cuando tienen la oportunidad de hacerlo. Debido a ello, estas familias apenas disfrutan de tiempo libre, lo que dificulta que puedan: relacionarse con otras personas, participar activamente en la escuela y en el pueblo, secundar y llevar a cabo ciertas iniciativas para tratar de responder a sus

propias demandas educativas y culturales, y que puedan acercarse hasta el centro para preguntar dudas o expresar sugerencias.

Los objetivos principales de estos padres y madres son regularizar su situación y encontrar un trabajo estable para mejorar sus condiciones de vida. Por estas razones, muchas familias ni siquiera se plantean participar activamente en la escuela. No es la temporalidad lo que frena su implicación en la escuela, tal y como considera una parte del profesorado, sino el hecho de que se prioricen otras necesidades antes que las educativas y el que la estabilidad laboral conlleve tanto tiempo[272].

El profesorado, en general, es consciente de esas dificultades socioeconómicas, a pesar de que no las señalen como obstáculos fundamentales, siendo otra de las razones por las que no demandan una implicación mayor de estas familias y por las que excusan su falta de participación en la escuela.

> «Es que ellos vienen a Moguer a trabajar. Entonces, no sé, están preocupados por la educación de sus hijos porque deben de estar, pero ellos vienen con otra mentalidad, vienen a trabajar y la verdad es que el colegio creo que pasa a un segundo plano / Dan por echo que en el colegio su hijo está atendido y va a seguir su formación» (EPC 4: 13).

- La sobrecarga de trabajo de las mujeres inmigrantes

Como se puso de relieve en páginas anteriores, tanto en el modelo educativo autóctono como en el de las familias inmigrantes, la responsabilidad de velar por el cuidado y educación de los niños/as y por el mantenimiento de la casa recae en las mujeres. La escasa colaboración que reciben de sus maridos y de las instituciones

[272] Buena parte del profesorado comenta que muchas de las familias inmigrantes no tienen claro si establecerán su residencia definitiva en Moguer y por eso no se implican. Opina que la mayoría viene con la intención de volver a sus países y ésa es una de las razones principales por la que no se integran. Sin embargo, nuestra investigación ha puesto de relieve que aunque es cierto que todavía hay familias que no tienen claro su proyecto de futuro, cada vez son más las que vienen con la idea de quedarse. La indecisión a la que aluden los docentes puede estar presente cuando emigra uno de los cónyuges pero no cuando los cónyuges traen a sus hijos/as al poco tiempo de estar en España o emigra la familia al completo (como ocurre cada vez con mayor frecuencia). En este sentido, consideramos que más que la falta de intención sobre fijar la residencia o no en España lo que influye es la falta de previsión del proceso migratorio, dado que la mayoría de las familias no se informan sobre las características del país de acogida, sobre las posibilidades reales de empleo, sobre los salarios, sobre las posibilidades educativas de sus hijos/as… Todo lo que ralentiza aún más el proceso de integración económica y la regularización de su situación, procesos que ya de por sí exigen bastante tiempo.

públicas y los empleos que deben atender fuera de sus hogares provoca que las mujeres, especialmente las mujeres inmigrantes que trabajan durante todo el año, estén sobrecargadas de trabajo y apenas tengan tiempo para implicarse en otras actividades.

La situación de estas mujeres se agrava porque no disponen de la ayuda que las mujeres autóctonas reciben de sus familiares y seres queridos (normalmente de los abuelos/as de sus hijos/as), carecen de amistades en las que apoyarse y no cuentan con el respaldo de las instituciones públicas y educativas, donde en la mayoría de los casos se programan actividades sin tener en cuenta estas necesidades. De este modo, cualquier actividad que las madres inmigrantes tienen que realizar fuera del circuito «casa-niños-trabajo» les supone una carga de responsabilidad extra no fácilmente soportable, limitándose mucho más sus posibilidades de participación. Precisamente por esto, disponer de más tiempo es una de las necesidades fundamentales que señalan las mujeres inmigrantes para poder participar en la escuela.

- La incompatibilidad horaria e inflexibilidad organizativa

La situación laboral de las familias inmigrantes, también pone de relieve otra dificultad que padecen tanto ellas como aquellos autóctonos que trabajan fuera del hogar: la incompatibilidad entre el horario de trabajo y el de la escuela, que se evidencia aún más cuando llega la temporada alta de la fresa. Esta incompatibilidad horaria no sólo impide que los adultos que trabajan fuera del hogar (principalmente los hombres autóctonos y los padres y madres inmigrantes), puedan asistir a las reuniones y actividades que organiza la escuela, sino que también incide para que se den otro tipo de problemáticas, como el hecho de que algunos padres y madres inmigrantes no puedan recoger a sus hijos e hijas al termino de la jornada escolar.

La falta de apoyo de muchos empresarios (que no suelen permitir que sus empleados acudan al colegio de sus hijos/as en horario laboral) y las decisiones organizativas que se toman a nivel de centro también restan espacios y, sobre todo, tiempos para que la interacción surja entre las diversas familias y entre éstas y el profesorado. Algunas de estas normas y decisiones escolares son las siguientes:

- No permitir que los padres y madres entren en la escuela cuando dejan o recogen a sus hijos/as del centro. Esto implica también que los padres y madres no puedan leer los tablones de anuncios, dado que se les impide su entrada al centro y no se cuenta con ningún punto de información en la parte externa del recinto. Solamente los padres y madres de Infantil pueden acompañar a sus hijos/as a la entrada y salida del centro. No en vano, las interacciones entre estas familias y los docentes son más frecuentes que las que se producen en Primaria y están más informadas del día a día.
- No atender las demandas de los padres y madres fuera del horario de tutorías. Medida que se toma para obligar a que las familias acudan en dicho horario, aunque se comprueba que no funciona y que lo único que se consigue es que las familias dejen de interaccionar con los docentes.
- Liberar a los docentes que pertenecen al Consejo Escolar de la hora de atención semanal a padres y madres para que puedan participar en dicho órgano (CIPC 8). Lo que evidencia la preferencia del profesorado de reducir este horario a cualquier otro, ya escaso de por sí.
- Concentrar las reuniones generales de principios de curso en las mismas semanas. Hecho que provoca que no todas los padres y madres puedan asistir a las diversas reuniones al coincidir varias en un mismo día, y que decaiga el interés por las mismas cuando no se convocan en las primeras semanas del curso porque las familias ya se habitúan a la dinámica del centro y asisten antes a otras específicas para tratar temas urgentes como la cooperativa.

- La segregación física y comunicativa o la falta de transportes

La segregación física y comunicativa que padecen las familias inmigrantes que viven en los campos de cultivo es otro de los factores que obstaculiza con gran intensidad la integración socioeducativa de las mismas. Así pues, todos los protagonistas de nuestro estudio, incluidos los niños y las niñas, subrayan la diferencia que supone vivir en el pueblo o en las afueras, al implicar esto último un descenso considerable en el nivel de integración de las familias y de los propios niños y niñas.

> «… No tienen mucha relación pero, vamos, la diferencia es clara entre la mayoría que no vive en el pueblo y los que viven en el pueblo» (EPC 2: 2).

El hecho de que no se dispongan de medios de transporte públicos para que las familias inmigrantes puedan llegar hasta el pueblo, el que muchas familias carezcan de vehículos propios y/o carné de conducir y el que los empresarios tan sólo se responsabilicen de llevar a las familias que trabajan en sus fincas para realizar la compra de la semana, limita el nivel de información, participación y relación que las familias inmigrantes pueden tener en las escuelas. De este modo, los padres y madres inmigrantes que trabajan y viven en el campo tienen más dificultades para poder leer las notas y carteles de los tablones de anuncios, ya que o bien no acompañan a sus hijos/as a la escuela o bien regresan a toda prisa a sus puestos de trabajo. Igualmente, estas familias ven limitadas sus posibilidades de asistir y participar en las distintas reuniones y actividades a las que se les convoca, tanto en horario de mañana como de tarde y tanto en la escuela como en otros organismos, al no disponer de medios de transporte para llegar hasta el pueblo, reduciéndose considerablemente sus posibilidades de interactuar con el resto de las familias.

Esta delicada situación afecta principalmente a las mujeres magrebíes y sudamericanas, al carecer la mayoría de ellas de carné de conducir y no poder, aquellas que viven en los campos, acompañar a sus hijos/as hasta la escuela. El hecho de que vivan en las afueras condiciona muchísimo la implicación de las mujeres en la escuela, detectándose que aquéllas que residen en el pueblo, incluso cuando no dominan el idioma, mantienen una relación más estrecha con los docentes que las que viven en los campos de cultivo por acudir un mayor número de veces al centro educativo.

Los niños y niñas inmigrantes también se ven afectados, dado que al no existir transporte público ni transporte escolar más allá de las tres de la tarde, hora en la que termina el comedor escolar, muchos de ellos no pueden participar en los talleres extraescolares que oferta el AMPA ni en las actividades culturales, deportivas y recreativas del resto de las asociaciones y entidades del pueblo. Del mismo modo, su participación se reduce significativamente en aquellas jornadas donde se amplía el horario escolar, como sucede en el Día de Convivencia en Montemayor o en las

Jornadas de Lectoescritura, perdiendo así oportunidades para la relación con el resto de sus iguales. Es más, justo por estas limitaciones, muchos niños y niñas inmigrantes dejan de participar en los escasos cursos y actividades que se ofertan sobre sus pautas culturales y tampoco asisten a los cumpleaños y fiestas a los que son invitados.

Todo lo cual vuelve a incidir negativamente en las posibilidades de las madres inmigrantes para integrarse y participar en la escuela, al tener que hacerse cargo de sus hijos e hijas cuando no están en el centro escolar o realizando otras actividades.

- El desconocimiento del idioma

Sin duda, el desconocimiento del español por parte de las familias inmigrantes es el principal obstáculo que se detecta desde los distintos sectores para la integración efectiva de la población inmigrada. Y es que la influencia de este factor se deja sentir tanto en las fases iniciales de la inmigración como en las siguientes. Así pues, la primera dificultad que experimentan las familias inmigrantes a su llegada a España es no poder comunicarse con el resto de las personas, obstaculizándose de esa manera su integración social, laboral y educativa. Una vez que los padres y madres inmigrantes consiguen aprender un mínimo de español, las dificultades de comunicación continúan dado que en la mayoría de los ámbitos, como en el educativo, se demanda un conocimiento preciso del español para desenvolverse con éxito en ellos.

En la escuela observamos que las dificultades de comunicación llevan a que las familias inmigrantes (cuando no conocen nada de español) estén totalmente desinformadas del proceso educativo de sus hijos/as y a que no comprendan ni interpreten adecuadamente la información que se les trasmite en las notas y documentos escritos debido al escaso dominio que suelen tener del lenguaje culto y académico. Igualmente, el desconocimiento del idioma provoca que las familias se sientan inseguras, influyendo decisivamente para que no asistan a las diversas reuniones y actividades a las que se les cita, para que no se relacionen ni hablen directamente con el profesorado o las familias autóctonas y para que, cuando ya deciden ir a dichas reuniones, no capten la totalidad de los mensajes por la velocidad

con la que hablan los interlocutores, y no expresen sus opiniones por vergüenza y miedo a equivocarse.

Una vez que los padres y madres inmigrantes tienen cierto dominio del español consiguen resolver sus dudas preguntando a terceras personas, pero ello no les sirve para superar su inseguridad a la hora de participar e intervenir en las diversas reuniones, convirtiéndose ésta en uno de sus principales obstáculos. Esta problemática afecta fundamentalmente a los cónyuges que emigran en segundo lugar, especialmente a las mujeres magrebíes por ser más tímidas que el resto y a las mujeres del Este que se casan con hombres españoles, dado que el apoyo inicial con el que cuentan estas mujeres (que sus maridos conozcan el idioma) se convierte en un obstáculo al aumentar la dependencia que sienten hacia ellos para desenvolverse en el medio. Lo cual influye también para que las mujeres magrebíes asuman más tarde que otras mujeres inmigrantes un rol más activo en la escuela, dado que tardan más tiempo en aprender el idioma y hasta que no tienen un cierto dominio no participan ni se involucran en nada. Y para que tanto unas como otras tengan menos amistades que sus maridos y dependan de las que forman éstos.

> «… Una vez me comentaba el padre de un niño inmigrante que él si dominaba el castellano pero que su mujer no y que le daba vergüenza salir a todos lados incluso a ir a comprar a la tienda» (EPC 3: 2).

Por otro lado, el estrés y la ansiedad que provoca en el profesorado tener que relacionarse con padres y madres que desconocen el español influye para que, consciente o inconscientemente, en algunos casos se tienda a posponer las reuniones con estas familias, no se contacte con ellas para solicitar datos sobre su situación familiar o sus pautas culturales y no se demande su colaboración en las diversas actividades. Todo lo cual afecta a la participación de sus hijos/as en la escuela ya que, desde nuestro punto de vista, otra de las razones por las que desciende la participación de los niños y niñas inmigrantes en las actividades extraescolares es el hecho de tener que mediar con sus padres y madres.

- Las concepciones sobre el «otro»

Las concepciones que una parte del profesorado y de las familias autóctonas tienen sobre la población inmigrante influyen notablemente para que sean escasas las interacciones que se dan entre ellas. De esta manera, son pocos los espacios que se comparten en el pueblo y en la escuela y pocas las relaciones que se observan entre población autóctona e inmigrante. Las concepciones que más limitan las interacciones entre una población y otra están relacionadas con el factor económico (al concebirse al inmigrante como un rival en el reparto de recursos y considerarse que cuenta con más prestaciones y privilegios que la población autóctona) y con el factor cultural (al percibirse las culturas como antagónicas, rechazarse las pautas culturales de la población inmigrada, sobre todo las de las familias magrebíes, y considerarse que una parte de la población inmigrada no se integra por tal de no abandonar su cultura).

En el contexto escolar, estas concepciones se traducen en la reivindicación que buena parte de las familias autóctonas y algunos docentes hacen de los recursos que se les concede a las familias inmigrantes. Consideran que se perjudica a las familias autóctonas y reclaman los recursos que se destinan a estas familias (maestro de apoyo para sus hijo/as, ayudas económicas, dotación de materiales escolares…), estando en contra de la asunción de medidas de discriminación positiva.

Igualmente, los prejuicios sobre las mujeres del Este lleva a que, fundamentalmente las mujeres autóctonas, no mantengan relaciones ni amistades con estas mujeres, agudizándose esta falta de interacción entre población inmigrante y autóctona con los hombres y mujeres magrebíes. Las concepciones sobre la cultura musulmana y la convicción de que el hombre es un ser machista que doblega y somete a la mujer, influye para que ni una buena parte del profesorado ni de los padres y madres del AMPA demanden la colaboración y la ayuda de estas familias. En el caso de los hombres por las descripciones sobre su forma de ser (machista, ladrón, agresivo…), y en el caso de la mujer por entender que no puede participar sin el consentimiento expreso y/o la presencia de su marido y esperar hasta que ésta se occidentalice. Debido a ello, se delega en la mediadora intercultural el contacto con las

familias magrebíes, soben todo el de los hombres, siendo especialmente significativa la escasa interacción que se da entre ellos y los miembros del AMPA[273].

Estas preconcepciones calan de tal manera en los docentes y familias autóctonas que también se transmiten al resto de las nacionalidades, de ahí que las familias magrebíes sean rechazadas por el resto de las familias inmigrantes y que, en general, no haya interacción entre las distintas etnias.

Las actitudes de desconfianza no solamente se perciben en la población autóctona, aunque en ella se detectan con mayor intensidad, sino también en las familias inmigrantes. Algunos padres y madres inmigrantes se comportan como si los docentes y las familias autóctonas del centro los rechazaran sin más, dando por sentado que se las discrimina por el simple hecho de ser inmigrantes o por pertenecer a una determinada etnia. Esto sucede cuando, por ejemplo, las mujeres del Este no interactúan con el resto de las madres por considerar que todas piensan que son unas «busconas» o cuando algunos padres magrebíes creen que se les llama la atención por pertenecer a esa etnia y no por infringir determinadas normas del centro.

- El desconocimiento de la realidad del «otro»

Muchas de las preconcepciones anteriores se nutren del desconocimiento que tanto el profesorado como las familias autóctonas tienen de la realidad sociocultural de las familias inmigrantes y viceversa. La falta de información que tienen los docentes sobre la situación familiar y económica de estas familias alimenta las tergiversaciones sobre las prestaciones y recursos económicos con los que éstas cuentan y lleva a pensar que muchas familias inmigrantes no se interesan por la educación de sus hijos/as al no afrontar, siquiera, el pago de la cooperativa o del material escolar.

[273] Baste recordar que los miembros del AMPA contactan verbalmente con las familias inmigrantes con las que tienen más confianza (algunas mujeres del Este, mujeres magrebíes que saben el español y están casadas con hombres españoles y la madre sudamericana) solicitándole a la mediadora que sea ella la que contacte con el resto de las madres y padres magrebíes. Evidentemente, la dificultad del idioma también influye en ello, pero que no se produzca ningún contacto con los padres que sí dominan el idioma es bastante significativo. Tanta es la importancia que docentes y familias conceden a la cuestión cultural, que la señalan como el segundo factor que impide la comunicación e interacción entre inmigrantes y moguereños después del idioma.

Igualmente, el superficial y escaso conocimiento que tienen sobre las pautas culturales y educativas de estas familias (entre otros motivos porque tampoco reciben formación al respecto) y el hecho de que la información se obtenga fundamentalmente de los rumores, comentarios y habladurías de personas autóctonas, contribuyen a la creación de numerosos malentendidos. Como se vio reflejado en páginas anteriores, la mayoría de los docentes no pregunta a las familias inmigrantes sobre sus pautas culturales, lo que le lleva a considerar como verdadera información que no lo es y a aplicarla en todas las familias. Así sucede, por ejemplo, con la creencia de que la figura del docente es algo sagrado para las familias musulmanas o con el dato de que las familias no participan en la escuela porque en sus países de origen no se reclama esa participación. Ello hace que algunos docentes (aún actuando con buena fe) sean más distantes en el trato con estas familias, al entender que ése es el modelo de relación al que las familias están habituadas[274]. Y que, por otro lado, no se demande una colaboración más activa, al excusarse su escasa participación en la falta de costumbre.

Por otro lado, es evidente que el rechazo experimentado por algunos de los padres y madres inmigrantes en el pueblo influye para que desconfíen de las familias autóctonas del centro, lo que también se ve reforzado por el desconocimiento que tienen de las normas de funcionamiento del mismo. Así pues, muchas de estas familias ni siquiera saben cuándo pueden dirigirse a los maestro/as para mantener una conversación con ellos/as, acentuándose su crispación cuando se les niega el ingreso al centro o se les reprocha otros comportamientos. Esto no hace sino aumentar los recelos que ya de por sí tienen parte del profesorado y de las familias autóctonas.

- El desconocimiento de las normas y cultura escolar

Nuestra investigación ha puesto de relieve que muchas familias inmigrantes, y también algunas autóctonas, desconocen datos básicos de la vida del centro, como pueden ser:

[274] Como apuntamos en capítulos anteriores, no todos los padres y madres magrebíes defienden ese distanciamiento entre los docentes y las familias. Algunos de ellos consideran que los docentes de sus países de origen son personas normales y corrientes, con las que incluso pueden llegar a tener una amistad. Niegan esta posibilidad con los docentes españoles, al entender que son mucho más distantes que los de sus lugares de origen.

- Sus normas de funcionamiento, el rol que se les demanda desde la escuela y las vías a través de las cuales pueden participar. Al desconocer estos datos los padres y madres inmigrantes ven limitadas sus posibilidades de participación, no pudiendo asumir un rol más activo en contexto escolar. El hecho de que además muchas de las actividades que se realizan en la escuela no se correspondan con las actividades que normalmente se llevan a cabo en sus países de origen, como ocurre con las familias magrebíes, también limita la participación de estas familias y de sus hijos/as. Así pues, observamos que ante la falta de información sobre la finalidad y la forma de proceder en las salidas del centro, muchas familias inmigrantes no autorizan a sus hijos/as a participar, sobre todo durante el primer año de su escolarización en la escuela, al no estar habituadas a esta dinámica.

- La estructura y las etapas del sistema educativo español. Lo que contribuye a que no planifiquen adecuadamente el proceso educativo de sus hijos/as, pudiendo ser un factor que intervenga en el abandono y fracaso escolar de los mismos.

- Los mecanismos y estrategias a poner en marcha para que su participación sea efectiva. Esto fomenta que los padres y madres, fundamentalmente los autóctonos, no se sientan preparados para ejercer esas funciones y se rechace continuamente participar como miembro de la junta directiva del AMPA o como representante de los padres y madres en el Consejo Escolar.

- Las diferencias entre los modelos culturales de origen y los de acogida

A lo largo de la investigación, se ha observado que el deseo de la población inmigrante de mantener vivas sus pautas culturales, no les lleva a rechazar las de la población de acogida, aunque sí es cierto que ciertas diferencias culturales y educativas median en las posibilidades de interacción entre la población autóctona e inmigrante. Así, por ejemplo, el hecho de que la mayoría de nuestras manifestaciones culturales y religiosas se vinculen al consumo de alcohol y de alimentos típicos de nuestra gastronomía, como el jamón, y se expresen a través del cante y del baile, resta posibilidades para que la población inmigrante pueda participar, al menos de la forma en la que lo hacen las familias autóctonas. Las familias magrebíes no pueden consumir

bebidas alcohólicas, la carne de cerdo ni la de los animales que no han sido sacrificados orientados a la Meca; y las mujeres del Este no están habituadas a las manifestaciones populares y festivas de los actos religiosos, como la Semana Santa o la Romería. Por estas razones, y por las necesidades económicas, las familias inmigrantes tampoco disfrutan de su tiempo libre de la misma manera que lo hacen las familias autóctonas, al no estar habituadas a la «cultura del tapeo» ni poder permitírselo.

> «… En los bares muy raramente ves tú, sí tomándose un café, pero raramente los ves tú por ejemplo comer, raramente. Que yo recuerde casi que no he visto ninguno así, o sea que, y si es un día de fiesta que la gente sale y come por ahí, pues pide una cosa que tú puedas comer» (EFA 3: 17).

Por otro lado, las familias inmigrantes también hacen una interpretación diferente de las relaciones de amistad y cortesía y de lo que se considera que es socialmente aceptable. De este modo, se producen confrontaciones entre la población autóctona e inmigrante dado que, por ejemplo, las primeras consideran que rechazar una invitación es una ofensa y las segundas un ejemplo de buena educación. En este sentido, para las familias sudamericanas es una falta de respeto aceptar las invitaciones y ofrecimientos de terceras personas hasta que realmente no se ha establecido una relación de amistad sólida y ello mismo ocurre con algunas familias del Este de Europa, habituadas a que las relaciones de amistad se forjen poco a poco[275].

En nuestra opinión, estas diferencias culturales, o mejor dicho, el desconocimiento de esas diferencias también contribuye a crear distanciamientos entre las familias autóctonas e inmigrantes, influyendo para que la mayoría de las familias inmigrante se relacionen con personas de su misma nacionalidad.

[275] Esto también provoca disputas y enfrentamientos entre los miembros de una misma unidad familiar, dado que algunos son partidarios de incorporar las pautas culturales de la población autóctona y otros no. En algunos casos, sobre todo en los adolescentes, sí observamos rechazo hacia las pautas culturales de la población de acogida como vía para mantener las suyas propias, que vuelve a estar relacionado con la escasa preparación del fenómeno migratorio. El hecho de que los padres y madres no preparen a sus hijos/as sobre su nueva vida en el país de acogida contribuye para que el proceso de adaptación sea más complicado.

Al igual que esa diferencias culturales encontramos otras relacionadas con la educación que llevan a que se defiendan modelos diferentes, en ocasiones contradictorios, y a que se reduzcan las posibilidades de participación de las familias inmigrantes y de sus hijos/as. Así pues, el hecho de que algunos docentes reclamen que la población inmigrada sea más agresiva para poder integrarse y el que éstas demanden mayor respeto y educación por parte de los menores y adultos españoles, o el que el profesorado defienda un modelo de educación basado en la compresión y el diálogo y algunas familias reclamen más autoridad por su parte, pueden ser ejemplos de la falta de coherencia educativa entre el ámbito familiar y escolar. Asimismo, el hecho de que algunas familias inmigrantes, como las magrebíes, no estén habituadas al modelo de participación que se demanda desde el centro y el que por cuestiones culturales y económicas no celebren ciertas fechas, como los cumpleaños de sus hijos/as, las hacen más vulnerables al aislamiento que al resto de las familias.

- La inseguridad de las familias autóctonas e inmigrantes

Uno de los factores que más limita la integración de las familias inmigrantes en la escuela es la inseguridad que sienten a la hora de relacionarse con los docentes y el resto de las familias. De este modo, la mayoría de las madres inmigrantes prefieren no asistir a las reuniones y actividades a las que se les cita, no intervenir en las reuniones a las que acuden ni interactuar con el resto de las madres españolas por miedo al rechazo y a hacer el ridículo. Tener que expresarse en un idioma que no es el propio las inhibe de hacerlo pero cuando dominan el español, como es el caso de las mujeres sudamericanas, tampoco se expresan por temor a que sus comentarios no sean pertinentes. Igualmente, la continua duda de si el resto de las madres las rechazarán también les lleva a no participar en la escuela ni a tomar iniciativas para comenzar una conversación.

Esta inseguridad crece cuantas más diferencias se perciben entre el modelo educativo y cultural de origen y el de acogida, cuanto menor es la edad, el nivel cultural y el dominio del español de la mujer y en los casos en los que ésta tiene una menor autonomía y experiencia profesional. Por estas razones, y por la timidez que caracteriza a muchas mujeres magrebíes, sobre todo al inicio de la relación o de su llegada al

centro educativo, las mujeres marroquíes y argelinas se ven especialmente afectadas por esta inseguridad. Esta falta de confianza también se percibe en las mujeres autóctonas, quienes se sienten inseguras a la hora de relacionarse con las familias inmigrantes y con el profesorado. De nuevo, el miedo al rechazo y a no saber expresarse correctamente vuelve a limitar las interacciones entre mujeres autóctonas e inmigrantes y a frenar la participación de las mismas en la escuela, sobre todo en el Consejo Escolar.

- La escasa formación en habilidades sociales

No sólo las familias se sienten inseguras a la hora de relacionarse con los docentes puesto que esto también se produce a la inversa. Ciertos maestros y maestras, a pesar de su dilata experiencia profesional, se muestran nerviosos e incómodos cuando tienen que reunirse con las familias, sobre todo en las reuniones en gran grupo, y otros asumen actitudes que no siempre son las más adecuadas a la hora de interactuar con ellas. La mayoría admite no saber cómo conectar, relacionarse y motivar a las familias para que se impliquen más en el proceso educativo de sus hijo/as, denunciando la falta de formación que experimentan al respecto.

Debido a ello, una parte del profesorado carece de las estrategias para crear espacios de diálogo con los padres y madres de los escolares y ello se evidencia aún más en el caso de las familias inmigrantes, donde además de dichas lagunas entran en juego los miedos y prejuicios que se construyen en torno a la imagen del «otro». Como resultado, muchas maestras y maestros (consciente o inconscientemente) no demandan la colaboración de las familias inmigrantes, no les preguntan sobre su situación socioeconómica y apenas se dirigen a ellas cuando asisten a las reuniones o actividades a las que se les convoca.

Por otra parte, también se detecta cierta falta de sensibilidad o de habilidad en la mediadora intercultural para trabajar conjuntamente con los miembros del AMPA. En varias ocasiones la junta directiva del AMPA ha solicitado a la mediadora información, formación y materiales para poder programar y llevar a cabo acciones interculturales,

pero no siempre su respuesta ha sido la más acertada, minando el interés de estos padres y madres por las cuestiones interculturales.

> «No considero muy positiva la actitud que ha tenido la mediadora. No ha reconocido el esfuerzo del AMPA por plantear alguna actividad intercultural. Ha criticado sus decisiones y les ha dicho cómo y por qué tendrían que hacer las cosas. Sin embargo, no ha tratado de encontrar vías comunes para resolver esos problemas» (Diario de la investigadora en Ob. 14: 3 y 4).

Quizás esa actitud se debe al escaso apoyo con el que cuenta la mediadora para realizar su trabajo, al tener que estar continuamente demandado colaboración y al percibir que no siempre se mantienen actitudes en pro de la interculturalidad.

- La escasa formación en cuestiones multiculturales

La mayor parte del profesorado no está lo suficientemente preparado en diversidad cultural. De ahí que muchos docentes también tengan un conocimiento escaso y superficial sobre las pautas culturales de las distintas etnias y tengan más dificultades para elaborar propuestas didácticas interculturales. La formación en diversidad cultural debe completarse en el caso de los miembros de la junta directiva del AMPA con formación sobre sus propias funciones. Estos padres y madres desconocen, por ejemplo, cómo tienen que planificar y evaluar sus propios planes de actuación, lo que también les impide participar activamente en determinados foros. Precisamente, la sobrecarga de trabajo observada en los miembros del AMPA durante este curso escolar, se debe a esa inexperiencia y falta de formación ya que planificaron de forma muy ambiciosa[276].

> «Al hilo de esto, una de las madres interviene para excusarse por no haber tenido preparada a tiempo la memoria de la asociación de padres y madres pero manifiestan su

[276] Sólo en el último trimestre realizaron la fiesta intercultural, la visita al pueblo, la charla de la Escuela de Padres y Madres y colaboraron con el profesorado en la preparación del Día de Convivencia y de la Verbena Escolar.

> intención de hacerla en los próximos días. Para ello solicitan algún modelo anterior que les ayude a organizar la información» (Ob. 29: 2).
>
> «Los padres y madres del AMPA comienzan a estar cansados de organizar las distintas actividades/ Creo que tendrían que hacer menos actividades pero de una forma más efectiva. Volcarse en menos actividades a lo largo del año, seleccionando cuidadosamente la participación en ellas» (Diario de la Investigadora en CICC: 1 y 2).

Esta falta de formación no solamente está presente en el contexto educativo. Los trabajadores/as de Servicios Sociales también carecen de ciertos conocimientos y herramientas a la hora de atender a la población inmigrada, lo que provoca que deleguen muchas de sus responsabilidades en la mediadora intercultural.

- La falta de iniciativas para promover la integración

Como analizamos en el capítulo referido a las medidas, son pocas las actividades que tanto en el pueblo como en la escuela se realizan para promover la integración de las familias inmigrantes. Así pues, las actividades dirigidas al fomento de las relaciones y de la comunicación se caracterizan por su falta de continuidad, y las acciones y medidas emprendidas para fomentar la participación de estas familias inmigrantes en las diversas asociaciones del pueblo y en la escuela son muy escasas. Desde Servicios Sociales no se fomenta el asociacionismo de las familias inmigrantes ni se orienta, como se defiende, sobre el funcionamiento de los centros educativos, careciéndose también de éstas y otras medidas en el ámbito escolar. Concretamente desde el centro:

* No se adapta el sistema de comunicación e información para las familias inmigrantes. Las notas informativas constituyen la principal vía por la que los docentes contactan con las familias, sin embargo, éstas no se traducen a las lenguas de origen de las familias inmigrantes, no siempre utilizan un lenguaje coloquial y en la mayoría de los casos no se complementan con otras acciones que aseguren la recepción del mensaje, como poner en contacto a las familias con algún intérprete[277]. Aspectos que tampoco se

[277] Como hemos señalado en varias ocasiones, ciertos docentes y miembros del Equipo Directivo sí contactan con la mediadora y realizan determinadas actividades para mejorar la comunicación con las familias inmigrantes pero no constituyen la norma. En este apartado señalamos las acciones que hacen la

suelen tener en cuenta en los boletines y resto de documentos que dirigen a los padres y madres del centro. Por estas razones, las familias inmigrantes, y buena parte de las familias autóctonas, no consiguen entender algunas notas informativas ni el libro resumen que el Equipo Directivo elabora a principios de curso sobre las normas de funcionamiento del centro.

El hecho de que se envíen breves notas a las familias fomenta que el profesorado y los miembros del AMPA también den por informadas a las familias de las distintas actividades que se realizan en el centro (salidas, actividades extraescolares, talleres del AMPA, la actividad del Protagonista de la Semana) o sobre otro tipo de asuntos que pueden interesarles (comedor escolar, actividades interculturales, normas y funcionamiento del centro), no explicándoles nada más sobre ellas. Tanto es así que incluso el profesorado que llega nuevo al centro se encuentra totalmente desorientado en determinadas fechas del año, cuando se planifican y se realizan las actividades con más tradición en la escuela, ya que se da por supuesto el trabajo y las funciones a realizar por cada parte.

> «Yo que sé, muchas veces ocurre como en el propio centro cuando llega un compañero nuevo, muchas veces lleva tantos años uno que... bueno es que no le hemos explicamos cómo celebramos aquí el Día de Andalucía o qué es lo que hacemos el día de la Paz, damos por hecho cosas que y..., a lo mejor sin querer» (EPC 4: 15).

Se da por informadas a las familias o para ser más exactos, se da por cumplida la obligación de informarles, pero a nadie se le escapa que la información no llega a todos los padres y madres inmigrantes ni a muchas familias autóctonas.

> «Hombre, la información les llega y se les manda. Otra cosa es que ellos la entiendan y sepan lo que pone» (EPC2 a: 22).

* Aún así no se convocan reuniones específicas para informar a las familias inmigrantes sobre los aspectos anteriores ni sobre las etapas, itinerarios y posibilidades formativas que el sistema educativo español ofrece a sus alumnos/as. Esta información

---

mayor parte del profesorado y de los miembros del AMPA, sin que ello implique que no haya algunas excepciones o experiencias concretas en sentido contrario.

tampoco les llega en las reuniones generales de principios de curso dado que, por un lado, son pocas las familias inmigrantes que asisten a las mismas; y por otro, son pocos los docentes que comentan los aspectos referidos a la participación de los padres y madres en la escuela o su funcionamiento.

* No se les forma sobre el modelo de participación de la escuela. Al no informárseles sobre los aspectos anteriores tampoco se les forma o se les orienta sobre cómo poner en práctica los roles que se demandan en cada modalidad participativa, como en el AMPA, en el Consejo Escolar, en las actividades extraescolares, en las actividades de clase...

- Problemas en la organización y difusión de la información

Las familias inmigrantes tampoco consiguen participar en la escuela porque la información que se ofrece al respecto desde el centro, además de estar escrita en español, no siempre cumple con los requisitos necesarios para que sea inteligible o llegue a todas las familias. En este sentido, a lo largo de la investigación hemos detectado una serie de circunstancias que dificultan la recepción y compresión de la información tanto en las notas informativas como en los carteles y anuncios.

- Respecto a las notas informativas: reiteración de las mismas (que fomenta el cansancio y desinterés de las familias); escritos breves e incompletos (que provoca que no se dispongan de todos los datos para comprender la nota o para realizar las acciones que se solicitan).
- Respecto a los tablones de anuncios: escasa visibilidad (las familias no pueden leerlos desde la puerta de ingreso); falta de tablones en algunos accesos (como en la entrada de ingreso del primer curso de Infantil); ausencia de puntos de información para el uso de las familias o miembros del AMPA; yuxtaposición de la información (en ocasiones no se retira información ya caduca y ello dificulta la lectura de que está vigente).
- Respecto a la distribución de la información: no llega a todas las familias (ni la información que distribuye el profesorado o los miembros del AMPA porque los niños/as olvidan entregar las notas a sus familias, ni por parte de la mediadora

intercultural o el área de Servicios Sociales, dado que en ocasiones la información se transmite oralmente a las familias inmigrantes con las que se tiene cierta confianza); la información no llega a tiempo (ya que a veces los niños y niñas entregan las notas cuando la actividad ya ha concluido, las familias inmigrantes consiguen traducir el escrito una vez que el plazo ha pasado, y los carteles llegan y/o se colocan con muy escasa antelación a la realización de la actividad).

- El sentimiento de soledad de las familias inmigrantes

El hecho de que las familias inmigrantes consideren que aún son pocas para demandar sus intereses y crear asociaciones que fomenten su integración condiciona el que se impliquen en ese tipo de actuaciones, dado que ello está relacionado con el sentimiento de soledad que experimentan. Las familias inmigrantes se relacionan con muy pocas personas, no percibiendo el respaldo necesario por parte del resto de las familias inmigrantes para involucrarse activamente en este tipo de cuestiones. Relacionan el crecimiento del número de sus connacionales en Moguer y de otros inmigrantes con el refuerzo y el aumento de las relaciones sociales siendo, por tanto, la ausencia de interacción entre las familias inmigrantes la que condiciona esa actuación. En realidad, no es el número de familias inmigrantes el que provoca que no se emprendan dichas medidas (aunque un incremento favorecería a las familias al dotarlas de más fuerza) sino la falta de apoyo que perciben para ello.

- La sobrecarga de trabajo de los docentes y otros agentes educativos

Las observaciones realizadas en el centro nos llevan a concluir que, en general, tanto el profesorado, como el Equipo Directivo y la mediadora intercultural están sobrecargados de trabajo. El profesorado y el Equipo Directivo carecen de tiempo material para poder planificar adecuadamente y aplicar diversas propuestas metodológicas. Las diversas actividades y funciones que deben realizar les consumen prácticamente todas las horas laborales, debiendo utilizar su tiempo libre para diseñar y experimentar nuevas propuestas metodológicas e implicarse más activamente en la escuela. Son precisamente las actividades que dan identidad al centro las que exigen

una mayor implicación por parte del profesorado; estando condicionadas las actividades pedagógicas que se hacen en el mismo al voluntarismo de éste. Entendemos que ello es un factor que dificulta la aplicación de actividades interculturales en el centro, dado que los docentes se ven obligados a utilizar su propio tiempo libre, y a renunciar a otras actividades ya consolidadas en el centro, para llevarlas a cabo.

> «… Es que nos falta tiempo. No tenemos tiempo ni para la planificación. Es como cuando vosotros vinisteis el año pasado y nos planteasteis ¿en qué podemos colaborar? Pues es que no sé qué responder porque no he tenido tiempo para poder pensarlo. Pues es que es igual para todo. Estamos colapsados de trabajo» (EPC 2a: 29).

Como consecuencia, ante la falta de tiempo para la planificación de nuevas propuestas, se priorizan aquellas más urgentes, actuándose en una cadena de estímulos-respuestas que, en ocasiones, ignora la reflexión como factor inherente a la programación, provoca que no siempre se trate lo más importante y lleva a que las actividades que se ponen en práctica no sean todo lo efectivas que podrían[278].

> «Las maestras habrían podido sacar más fruto a la planificación de la reunión de padres si no la hubieran hecho el mismo día que tenían la reunión. Al planificarla con tan poco margen de tiempo no han podido dar respuesta a algunas necesidades que ellas mismas han detectado» (Diario de la Investigadora en Ob. 3: 2)[279].

Esta sobrecarga de trabajo también la observamos en la mediadora intercultural, quien además de las funciones de asesoramiento y mediación que tiene encomendadas, principalmente en el ámbito socio-laboral, debe servir de apoyo al resto de profesionales del área de Servicios Sociales y a otros agentes del entorno que lo demanden. Durante su jornada laboral esta profesional no consigue cumplir con todos los objetivos que se

[278] Aunque es cierto que el Equipo Directivo revisa las diversas programaciones y actividades a realizar en el centro, ante la sobrecarga de trabajo, se consolida la tendencia del centro a aplicar las propuestas de colaboración que ya están organizadas por otros agentes. De ahí que prefieran que la colaboración venga con un planning previo de actuación que intervenir en el diseño del mismo.

[279] Esto mismo ocurre con el resto de las reuniones que se mantienen con los padres y madres del centro. En ninguna de ellas se ofrece material para facilitárseles el seguimiento de las mismas ni se adapta el lenguaje ni el ritmo de la conversación a las necesidades de las familias para asegurar la compresión de la información expresada.

marca. El excesivo número de funciones que tiene encomendadas provoca que no pueda trabajar desde una perspectiva socioeducativa, a pesar de estar bastante interesada en ello. Lo que también inciden en que, en ocasiones, las actuaciones que se planifican desde Servicios Sociales tampoco sean todo lo efectivas que podrían ser (Ob. 15).

> «… lo que se llama en francés, lo que se llama passe- partout o llave inglesa, [sirvo] para todo / ahora ejerzo de traductora, ejerzo de psicóloga, ejerzo de trabajadora social, de todo» (EMI 1: 3).

- La excesiva burocratización de la gestión directiva

Los nuevos programas y acciones que la Administración Educativa dirige a las familias no hacen sino aumentar las gestiones burocráticas que tienen que realizar los miembros del Equipo Directivo. El Plan de Apoyo a la Familia, con la gestión desde el centro del comedor escolar, el transporte y las actividades extraescolares es un buen ejemplo de ello. Al igual que la política de gratuidad de libros de texto aplicada en Andalucía a partir del curso 2005/06, al ser responsable el Equipo Directivo de asegurar las compras y el buen uso del material.

> «… el Director del centro me comenta que están desbordados de trabajo. Este curso han decidido aplicar el Plan de Apoyo a las Familias de la Junta y están muy atareados con la puesta en marcha del aula matinal y el comedor escolar. Además han presentado un proyecto de innovación para convertirse en un centro intercultural» (CIPC 2: 1).

El incremento de las acciones administrativas conlleva dos consecuencias importantes para la escuela: la primera es que se cuenta con menos recursos para fomentar la acción pedagógica del centro, y la segunda es que se coarta en gran parte la libertad pedagógica del profesorado. Al burocratizarse las figuras del Director y de la Jefa de Estudios, el centro pierde líderes que impulsen y dinamicen su innovación pedagógica, incidiendo negativamente en la promoción de la interculturalidad y de la integración de las familias inmigrantes en la escuela. Además, con la política de libros de textos gratuitos se limita la libertad pedagógica y la capacidad innovadora de los equipos docentes, al privilegiarse el libro de texto por encima de cualquier otro recurso.

- La falta de recursos humanos, materiales y de infraestructura

La sobrecarga de trabajado de los docentes y otros agentes socioeducativos comentada anteriormente se debe, fundamentalmente, al escaso apoyo que reciben las organizaciones educativas y sociales de la administraciones públicas. En este sentido, coincidimos con las reclamaciones que el profesorado y la mediadora intercultural hacen a dichas administraciones, dado que es indiscutible la necesidad de contar con una mayor red de profesionales que den respuesta a las necesidades de la población inmigrante. Entre dichos agentes destaca principalmente el mediador/a intercultural. Como ya comentamos en páginas anteriores, no hay ningún servicio ni agente que trabaje específicamente en el campo socioeducativo desde un punto de vista intercultural. No se realizan acciones para mediar entre las familias inmigrantes y el centro educativo, quedando desierto este campo de actuación. Incluso en el ámbito estrictamente social, la labor de la mediadora se ve fuertemente condicionada por la temporalidad de dicho servicio.

La falta de apoyo de las administraciones públicas es extensible a las empresas agrícolas, cuyos capataces no siempre permiten que los padres o las madres recojan a sus hijos e hijas del centro y tampoco cumplen con la obligación de hacerlo ellos mismos. Estas situaciones no hacen sino enturbiar aún más la relación entre las familias y la escuela, favoreciendo disputas y reclamaciones constantes entre el profesorado y ciertas familias inmigrantes.

Por otra parte, hemos de comentar que la escuela tampoco utiliza todos los recursos humanos que se le ofrecen, principalmente porque el profesorado desconoce muchas de las funciones que los distintos profesionales tienen atribuidas. Así ocurre con el maestro de interculturalidad y con el EOE, que no aplican muchas de sus actuaciones y programas porque el profesorado no las demanda. El hecho de que se actúe en función de la demanda previa del profesorado es un obstáculo para que el programa llegue a aplicarse, sobre todo cuando los maestros y maestras no conocen la posibilidad de solicitar dichas actuaciones. En este sentido, la colaboración y coordinación que los maestros/as interculturales mantienen con el EOE para la creación de materiales que faciliten la enseñanza del idioma español y la atención al alumnado inmigrante (Memoria

Anual 2003/04), queda inutilizada en el centro puesto que el uso de estos materiales no se ofrece a los docentes. Esta colaboración no tiene, por tanto, ninguna incidencia real fuera del aula de interculturalidad. Del mismo modo, el programa sobre interculturalidad que establece el EOE en su proyecto de intervención queda inutilizado puesto que no se informa al profesorado para que lo demande (Memoria Anual del 2003/04). Podríamos rizar más el rizo y comentar que estos proyectos tampoco se ofertan porque a su vez estos profesionales están sobrecargados de trabajo.

> «Me comenta su itinerario de la semana y me dice que los lunes va a un colegio de Mazagón; los martes y miércoles viene al Zenobia, esos mismos días más el miércoles va al instituto que está junto al Zenobia, en Moguer; dos viernes al mes va a otro centro de Cortegana (con más de dos horas de coche para la ida y la vuelta) y un viernes al mes va al CEP de Huelva para coordinar las acciones con el resto de maestros interculturales. Sin embargo dice que él no se puede quejar demasiado porque otros compañeros están peor, tienen que ir a colegios que todavía están más lejos» (CIPC 4: 2).

Igualmente, el hecho de que ambos servicios no estén fijos en el centro provoca que ninguno de estos dos profesionales pueda involucrarse en la vida diaria de la escuela, no pudiendo intervenir activamente en los diversos órganos de participación para contribuir a definir el programa de actuación pedagógica del centro.

Además de los recursos humanos, también son necesarios recursos materiales y de infraestructura para facilitar la integración socioeducativa de las familias inmigrantes. En este sentido, echamos en falta la distribución de programas que asesoren al docente para actuar desde el inicio con las familias inmigrantes y sus hijo/as, careciendo la Comunidad Autónoma Andaluza de un protocolo común que oriente las acciones a concretar en un Plan de Acogida[280]. Y del mismo modo, observamos la necesidad de ofrecer diversos materiales que ayuden a los miembros de la junta directiva del AMPA a realizar sus diversas funciones: elaboración, seguimiento y evaluación de sus proyectos de trabajo, intervención en los Consejos Escolares, diseño de actuaciones desde una perspectiva intercultural, etc.

[280] Avanzamos, sin embargo, en la construcción de bibliotecas interculturales, dotándose cada vez más los centros educativos de materiales especializados en inmigración y diversidad cultural.

Los miembros del AMPA tampoco cuentan con un espacio propio en el centro en el que poder desempeñar sus funciones. El Equipo Directivo y el resto del profesorado no se niegan a ello, todo lo contrario, pero la distribución de las aulas y espacios del centro no es la adecuada. Las sucesivas ampliaciones que se han ido realizando a lo largo de los años en función de las demandas concretas de cada época y la construcción de las mismas según una concepción tradicional de la enseñanza, han provocado que el centro no disponga de espacios para ofrecer a los padres y madres del centro, al resultar los pocos que quedan libres demasiado pequeños para realizar una acción continuada en ellos.

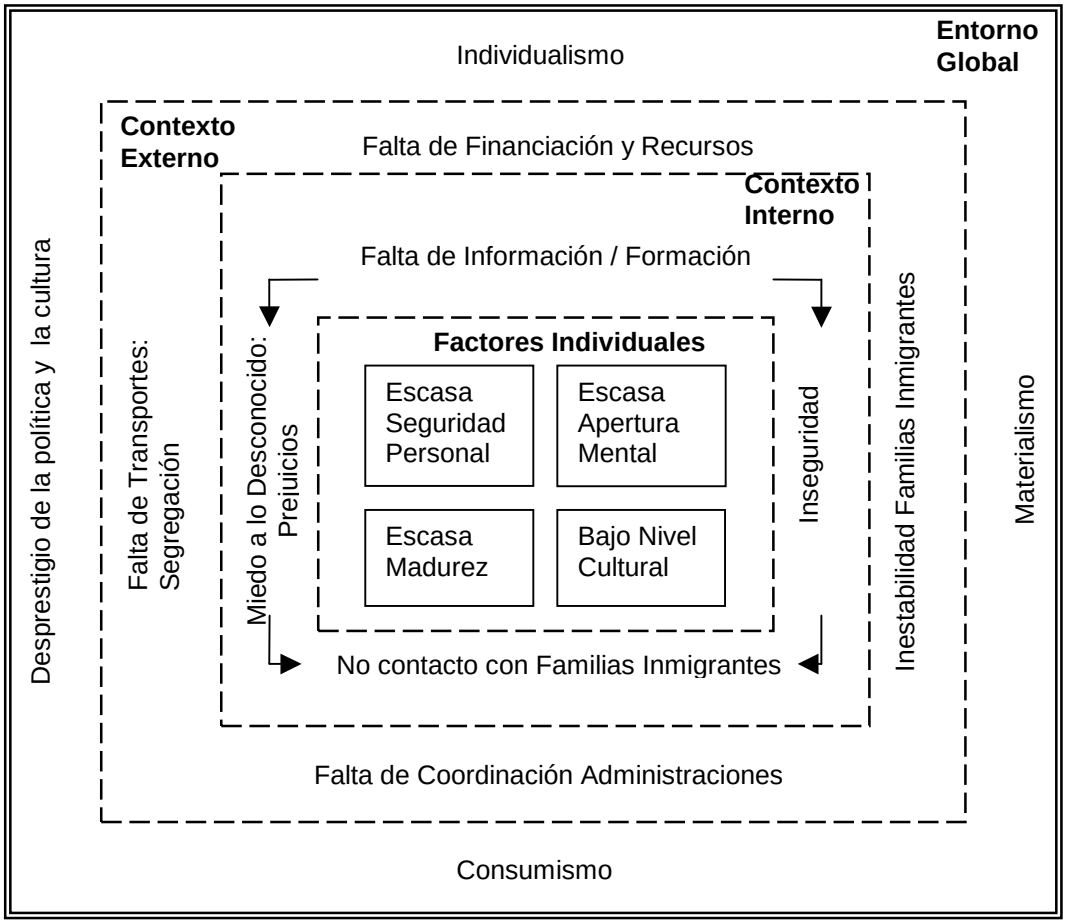
Concluimos, por tanto, que aquellos docentes que sí están interesados en trabajar la interculturalidad principalmente ven frenado su empeño por la falta de formación, tiempo, apoyo y recursos, y ello se acentúa en el caso de los miembros del AMPA, dada su inexperiencia a la hora de planificar y programar acciones educativas.

- La escasa colaboración escuela-comunidad

Aunque coincidimos en parte con la mediadora intercultural cuando apunta que no hay problemas de coordinación entre los diversos servicios sino de financiación, consideramos que sigue siendo necesario un mayor contacto y una mayor comunicación entre los diversos agentes y organismos que trabajan en un mismo campo. Así pues, a lo largo de la investigación detectamos que no hay una comunicación fluida entre los Servicios Sociales y las diversas ONG y asociaciones del entorno, que tampoco se da entre los centros educativos o los Servicios Sociales y las empresas donde trabajan los padres y madres inmigrantes y que se producen ciertas lagunas y contradicciones en las disposiciones que regulan la actuación de los diversos organismos.

> «A ese contacto o interés inicial no ha seguido ninguna actividad concreta. Y el hecho de que pregunten ahora, cuando ya ha comenzado el segundo trimestre, si los alumnos disponen del material escolar es bastante significativo. Ello indica descoordinación con la Asociación que también se interesó por ese tema y “dejadez” o lentitud en su labor» (Diario de la Investigadora en CIPC 39: 2).

Gráfico 3. Principales Obstáculos que median en la Integración de las Familias inmigrantes.



12.2 SOPORTES PARA LA INTEGRACIÓN SOCIOEDUCATIVA

Aunque es evidente que cualquier mejora o progreso relacionado con los obstáculos detectados anteriormente suponen avances en la integración socioeducativa de las familias inmigrantes, en este apartado hemos optado por reseñar aquellos factores que por sí mismos y de manera más contundente ayudan o pueden ayudar a que dicho proceso sea una realidad[281]. En este sentido, recogemos los puntos fuertes de

[281] Los avances a los que nos referimos son, por ejemplo, los detectados en el Plan de Apoyo a las Familias o las acciones individuales y concretas que realizan algunos docentes para comunicarse con las familias inmigrantes. Dicho Plan, al implicar que las familias acudan al centro para efectuar el pago del comedor posibilita momentos y espacios para que pueda surgir la conversación entre los docentes y los padres y madres y para que éstos últimos se vayan habituando al centro. Igualmente, las traducciones, solicitudes de intérpretes y la flexibilidad que muestra el profesorado a la hora de atender a las familias en el horario de tutorías también van en esta línea.

los principales protagonistas de nuestra investigación, al detectarse la mayoría de esos apoyos en las acciones concretas que ejerce cada parte. Asimismo, incluimos un listado de factores protectores del rechazo y la discriminación.

12.2.1 Principales apoyos

- La capacidad de trabajo y la apertura al entorno

Sin duda, uno de los rasgos que mejor describe al Equipo Directivo, a los miembros del AMPA y a gran parte del profesorado del centro es su capacidad de trabajo y su implicación en las tareas educativas. Así pues, resulta habitual que los miembros del Equipo Directivo se reúna varias tardes a la semana y en periodo vacacional para resolver cuestiones burocráticas y avanzar en la programación didáctica del curso escolar, que algunas docentes de Infantil lleguen a clase antes de que comience la jornada escolar y se marchen después para tener preparados los materiales a utilizar, o que muchos docentes de Infantil y Primaria se reúnan por las tardes para terminar de diseñar y realizar ciertas actividades complementarias y extraescolares.

> «Todos esos temas [comedor, aula matinal, proyecto sobre interculturalidad] han hecho que tanto el Director como la Jefa de Estudios hayan tenido que trabajar en agosto y que en septiembre se hayan quedado muchas tardes en el centro hasta las 20.00h o las 21.00h de la noche» (CIPC 2: 1).

Igualmente, la apertura para colaborar en diversos temas y secundar propuestas de trabajo externas también es otro de los puntos fuertes del profesorado y del Equipo Directivo del centro, quienes hacen suyas ideas y experiencias que surgen de otros agentes educativos y no muestran reparos en colaborar con otras entidades.

> «… hay una actitud abierta en el centro totalmente para quien sea, como sea, eso es lo más importante» (EPC 4: 19).

Los miembros de la junta directiva del AMPA también siguen ese ejemplo, empleándose a fondo para diseñar y llevar a cabo diversas actividades. En este sentido, hemos de reconocer el esfuerzo realizado por estos padres y madres, quienes se

constituyeron en sociedad para que los talleres extraescolares fueran gratuitos, ayudaron en la organización de las actividades complementarias y extraescolares más importantes, programaron actividades especificas en la celebración de la Navidad y en las Jornadas de Lectoescritura, pusieron en marcha la Escuela de Padres y Madres, ofertaron el taller de Informática a los padres y madres del centro y llevaron a cabo varias actividades en fomento de la interculturalidad. Todo lo cual supuso, además de varias sesiones de coordinación y el diseño de diferentes dípticos y carteles para dar a conocer las actividades, la realización de escritos a distintas entidades y la participación en diversas convocatorias de ayudas para conseguir la financiación necesaria[282].

> «… Los padres que están trabajando en el AMPA, trabajan muchísimo y se pasan mucho tiempo en el colegio planificando sus cosas» (EPC 5: 13).

La capacidad de trabajo del profesorado, en general, y de los miembros del AMPA redunda positivamente en la imagen que proyecta el centro, al estar muy bien valorado tanto por las familias como por el resto del pueblo. Esto repercute a su vez en beneficio del centro, al tener asumida la importancia de implicarse en diversas acciones y programas educativos tanto el profesorado como los miembros de la junta directiva del AMPA; aspecto que puede ser imprescindible a la hora de desarrollar acciones para promover la integración socioeducativa de las familias inmigrantes.

- Interés en fomentar la formación permanente y la innovación educativa

La actitud comentada anteriormente se debe, en parte, al trabajo de coordinación del Equipo Directivo, especialmente del Director y la Jefa de Estudios. Ambos apuestan por el fomento de la formación continua del profesorado, por la implicación de todo el equipo docente en diversos grupos de trabajo y por la colaboración del centro con diversas entidades del entorno en diferentes iniciativas pedagógicas. Justo por esto, el Equipo Directivo colaboró con el CEP de Bollullos-Valverde en la organización de las I

[282] Entre los miembros de la junta directiva del AMPA, hemos de reconocer el trabajo y la dedicación del conserje del centro, la vigilante de la escuela, la coordinadora y la tesorera del AMPA; quienes renuncian a espacios y tiempos personales en favor de la asociación y actúan como promotores de la misma.

Jornadas Interculturales de Moguer y propuso al resto del Claustro la participación en dos proyectos sobre diversidad cultural que había prediseñado.

> «… Es un colegio que es comprometido y que tiene las puertas abiertas y que está intentando adaptarse a todas las diferencias culturales que están entrando» (EPC 1: 6).

El Equipo Directivo actúa, por tanto, como catalizador de las diversas iniciativas y potencia que el profesorado se implique en diversas propuestas. Aunque también es cierto que una centralización excesiva de esas funciones de coordinación en dicho Equipo puede llevar pareja una menor autonomía del profesorado a la hora de proponer temáticas de intervención.

- El reconocimiento de la necesidad de formación

Uno de los factores que nos parece más positivo es el interés que se detecta en algunos docentes y en muchos padres y madres del centro por combatir sus propios prejuicios y adoptar nuevas formas de actuación que posibilite el intercambio con las familias inmigrantes. Los padres y madres desean sentirse seguros en esas relaciones y poder tratar de igual a igual a un padre o madre inmigrante. Algunos docentes desean superar sus miedos y encontrar vías para estrechar relaciones con estas familias.

- El apoyo del Equipo Directivo y del profesorado al AMPA

Uno de los objetivos que el Equipo Directivo se había fijado para el curso académico 2004/05 era potenciar su relación con los miembros del AMPA. Como ya comentamos en páginas anteriores, el objetivo se logró con creces ya que este equipo, especialmente el Director, hizo un seguimiento continuo de la labor desarrollada por el AMPA, animando a los miembros de su junta directiva a implicarse en distintas actividades, prestándoles ayuda cuando lo necesitaron, apoyando sus decisiones, asistiendo a los diversos actos organizados y valorando el trabajo realizado. A esa buena relación entre el Equipo Directivo y el AMPA también ha contribuido la madre que ha actuado de coordinadora de la asociación (maestra en otro centro), que ayudó a que los padres y madres tuvieran claro el lugar que les correspondía en la escuela.

> «… este colegio ha tenido muy buena unión AMPA y Equipo Directivo, y te puedo decir, con firmeza, que este año: superior, todas las Jornadas de Interculturalidad las está organizando el AMPA, supervisado siempre, todos los pasos que damos, por dirección» (ECC 1: 9).

El profesorado, también ha mostrado su apoyo a los miembros del AMPA, reconcediéndoles su implicación y esfuerzo en todo momento. Esto, unido a lo anterior, posibilita que haya muy buen ambiente de trabajo en el centro y que los representantes de padres y madres se sientan respaldados y puedan ir superando sus temores a expresarse en público y a defender sus propuestas de trabajo.

> «Las madres expresan su gratitud ante el trato recibido por el Equipo Directivo y el profesorado, que siempre han escuchado sus propuestas y las han secundado» (Ob. 29: 4).
>
> «… los representantes de padres y madres intervienen cuando lo consideran oportuno, estableciéndose un diálogo entre profesores, padres y Equipo Directivo. El ambiente ha sido distendido y no se ha percibido ningún tipo de tensión o inseguridad por parte de las madres presentes» (DI 42: 30).

- El interés de la Junta Directiva del AMPA por fomentar la interculturalidad

Uno de los principales apoyos que se detectan de cara a la integración de las familias inmigrantes en la escuela es la voluntad y el interés que manifiestan algunos de los padres y madres más implicados en el AMPA por promover la interculturalidad. Dicho interés ha posibilitado que, por primera vez, los padres y madres realizaran algunas actividades en ese sentido, destacando entre ellas las acciones programadas en la I Jornada Intercultural. Estas actividades no sólo fomentaron el contacto entre distintas madres sino que también potenciaron que las madres inmigrantes presentes colaboraran activamente en la organización de la merienda y exposición intercultural, siendo todo un éxito desde el punto de vista de la interrelación de las familias y del alumnado.

Con la organización de la jornada intercultural, sobre todo con la actividad de la visita guiada a los lugares mas significativos de Moguer, y la elaboración de una

felicitación navideña en distintos idiomas y la explicación de por qué se celebra y cómo se vive la Navidad en España, los miembros del AMPA intentaron presentar y acercar algunas de las tradiciones de la población autóctona a la población inmigrante, aunque de nuevo los problemas derivados de la difusión y traducción de la información restaron impacto a dichas medidas. La intención, sin embargo, debe valorarse de manera positiva al intentar promover un acercamiento entre población autóctona e inmigrante en torno a algunas de las fiestas y celebraciones más importantes del pueblo.

- Eslabones para una red de apoyo

Las familias inmigrantes resuelven parte de las dudas que tienen sobre el funcionamiento del centro gracias al apoyo de algunos vecinos y vecinas de Moguer y en el centro, gracias a la ayuda inestimable de varios padres y madres, entre ellos, el conserje y la vigilante de la escuela.

El hecho de que el conserje y la vigilante tengan sus puestos de trabajo situados en la entrada principal del centro, que sean éstos los que habitualmente gestionan el pago del comedor e informan del seguimiento del aula y de los talleres extraescolares a los padres y madres (horarios, actividades, materiales…) y que además ambos sean miembros activos del AMPA, los convierten en dos apoyos fundamentales para difundir la información de la asociación entre los padres y madres y para ayudar a resolver cualquier duda que las familias puedan tener sobre el funcionamiento y la organización del centro puesto que la información que éstos trasmiten sí es fiable.

> «… Bueno y ya enseguida vino el padre de una niña que es amigo del conserje de allí venía yo para acá y hablé con el conserje y le dije “mira que me ha dicho fulano esto, esto “y ya le traje de allí el nombre y eso y lo ha apuntado. Yo le dije “¿tengo que traer algo del otro colegio, por ejemplo para matricularlo o cualquier cosa?” Y me dice “no, yo lo voy a apuntar y si lo pasamos ya nosotros nos encargamos de traer todas las cosas para acá”. Y ya está, ya me quedé yo tranquilo» (EFI 1: 39).

La cordialidad y predisposición de ambos facilita también la interacción entre las familias y el centro ejerciendo en cierta medida de «mediadores» al ayudar a solucionar pequeños conflictos y a construir redes de intercambio entre ambas partes.

Los apoyos que encuentran las familias autóctonas e inmigrantes en el conserje y la vigilante se localizan en otras madres, como la monitora del transporte, quien también se preocupa por resolver las dudas de los padres y madres inmigrantes y puede convertirse en un apoyo fundamental de cara a promover la participación de las familias que viven en los campos de cultivo.

- El interés de las familias inmigrantes

Las familias inmigrantes están muy interesadas en que sus hijos/as vayan bien en la escuela puesto que conciben la educación como una vía para mejorar profesionalmente. Por esta razón, no sólo hacen esfuerzos económicos para que sus hijos/as dispongan cuanto antes de los materiales escolares, sino que una parte de las mismas también se preocupa por traducir la información de las notas que les envía el centro y por resolver las dudas que tienen sobre ellas. Con este objetivo, se apoyan en sus propios hijos/as, aunque estén en Infantil, preguntan a sus conocidos, vecinas o tenderos de Moguer y, en algunos casos, solicitan la ayuda de los intérpretes y mediadores de algunas asociaciones como Huelva Acoge. A pesar de que estas acciones no la realizan todas las familias, creemos importante destacarlas por la gran cantidad de obstáculos que tienen que superar para llevarlas a cabo.

Por otro lado, muchas de las madres inmigrantes muestran su interés por conocer más aspectos sobre el sistema educativo y por asumir un rol más activo en la escuela, estando decididas algunas de ellas a hacerlo cuando mejore su situación laboral y familiar. También las mujeres magrebíes participan de esa opinión, aunque el desconocimiento del idioma y la timidez y vergüenza las frena en ese empeño. El menor interés se ha observado en las mujeres del Este quizás porque, como argumentábamos en páginas precedentes, las familias españolas limitan su rol y protagonismo.

Los padres magrebíes también comentan que deberían implicarse más, aunque algunos de ellos trasladan esa responsabilidad a sus mujeres y señalan que una vez que éstas aprendan el idioma y se adapten al contexto intervendrán más en la escuela (EFI 1 y EFI 2). En este sentido, algunos hombres actúan como promotores de la participación de sus mujeres, animándolas a que aprendan el idioma y a que poco a poco vayan ganando autonomía y se desenvuelvan en el nuevo contexto.

El aprendizaje del español se convierte así en una prioridad para las familias inmigrantes, que son conscientes de que el idioma es la primera barrera que las separa de la sociedad de acogida. La asistencia de estas familias a los cursos ofertados por el AMPA de otro centro de Moguery a los gestionados por el Ayuntamiento, la demanda que realizan a la mediadora y los esfuerzos que hacen algunos padres y madres por aprenderlo, subrayan dicho interés.

- El interés de la mediadora intercultural y su presencia en determinados foros

El interés de la mediadora por fomentar la integración en la escuela de estas familias, especialmente de las magrebíes, ha quedado patente gracias a las diversas medidas que ha adoptado de manera individual y voluntaria para: asesorar a las familias sobre las vías de participación del centro (informando sobre el Consejo Escolar, acompañando a algunas familias magrebíes en la elección de representantes de padres y madres y realizando un proyecto en Servicios Sociales sobre las relaciones del sistema educativo marroquí y el español), para responder a sus demandas sobre la religión y la puesta en práctica de su cultura (creando junto a otra madre inmigrante una asociación para ofrecer la alternativa de religión islámica) y para ayudar a los miembros del AMPA a realizar las I Jornadas Interculturales (mediante el préstamo de materiales, principalmente).

> «… ahí ha habido un motor muy importante que ha sido la mediadora intercultural / a los que han venido aquí al colegio ella se ha preocupado mucho de explicarles el tema de la asociación de padres, que deben participar... Y de hecho se está viendo que en muchas reuniones hay gente que participa» (EPC 2a: 4).

Por otro lado, el que la mediadora intercultural también tenga a sus hijos/as escolarizados en esta escuela y pertenezca a la Asociación de Padres y Madres de la misma también es un factor de apoyo, ya que contribuye a que las madres sean más conscientes de la necesidad de realizar acciones interculturales de forma permanente y de manera integral. Estos mismos aspectos redundan positivamente en la Comisión Intercultural de Moguer donde, gracias a la mediadora, se cuenta con el punto de vista de la población inmigrante o, al menos, de la que etnia a la que ella pertenece.

> «… el hecho de que la mediadora esté en la asociación hace también que los padres se metalicen un poco y que se conciencien» (EPC 2a: 26).
>
> «Es positivo que esta madre marroquí [la mediadora] esté en el AMPA. De no ser así estos temas no hubieran surgido. Situaciones de este tipo me reafirman en la idea de que es necesario que los padres y madres inmigrantes participen en las actividades y toma de decisiones del centro. De esta forma, se oirán sus demandas y propuestas» (Diario de la Investigadora en Ob. 14: 3).

- El carácter reivindicativo de algunas familias y docentes del centro

Por último, la reivindicación y la protesta son elementos que también están presentes en el centro, tanto por parte de algunos docentes (del Equipo Directivo y de Educación Primaria) como por parte de algunas madres y padres vinculados al AMPA. Así pues, ninguna de las partes duda en enviar escritos de protesta al Ayuntamiento ante determinadas decisiones y actuaciones del mismo, ni en exigir el cumplimiento de las responsabilidades que las distintas administraciones tienen respecto al centro. Estos elementos también pueden servir de apoyo ante acciones que no favorecen u obstaculizan la integración de las familias inmigrantes, al exigirse el fin de las mimas.

12.2.2 Factores protectores ante la discriminación

- Vivir en familia

El hecho de que los hombres y las mujeres inmigrantes tengan hijos e hijas, sobre todo cuando éstos aún son pequeños, constituye un factor de protección ante el rechazo que pueden experimentar por parte de la población inmigrante. La población

autóctona entiende que la familia es algo que confiere seriedad, estabilidad e integridad, mostrando menos reparos a la hora de interactuar con los hombres y mujeres inmigrantes que ya tienen hijos/as. Dicha integridad hace que las familias autóctonas se fíen más de las familias inmigrantes y estén más dispuestas a ayudarlas cuando tienen hijos/as pequeños, al considerar que el viaje migratorio no lo hacen para lucrarse ellos mismos sino para mejorar el futuro de sus hijas e hijos.

> «… es una cosa que es positiva porque en realidad salen, las ves en el comercio, es distinto porque ya tienen que ir a comprar, las ves en un supermercado, es la familia, yo creo que en ese aspecto ha cambiado para bien» (EPC 4: 4).
> «Claro, te hace más confianza con tu familia, los niños» (EFI 2: 6).

En este sentido, los niños/as facilitan el intercambio entre los adultos no sólo porque minimizan los prejuicios de las familias autóctonas sino también porque posibilitan el contacto entre sus padres y madres a partir de las carantoñas que las mujeres autóctonas y las personas mayores suelen hacer a los bebés y de las amistades que sus hijos e hijas tienen con otros niños y niñas españoles e inmigrantes de la escuela.

> «… mi hija tiene una compañera de Marruecos o de Argelia, no sé, y con la madre de esa niña soy casi amiga, cuando nos encontramos hablamos y eso» (EFI 4: 15).

- Vivir en el pueblo

En general, se constata que aquellas familias que residen en Moguer-centro están mejor informadas que las que viven en los campos de cultivo, interactúan más con la población autóctona y participan más en la escuela, observándose esas mismas características con sus hijos e hijas, al tener más oportunidades para asistir a las actividades extraescolares, deportivas y recreativas del pueblo y de la escuela.

- El nivel cultural y la experiencia profesional previa

Evidentemente, uno de los factores que facilita la integración en la escuela es el nivel cultural de los padres y madres inmigrantes. Aquéllos con estudios superiores y medios encuentran menos obstáculos para comprender la estructura del sistema educativo y el funcionamiento de la escuela (EFI 4, EFI 3, EFI 2) que aquéllos otros que tienen estudios básicos (EFI 5, EFI 6). Igualmente, el hecho de haber trabajado en empleos relacionados con la educación (EFI 2) también incide positivamente en ello, pudiéndose afirmar que, en general, cuanto mayor es el nivel educativo y la experiencia profesional, sobre todo si está relacionada con el ámbito de la educación, más facilidades tienen las familias inmigrantes para integrarse en el contexto socioeducativo.

Esta correlación también es aplicable a las familias autóctonas, observándose además que aquéllas que trabajan en el ámbito socioeducativo, maestras y trabajadoras del Ayuntamiento, se implican más en la escuela.

- La madurez y extroversión de los padres y las madres inmigrantes

Uno de los factores fundamentales en la integración de las familias inmigrantes es su predisposición a interactuar con las familias autóctonas. En este sentido, más que el tiempo que lleven en el país de acogida, la integración de estas familias depende del modo en el que aprovechan ese tiempo, de su predisposición a preguntar y a aprender. De esta manera, aquellos hombres y mujeres que son capaces de plantear sus dudas a los docentes, que se dirigen a Servicios Sociales para informarse de los recursos a los que pueden acceder, que preguntan a sus vecinas y vecinos españoles o inmigrantes sobre las fiestas y tradiciones que no conocen, que se asesoran sobre los diversos procesos burocráticos que tienen que realizar, etc., cuentan con más vías y alternativas para la integración que aquellos otros que, por timidez, inseguridad, miedo al rechazo o victimismo, se quedan anclados en su situación personal y familiar y no son capaces de abrirse e interactuar con su nuevo contexto. Lógicamente, el dominio del español y el

tiempo que llevan en España también condicionan ese proceso, pero es la actitud de los padres y madres la que consigue romper esas barreras[283].

> «Se va a otro que sabe y lo lee, eso no es un problema, saber o no saber no es un problema, preguntan, tienen que preguntar para saber qué pone» (EFI 2: 19).

- La proximidad de los modelos culturales y educativos

Como también se ha manifestado en páginas precedentes, cuanto mayores correspondencias se dan entre los modelos educativos de los países de acogida y de origen, las familias inmigrantes tienen más facilidades para comparar ambos sistemas y comprender el funcionamiento del modelo de la sociedad de acogida, estando más favorecidas en ese sentido las familias de Europa del Este y de Sudamérica que las familias que provienen del Magreb.

- El uso de metodologías que valoran la participación familiar

La importancia que se concede en los primeros ciclos educativos a la coordinación entre familia y escuela y a la relación entre padres y madres y docentes, favorece que se realicen más actividades desde esa óptica y que las familias inmigrantes encuentren espacios para poder participar en la escuela, como de hecho ocurre con la actividad del Protagonista de la Semana de Educación Infantil. No en vano, parte de los docentes que realizan algunas medidas para contactar con las familias e informarse sobre sus pautas culturales (preguntando por canciones y juegos, principalmente) pertenecen a esta etapa. En esta línea, se hace necesario potenciar esta misma relación en las etapas y cursos posteriores, no ya sólo en el último ciclo de Primaria sino también en los dos primeros, donde la separación (a veces tan radical) entre lo que es Infantil y Primaria lleva a menudo a que la coordinación con las familias se pierda desde el primer ciclo y que después cueste mucho trabajo recuperarla.

[283] Las mujeres magrebíes, dado el rol que tradicionalmente asumen en sus países de origen, tienen más dificultades que las mujeres de otras nacionalidades para superar esa inseguridad, necesitando más tiempo para adaptarse a su nuevo contexto. Ello también está generado por la juventud de dichas mujeres. En general, se observa una diferencia de edad mayor entre el hombre y la mujer de los matrimonios magrebíes que la de los matrimonios sudamericanos o del Este de Europa, influyendo esa menor experiencia y juventud en la dependencia que las mujeres magrebíes pueden tener de sus maridos.

> «En infantil sí eres amiga de los padres pero aquí no, no hay contacto. Los ves una vez al trimestre en la tutoría, en la entrega de boletines y poco más, un día que vamos de excursión que están todos en la puerta, pero ya está, no hay contacto con los padres» (EPC 8: 6).

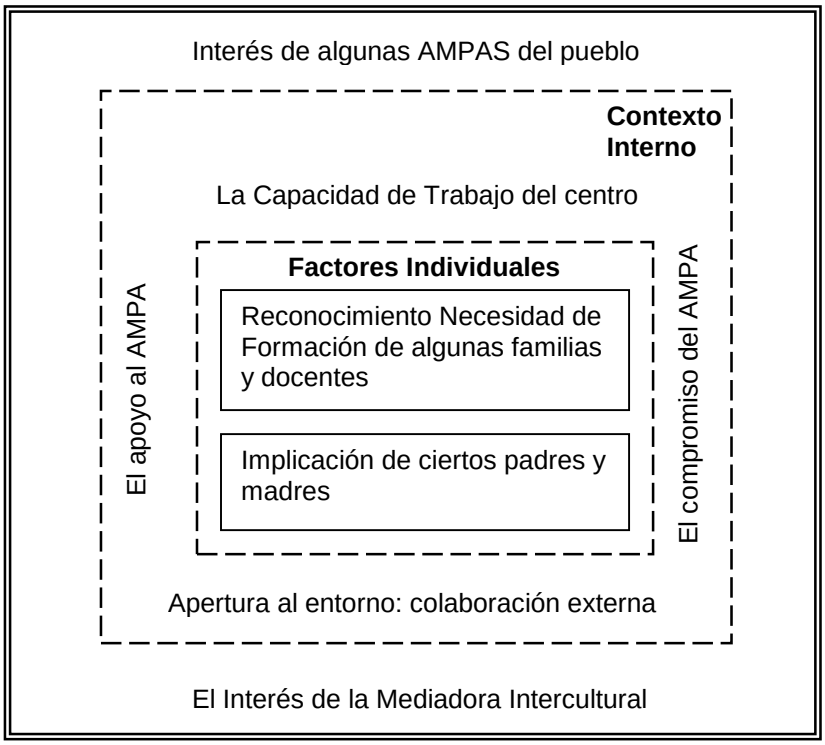
- Las actividades lúdicas e informales

Está claro que las actividades más lúdicas favorecen la participación de las familias en general, no sólo ya de las familias inmigrantes, como se observa en la Verbena o Merienda Intercultural. Cuando además estas actividades se producen en espacios más informales y fuera del centro escolar, como ocurre con el Día de Convivencia, la participación aumenta de manera significativa tanto en mujeres como en hombres. De este modo, las familias, sobre todo las autóctonas, se muestras más partidarias de asistir al centro cuando se produce alguna fiesta o celebración y sus hijos e hijas tienen algún papel asignado en dichas celebraciones. Por esta razón, nos parece acertado continuar con actividades de este tipo.

- El contacto personal y directo con las familias inmigrantes

Sin duda, el factor que mejor potencia la asistencia y la colaboración de las familias inmigrantes en la escuela es el contacto directo con los padres y madres y la invitación personal a participar en las diversas actividades, sobre todo cuando éstas les atañe específicamente, como sucedió con la Merienda Intercultural y la reunión en la que la mediadora explicó a algunas familias magrebíes el funcionamiento del Consejo Escolar y el AMPA del centro.

Gráfico 4. Principales Apoyos que median en la Integración de las Familias inmigrantes.



Tras todo el análisis efectuado, podemos concluir que existen más obstáculos que apoyos para la integración socioeducativa de las familias inmigrantes en la escuela. Ello se debe no sólo a que el número es mayor sino, fundamentalmente, a que los factores que actúan en sentido negativo están bastante arraigados e implican situaciones ya instauradas, mientras que los factores que median en sentido positivo están relacionados con las actitudes y predisposiciones que se detecta en la mayoría de los agentes analizados pero sin que todavía esas actitudes impliquen, por regla general, acciones sistematizadas a favor de la integración de estas familias. Los apoyos desde el contexto externo y global son también escasos, siendo imprescindible dotar de más recursos a las escuelas para que cuenten con las garantías suficientes para realizar diversos proyectos de innovación y mejora.

No obstante, y desde una posición más optimista, consideramos que precisamente en algunos de esos factores radica la fuerza y las posibilidades para que el centro objeto de análisis se convierta en promotor de dicha integración. Las diversas

acciones dependen del interés y del empeño de la comunidad educativa y en todos los sectores o grupos en los que ésta se divide (docentes, familias, educadores, mediadores…) se detectan actitudes proclives a ella y algunos de los requisitos necesarios, como la implicación y la capacidad de trabajo, para que ello se dé. El hecho además de que esas actitudes se localicen en el contexto interno y en el entorno social próximo a la escuela, hace que nos sintamos especialmente esperanzados, dado que la integración socioeducativa exige un enfoque de actuación comunitario en el que se implementen acciones de «abajo-arriba».

CAPÍTULO XIII

«ALTERNATIVAS A LA INTEGRACIÓN SOCIOEDUCATIVA»

> «… no tiene sentido intentar aplicar recetas técnicas para la eliminación de los problemas, más vale intentar estrategias reflexivas y contextualizadas que las minimicen porque suprimirlas radicalmente obedece más a un sueño idealista que a la realidad que se vive en las aulas escolares» (Pozuelos, 2000: 720).

Tal y como afirmamos en capítulos anteriores, el nivel de integración de las familias inmigrantes en el CEIP Zenobia es escaso. Y ello es así porque habitualmente no se da una comunicación fluida entre el profesorado y las familias autóctonas con las familias inmigrantes y porque estas últimas tampoco suelen participar en la vida del centro. El análisis de los obstáculos que median en dicho proceso de integración revela una serie de factores que dificultan la red de relaciones que cada sector de la comunidad educativa (docentes, familias autóctonas y mediadora intercultural) tiene con las familias inmigrantes y viceversa, siendo lo más significativo la coincidencia de varios de estos indicadores en cada uno de ellos. En este

capítulo partimos de ese análisis para presentar diversas alternativas que ayuden a mejorar la integración socioeducativa de las familias inmigrantes, teniendo en cuenta además los apoyos con los que se cuenta para ello y las necesidades y demandas de los protagonistas. Este listado de alternativas se completa con un resumen final en el que se destacan las principales responsabilidades que los distintos agentes educativos tienen en la puesta en práctica de las mismas.

13.1 PROPUESTA DE ACCIONES Y MEJORAS

De todo lo manifestado hasta ahora podemos deducir que algunas de las alternativas clave para fomentar la integración socioeducativa de las familias inmigrantes en la escuela pasan por:

- Promover la regularización laboral y jurídica de las familias inmigrantes

Analizar la integración socioeducativa de familias inmigrantes implica abordar de manera inexcusablemente el tema de su situación laboral y jurídica. Muchas de ellas están en situación «irregular» y las condiciones en las que viven son bastante pésimas. Es más, algunas de las familias que ya han conseguido regularizar su situación siguen careciendo de una vivienda digna y acusando contratos y horarios laborales abusivos.

Tal y como manifestaban las familias inmigrantes, tener resuelto el tema del trabajo y la vivienda, más allá de disponer o no de la situación de «legalidad», son condiciones indispensables para que las familias puedan implicarse activamente en los centros educativos y en el resto de instituciones de su entorno. Desde esta perspectiva, se hace imprescindible promover la regularización laboral de las familias inmigrantes, cuidando especialmente las condiciones de trabajo que se les brinda y las viviendas que se ponen a su disposición. Las administraciones competentes deben, por tanto:

* Endurecer las medidas contra la explotación laboral de las personas inmigrantes y velar porque las viviendas reúnan las condiciones mínimas de salubridad. Tanto el Ayuntamiento de Moguer como la Unión de Empresarios del pueblo y las diversas organizaciones y sindicatos, deben garantizar el cumplimiento de estas

obligaciones por parte de las empresas, denunciando y sancionando a aquellas que hagan dejadez de sus responsabilidades.

* Facilitar a las familias inmigrantes ayudas económicas para la compra de una vivienda. Es necesario que las administraciones competentes permitan que las familias inmigrantes puedan concurrir a las convocatorias de viviendas de protección oficial y que les ofrezcan reducciones y ventajas fiscales de diverso tipo por la adquisición de una vivienda. Tal y como comentaba la mediadora intercultural, se trata de ayudar a aquéllos que tienen menos recursos, debiéndose promulgar leyes en favor de todas las nacionalidades y no sólo de las que forman parte de la Unión Europea. Dando facilidades económicas a estas familias se lucha contra la segregación, al poder acceder así a viviendas que se ubican en el propio pueblo. Ello es aún más pertinente si tenemos en cuenta el alza de los precios que en los últimos años han experimentado las casas y pisos de Moguer.

* Instaurar políticas de control y supervisión de «flujos migratorios», apostando por la coordinación entre países y el proceso de reagrupación familiar. Como se ha puesto en evidencia en los últimos años, la política de «contingentes» fracasa en España al no hacer frente a un fenómeno que no se mueve por cupos específicos sino que se caracteriza por la llegada continua, el goteo intermitente, de personas que provienen de distintos países[284]. Las políticas migratorias deben apostar, por tanto, por el control de los flujos de forma coordinada entre los países receptores y portadores de capital humano. El empeño real por parte de ambos por tratar de organizar la situación debe convertirse en el estandarte de tales procesos junto a la inversión internacional para la promoción del desarrollo en el llamado «tercer mundo». Lo cual implica

[284] Como comenta Beyuki (2006) esta política es propia de países como Canadá, que recibe mano de obra inmigrante proveniente de países que no colindan con ella. El establecimiento de contingentes o cupos concretos sí funciona ante situaciones de este tipo pero no en países como España, que encuentra en las vías marítimas que unen Marruecos con el Sur del país y la que une las Islas de Gran Canaria con África Subsahariana los principales accesos para estos flujos. También nos mostramos contarios a la política de «contigentes» porque como señala Sami Naïr (2006), la selección de esos cupos no se basa exclusivamente en criterios objetivos (como puede ser el número de trabajadores que se necesitan o el perfil de los países de origen que mejor responden a esa demanda), sino que entran en juego otros criterios subjetivos que a menudo suelen promover la discriminación por preferirse a unas poblaciones en detrimento de otras. No en vano, esto fue lo que sucedió en Huelva cuando se aplicó la política de contratos de origen y la población magrebí se vio desplazada por la de los países del Este.

abandonar la perspectiva instrumental de la inmigración y adoptar otra más humana que defiende la emigración como el primer derecho básico de todas las civilizaciones.

En los países de acogida se debe reconocer, por tanto, la situación legal de las personas inmigrantes, aplicándose una nueva política de visados que permita el retorno al país de origen. Igualmente, la reagrupación familiar debe seguir siendo una vía preferente para la regularización de las familias inmigrantes, habida cuenta del impacto socio-afectivo que la separación de los miembros de una misma unidad familiar tiene para todos ellos, especialmente para los menores. A este respecto, se deben eliminar los frenos que obstaculizan la integración laboral y social del cónyuge que emigra en segundo lugar, todavía la mujer. El control de la natalidad, o de la emigración de los familiares de las personas que ya han emigrado, no se logra desde luego con medidas restrictivas de este tipo, entre otras cosas, porque la emigración aumenta cuando se percibe que las medidas son cada vez más restrictivas.

En resumen, se debe velar por la reagrupación familiar y la «regularización» de las personas inmigrantes, con políticas migratorias que apuesten por flujos migratorios normalizados y por el acceso a puestos de trabajos dignos y estables que permitan a las personas que emigran mejorar sus condiciones de vida en el ejercicio de sus amplias competencias como ciudadanos y ciudadanas.

- Ofertar actividades formativas, culturales y recreativas que sean gratuitas

Conociendo las necesidades económicas de las familias inmigrantes, es evidente que las actividades culturales que se les oferten deben ser gratuitas. Tanto el centro educativo como el resto de organizaciones deben tener en cuenta este prerrequisito e idear un sistema de ayudas propio que favorezca a las familias con menos posibilidades económicas, sean o no inmigrantes. Este sistema no sólo debe aplicarse para los adultos sino también para los menores, al observarse un descenso importante de la participación de los mismos en las diversas salidas y actividades complementarias cuando se exige una matrícula o pago previo (fiestas de cumpleaños, visitas, salidas, etc.). En este sentido, el AMPA también debería ofertar gratuitamente el taller de Informática a las familias y el profesorado debería arbitrar algún sistema de recaudación

complementario para que los padres y madres no encontraran obstáculos a la hora de participar en la cooperativa o en otras actividades. Una vez más, la necesidad de apoyo financiero por parte de la Administración Educativa y del Ayuntamiento se hace evidente.

- Establecer servicios de cuidado y atención a los niños y niñas

Otras de las razones que frenan la participación de las familias en las escuelas, fundamentalmente de las mujeres, es tener que hacerse cargo de sus hijas e hijos pequeños. Por ello, es imprescindible que se establezca algún servicio de atención y cuidado a los niños y niñas mientras sus padres y madres están trabajando, asistiendo a las actividades que oferta el centro escolar u a otras actividades formativas del Ayuntamiento o asociaciones del entorno.

En este sentido, el Ayuntamiento y los centros educativos deberían ofertar un servicio que permitiera que los padres y madres que asistieran a algunas de estas actividades pudieran dejar a sus hijos e hijas al cuidado de terceras personas, monitores o educadores que se encargaran de ello. Sería un servicio parecido al aula matinal, cuyo horario se establecería en función de las necesidades de los centros educativos y las instituciones culturales y formativas del propio pueblo. Cada centro educativo podría dedicar un aula específica para este propósito, siendo un requisito obligado el participar en las actividades que organiza la propia escuela.

Como medidas complementarias a ésta, también sería necesario: regular el acceso de los hijos e hijas de los trabajadores inmigrantes a la guardería municipal; permitir la inscripción del alumnado que se matricula a mediados de curso en los talleres extraescolares; y contar con transporte escolar en horario de tarde para que los niños y niñas que viven en los campos de cultivo puedan apuntarse a dichos talleres.

- Promover campañas en favor del civismo y la cultura

Varios de los factores que frenan la relación e interacción entre población autóctona e inmigrante es el individualismo generalizado que caracteriza a nuestra

sociedad, la escasa importancia que se le concede a la cultura y la tendencia a valorar a las personas en función de los recursos económicos que consideramos que tienen o que les corresponden. Ello se percibe incluso entre el alumnado, donde es frecuente el rechazo al alumnado inmigrante por no disfrutar de las mismas condiciones económicas que el resto de los niños y niñas.

En ese sentido, como medida global es necesario que en todos los centros educativos se promuevan campañas a favor del civismo, la cultura y en contra del consumismo. Con ello se pretende que el alumnado y las familias sean menos materialistas y tengan menos prejuicios económicos, pero también que valoren la educación y la cultura propia y ajena como elementos enriquecedores y de gran valía para el desarrollo personal y social. Gracias a campañas de este tipo se pueden trabajar, además, valores que se están perdiendo en nuestra sociedad y que son demandados por la población inmigrante, como el respeto a los mayores, la capacidad de escucha, la empatía y la generosidad.

La escuela analizada tiene experiencia en la promoción de campañas similares, como las Jornadas de Lectoescritura o la Campaña de Valores que actualmente realiza para trabajar la solidaridad y el respeto. Esta experiencia debe aprovecharse pero también debe enriquecerse con nuevos contenidos y fórmulas pedagógicas. Así pues, se deben incorporar valores como la lucha por la igualdad de oportunidades, la equidad y los reseñados anteriormente para que se fomente la interculturalidad. De esta forma, damos respuesta a una de las demandas básicas de esta población y también se ponen las bases para que el profesorado y las familias autóctonas eviten la asunción de posturas paternalistas y compensadoras.

Tanto el profesorado del centro, como el AMPA y diversos organismos del entorno (Servicios Sociales, Asociación Eulalia Ruiz de Clavijo, Asociación de Amas de Casa Zenobia, etc.) deben programar actuaciones conjuntas en este sentido, con actividades prácticas y experimentales.

- Promoción de campañas de coeducación

Tanto los alumnos y alumnas, como los docentes y las propias familias manifestaban que el peso de la educación de los niños y niñas y de las faenas del hogar recaía fundamentalmente en las mujeres, estuvieran o no trabajando fuera del hogar. Esta situación es fruto de un modelo de educación machista que se da también, y aún en mayor medida, entre las familias inmigrantes. Para evitar la sobrecarga de trabajo de las mujeres, es urgente promover campañas de coeducación donde se incentive la colaboración activa de los hombres en los procesos educativos y escolares y donde la mujer asuma otras competencias relativas a su promoción laboral y personal.

Fomentar la coeducación es una responsabilidad de las instituciones educativas y sociales, debiendo trabajarse desde el centro de manera transversal y con campañas específicas. El profesorado debe incorporar este principio en su Proyecto Educativo de Centro, informando del mismo a los padres y madres inmigrantes en el momento que escolarizan a sus hijos e hijas en el centro escolar. Desde Servicios Sociales, también se debe trabajar en la misma dirección, organizando actividades conjuntas con las escuelas que contribuyan al desempeño compartido de responsabilidades domésticas, educativas y familiares entre hombres y mujeres.

- La promoción de la autonomía e independencia de las mujeres

Lo anterior debe complementarse con medidas dirigidas a mejorar la autonomía de las mujeres inmigrantes, quienes se ven más limitadas a la hora de interactuar con el resto de las personas de su entorno y de acceder a los diversos recursos del mismo. Entre ellas, destacan especialmente las mujeres magrebíes, que se muestran más dependientes de sus maridos por sentirse más inseguras que el resto de las mujeres a la hora de desenvolverse en el nuevo contexto. Las diferencias culturales, el escaso dominio del español y el bajo nivel cultural de estas mujeres suele influir en ello, teniendo menos posibilidades que otras madres para relacionarse con población autóctona o de otra nacionalidad y para acceder a puestos de trabajo que no sean los que ofrece el campo. Las mujeres del Este casadas con hombres españoles también se ven limitadas por los mismos, soliendo presentar la mayoría un escaso dominio del

español. No contar con carné de conducir es otro factor que limita la integración de las mujeres inmigrantes, al no poder ser autónomas en sus desplazamientos.

Por todo ello, y como veremos más adelante, es necesario promover la enseñanza del idioma español de manera específica en las mujeres, la obtención del carné de conducir de las mismas y la realización de cursos de reciclaje y de aprendizaje de nuevas profesiones. De esta manera, se consigue que la mujer tenga más independencia y que pueda realizar otros trabajos que no sean los exclusivos del hogar.

El Proyecto Equal-Arenas del Fondo Social Europeo incentiva la realización de proyectos locales y comunitarios para luchar contra la discriminación y cualquier tipo de desigualdad en el mercado de trabajo. Entre las medidas que se priorizan destaca la integración de personas con especiales dificultades y la participación de las mujeres en el mercado de trabajo. El área de Servicios Sociales de Moguer ya participa en este proyecto (gracias al cual se contrata, en parte, a la mediadora intercultural) pero otras asociaciones y entidades locales y comunitarias pueden solicitarlo para promover la autonomía de las mujeres inmigrantes. Una de las salidas profesionales de estas mujeres, y hombres, puede ser actuar como educadores y monitores de los propios centros educativos. Ante la necesidad de contar con traductores, mediadores, personal de apoyo para el comedor escolar, el aula matinal, el transporte, los talleres extraescolares, etc. desde los centros se podría formalizar la contratación de nuevas figuras de apoyo que contribuyeran a mejorar las relaciones entre las familias inmigrantes y la escuela y promovieran la interculturalidad. De este modo, también se lograría mejorar la estabilidad laboral de algunas familias inmigrantes y se contaría con otro recurso para acercar la escuela a su entorno.

Independientemente de la participación de los centros, asociaciones y otros colectivos en este proyecto, el Ayuntamiento debería impulsar la contratación de personas inmigrantes en sus distintas dependencias. De esta forma, se contribuiría a fomentar la interculturalidad en todos los ámbitos y se aumentaría la calidad de los servicios que presta. Del mismo modo, compete a él ofertar los distintos cursos de español y la obtención del carné de conducir a través de la Escuela de Adultos, pudiéndose coordinar con las AMPAs de los distintos centros para ofertar actividades

profesionales que interesara a las familias inmigrantes. Una forma de conseguir esta coordinación es mediante la incorporación a la Comisión Intercultural de un representante de padres y madres de las AMPAs y otro de las familias inmigrantes[285].

- Permitir el acceso de los padres y madres al centro educativo

De nada sirve reclamar la implicación de los padres y madres en los centros escolares, ya sean inmigrantes o no, cuando no se les ofrecen las condiciones para que puedan beneficiarse de ese derecho. La mayoría de las familias, sobre todo inmigrantes, se ven limitadas en ese empeño por las obligaciones laborales. El horario laboral coincide con el escolar, siendo imprescindible arbitrar medidas que ofrezcan alternativas reales a esta problemática. Entre ellas nosotros destacamos las siguientes:

* Establecer acuerdos con las empresas para que los padres y madres puedan acudir a los centros escolares en horario laboral. Se deben pactar acuerdos firmes para que los padres y las madres puedan participar en determinadas actividades, como las tutorías y sesiones de evaluación o el Día de Convivencia, sobre todo en aquellos casos, como el de las familias inmigrantes, en los que los padres y madres no pueden delegar estas funciones en otras personas. En el caso de las familias inmigrantes, y precisamente por estas razones, también es necesario arbitrar medidas para que sus hijos/as asistan a clase y puedan ser recogidos de los centros en el horario habitual. En este sentido, se debe ampliar el recorrido de las líneas de transporte escolar para que los niños/as que viven en los campos de cultivos más alejados puedan usarlo. Y además, los empresarios/as que contratan a trabajadores/as inmigrantes y temporeros deben comprometerse a cumplir con la labor de llevar y recoger a los hijos/as de sus empleados cuándo estos no pueden hacerlo por estar trabajando. Dadas las incidencias que cotidianamente se producen en los centros por el incumplimiento de esta responsabilidad, es necesario insistir en este punto, debiéndose aplicar sanciones económicas cuando los empresarios/as no cumplan con esta obligación[286].

[285] Para que esta oferta de actividades llegue a las familias inmigrantes es necesario adaptar el sistema de comunicación que utiliza el Ayuntamiento, siguiendo las indicaciones que expondremos más adelante para la escuela.

[286]También es recomendable mejorar la señalización de los puntos de transporte. Las familias inmigrantes y temporeras se encuentran totalmente desorientadas cuando tienen que usar el transporte escolar para sus hijos/as ya que las paradas del mismo no están señalizadas.

* Planificar las actividades del centro teniendo en cuenta los horarios laborales de las familias. Por otro lado, desde el centro también se debe hacer un esfuerzo por conocer con más detenimiento el horario laboral de las familias que pertenecen al mismo y establecer, en la medida de lo posible, ciertas actividades para que los padres y madres puedan asistir a las mismas. En este sentido, y dada la preocupación e interés del profesorado porque los padres y madres acudan a las sesiones de evaluación, es necesario que éstas se propongan también en horario de tarde, facilitando de esta forma la asistencia a las mismas de los padres y madres que trabajan en los campos de cultivo. Igualmente, aquellas tutorías u otras actividades que se consideren de especial importancia también deberán fijarse en el horario al que puedan acceder las familias, debiendo optar el centro por fórmulas organizativas más abiertas que permitan la asistencia de los padres y madres que trabajan fuera del hogar. De este modo, las actividades programadas con familias inmigrantes deberían realizarse en el primer trimestre fundamentalmente, dado que a partir del segundo se observa una menor participación de las familias en la escuela por la intensificación de la campaña fresera.

* Apostar por una organización flexible de los tiempos y espacios escolares. Cuando lo anterior no se limita a actividades puntuales sino que toda la organización educativa se hace en función de las posibilidades reales de colaboración y participación de los padres y madres en la escuela, entre otros aspectos, se desemboca en fórmulas organizativas mucho más flexibles que dependen de las características específicas de cada centro. Lo que defendemos aquí es la libre organización de las instituciones escolares en función de sus necesidades concretas, aumentando de esta manera la autonomía pedagógica y organizativa de las mismas. En este sentido, y dada las peculiaridades del centro analizado, se podría proponer, por ejemplo, que el centro recuperara el antiguo horario de jornada escolar partida.

Durante la investigación, se ha comprobado que un apoyo general para la participación y asistencia de las familias en las distintas actividades es la organización de los talleres extraescolares por la tarde. El hecho de que los niños y niñas estén realizando otras tareas permite que los padres y madres dispongan de tiempo para acercarse hasta el centro, que aumentaría aún más si esas actividades se realizan en horario lectivo, puesto que todos los niños y niñas tendrían que asistir a las mismas y no

habría problemas con el transporte escolar. Los padres y madres que trabajan fuera del hogar podrían colaborar así en aquellas actividades que se realizaran en horario de tarde, o viceversa, y las madres inmigrantes tendrían más tiempo para poder dedicarse a otras actividades como el aprendizaje del idioma español.

Tanto si se realiza esta propuesta organizativa de forma global como si no, también es necesario estudiar qué normas del centro limitan las relaciones entre las familias y el profesorado o los miembros del AMPA, debiéndose valorar si es más positivo decantarse por el orden y el control o por la comunicación entre los diversos sectores de la comunidad educativa. En este sentido, en el centro se debe promover el debate sobre si los padres y madres pueden acompañar o no a sus hijos/as hasta el patio escolar, si pueden dirigirse a los docentes cuando llevan o recogen a sus hijos/as o si los maestros/as pueden atender a los padres y madres en un horario distinto al de tutorías. Nosotros nos decantamos por la formulación positiva de esas respuestas, aunque insistiendo en que en todos esos casos serían los padres y madres los responsables de velar por el cuidado de sus hijos e hijas.

- Conectar los campos de cultivo con el pueblo

El fomento de la participación de los padres y madres inmigrantes en los centros educativos pasa también por dar respuesta a una de las demandas principales de este colectivo: utilizar un servicio de transporte público que llegue hasta el pueblo. Como ya se ha comentado en varias ocasiones, no todas las familias disponen de vehículos o ciclomotores propios y la mayoría de las mujeres inmigrantes no disponen de carné de conducir. Ello favorece la segregación de este colectivo, que no puede participar en las actividades culturales, deportivas y recreativas que les ofrece la escuela u otras entidades. Los hijos e hijas de estas familias también se ven afectados por estas medidas, puesto que tampoco ellos pueden disfrutar de las actividades extraescolares que oferta el centro al no existir transporte público ni transporte escolar en horario de tarde.

Una vez más, son los niños, niñas y mujeres los colectivos más desfavorecidos, siendo indiscutible la necesidad de instaurar líneas de transporte público que acabe con

esta segregación. El máximo responsable de ello es el Ayuntamiento, quien además puede acogerse a las ayudas nacionales e internacionales que se ofertan para facilitar la integración y el acceso al mercado laboral de diversos colectivos. Una de las ayudas más importantes es la que ofrece la Comisión Europea a través del Fondo Europeo para el Desarrollo (FEDER) donde se establece la posibilidad de crear redes e infraestructuras que posibiliten la comunicación y el acceso a los recursos para aquellos colectivos con menos posibilidades. En este mismo sentido, la Consejería de Educación debe ampliar los convenios que tiene establecidos con el Ayuntamiento de Moguer para que los niños y niñas inmigrantes y temporeros que viven en el extrarradio puedan participar en las distintas actividades extraescolares y se garantice así el principio de igualdad de oportunidades.

- Incentivar, premiar y difundir las experiencias interculturales

Para que desde los centros educativos se realicen experiencias innovadoras e interculturales es necesario fomentar y premiar tales experiencias. En este sentido, consideramos que la primera responsable de ello es la Administración Educativa. Compete a ella incentivar estos proyectos a través de convocatorias en las que las diferentes propuestas se respalden con los recursos humanos, materiales y de infraestructura necesarios para que puedan llevarse a cabo y con incentivos específicos para los maestros y maestras que participen en las mismas y se formen en materia intercultural. Igualmente, la Administración debe difundir las experiencias más exitosas, contribuyendo al reconocimiento social del trabajo realizado y al aumento de recursos disponibles para que el resto de los centros pueda aplicar experiencias similares[287].

De este modo, el profesorado que es proclive a este tipo de iniciativas cuenta con más garantías y apoyo social para manifestarse públicamente a favor de las mismas, no sintiéndose coartado a la hora de defenderlas, proponerlas o secundarlas. Igualmente, se potencia la idea de que es responsabilidad de los maestros y maestras

[287] Actualmente la Consejería de Educación oferta varias convocatorias en las que el profesorado puede presentar proyectos sobre diversidad cultural. El problema es que mucho de los programas que son seleccionados no son subvencionados posteriormente con las cantidades solicitadas para aplicar el proyecto, quedándose muchas de estas actuaciones en el aire.

emprender estas acciones, debiendo facilitar también ellos y ellas la integración socioeducativa del alumnado inmigrante y sus familias.

Desde el centro, el Equipo Directivo debe igualmente impulsar la innovación y formación permanente del profesorado, acercando ambas a la perspectiva intercultural. En este sentido, consideramos que el Equipo Directivo también debe marcar la filosofía educativa del centro, apostando claramente por la igualdad de oportunidades y la interculturalidad. Asimismo, debe motivar y reconocer el esfuerzo y la implicación de los distintos miembros de la comunidad educativa, especialmente del profesorado y los padres y madres del AMPA. Éstos también deben hacer lo propio cuando observen colaboración por parte de las familias inmigrantes y las familias autóctonas. Afortunadamente, el Equipo Directivo del centro cuenta con la mayoría de estas actitudes, apoyando al AMPA en sus diversas actividades.

El mismo sistema de inventivos comentado anteriormente para el profesorado, se podría emplear ahora para los padres y madres, de forma que aquellos que asistieran a las diversas actividades del centro y colaboraran en la medida de sus posibilidades, recibieran algún tipo de recompensa a cambio como, por ejemplo, exoneraciones de precios para determinadas actividades: cine, teatro, parques infantiles, compra de material escolar… Evidentemente, ello implicaría la firma de convenios y acuerdos con distintas empresas y organismos públicos. No obstante, estos acuerdos podrían financiarse a través de las ayudas que el Fondo Social Europeo destina para la promoción de la cultura, la educación y la integración y participación en igualdad de oportunidades.

- Promover una formación intercultural efectiva

Esta formación debe ofertarse a toda la comunidad educativa (profesorado, familias autóctonas e inmigrantes, mediadora intercultural y alumnado) a fin de prevenir y eliminar los prejuicios que se tienen en torno a las familias inmigrantes y de dotar de mayor seguridad a cada colectivo en las relaciones y actuaciones que emprenden[288].

[288] No analizamos aquí la formación intercultural que debe recibir el alumnado porque escapa a nuestro objeto de estudio. No obstante, hacemos referencia a ella cuando comentamos que la escuela debe apostar

En cuanto al profesorado, la formación debe ser tanto inicial como continua puesto que tanto en el caso de los docentes más experimentados como en el de los menos se detectan prejuicios sobre la población inmigrante y carencias formativas en cuestiones interculturales. Como ya comentamos en páginas anteriores, las actitudes del profesorado hacia la población inmigrada no dependen ni de la edad ni de la orientación política de los docentes, comprobándose también que algunos de los docentes que se consideran como personas progresistas tienen prejuicios contra la población inmigrada. La necesidad de formación intercultural se justifica además por la escasa orientación, nula en el caso de los docentes con mayor antigüedad en la profesión, que hasta ahora se ha brindado al profesorado.

Desde nuestro punto de vista, esta formación debe basarse en tres bloques principales: el fenómeno migratorio, las pautas culturales y educativas de las diversas etnias y el modelo de integración y educación que ha de promoverse.

En el primero de los bloques se debe presentar una visión global de las migraciones, haciendo hincapié en cuestiones como: por qué surge o a qué se debe la inmigración en nuestro país y localidad, características del proceso migratorio, condiciones de vida de la población inmigrante en nuestro país: trabajo, vivienda y recursos a los que acceden, tiempo necesario para la regularización, necesidades básicas de la población inmigrada, el proceso de escolarización de sus hijos/as, etc. Es importante subrayar el tema de las necesidades y condiciones de vida de la población inmigrada, presentando datos concretos sobre recursos económicos y prestaciones que reciben estas familias a fin de combatir las concepciones económicas que parte del profesorado tiene sobre la situación en la que viven las mismas. Ello ayuda a eliminar la noción del inmigrante como rival y la percepción de que las familias inmigrantes no se interesan por la educación de sus hijos e hijas por no comprar los materiales escolares. Igualmente, se debe insistir en la idea de que la inmigración ya no es temporal sino permanente, siendo cada vez mayor el número de familias que emigran de manera definitiva.

---

por la construcción de un curriculum intercultural. Por otro lado, conviene tener en cuenta que las indicaciones incluidas en cada sector no son las únicas pertinentes, debiendo completarse además con estrategias que ayuden a los diversos sectores a poner en práctica lo aprendido.

En el segundo de los bloques se deben estudiar algunas de las pautas culturales y educativas más significativas de cada etnia, subrayando los aspectos que las diferencian y asemejan a la población de acogida (historia común), y las implicaciones de todas ellas para el proceso de integración de estas familias y para el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus propios hijas e hijos. En este apartado debemos incluir también a la población sudamericana, ya que en muchas ocasiones se obvia por considerarla semejante a la española.

En todo este análisis, se debe afrontar el tema de los prejuicios culturales, presentándose las concepciones que suele tener el profesorado sobre cada etnia y las implicaciones de las mismas en la acción educativa. Igualmente, hay que analizar los roles que suelen ejercer los padres y madres en cada sistema educativo, prestando atención a las vías de participación. Esto no debe servir, sin embargo, para excusar los comportamientos de cada familia sino para comprenderlos mejor y a partir de ahí exigir nuevas responsabilidades si fuera necesario o incluir otras que se consideraran adecuadas en el modelo educativo de acogida. Del mismo modo, se debe hacer hincapié en la idea de que la cultura es algo vivo, que evoluciona y cambia en cada tiempo y espacio y que es interpretada de diferente manera por cada persona. De esta forma, el profesorado podrá comprender mejor que cada familia vive de manera distinta su propia cultura, siendo vital que se dirija a ellas para conocer su modelo educativo y adoptar uno común que sea coherente.

En el tercero de los bloques se debe profundizar en las características de los diversos modelos educativos, analizando las connotaciones de la asimilación, la compensación, el paternalismo y subrayando y ejemplificando los modelos que destacan en las escuelas de acogida. Por otra parte, se debe formar sobre el modelo intercultural, estudiando sus objetivos y características principales y presentando actuaciones concretas de otros docentes en este sentido. El estudio de este enfoque debe abogar por nuevos conceptos como el de mestizaje cultural, debe promover la idea de que corresponde al profesorado tomar la iniciativa para fomentar la integración y participación de las familias inmigrantes y debe hacer hincapié en que el propio concepto de educación exige la implicación del profesorado en la construcción de un curriculum intercultural. Es necesario hacer ver al profesorado que desde este enfoque

se hace frente a sus propias incertidumbres y se apuesta por la integración real del alumnado inmigrante al promover la integración de sus padres y madres.

En los tres bloques es importante contar con la experiencia de algunas personas inmigrantes, de emigrantes españoles, de personas que trabajan en estas áreas y de docentes que aplican propuestas interculturales concretas. De esta manera, se consigue una información certera y contrastada y el análisis teórico pasa a convertirse en un análisis de experiencias vitales que aporta riqueza, ejemplos y situaciones concretas y que facilita la comprensión de lo estudiado. La metodología adecuada es aquella que promueve la participación activa de los asistentes a través de análisis de casos, videos, grupos de discusión, etc. Se responde así a dos de las demandas principales del profesorado: que la formación sea práctica y experimental y que se parta de las necesidades concretas de los maestros y maestras, quienes, entre otras cosas, demandan asesoramiento sobre las pautas culturales de las diversas etnias para poder hacer referencia a las mismas en clase.

En cuanto a las familias autóctonas y miembros más activos del AMPA, la formación debe orientarse a la eliminación de prejuicios y a la sensibilización. Hay que dar a conocer las interpretaciones que población autóctona e inmigrante realizan sobre determinadas actuaciones que tienen una raíz cultural, a fin de evitar malentendidos y enfatizar los deseos que tanto una población y otra tienen de comunicarse y relacionarse. En este sentido, se deben subrayar los sentimientos, necesidades e ilusiones que experimentan tanto unas familias como otras en cuanto a la educación de sus hijas e hijos y la integración en la sociedad de acogida, destacando las similitudes de las mismas. La presentación de datos concretos que ayuden a eliminar los diversos prejuicios que se tienen sobre la población inmigrante (fundamentalmente sobre la magrebí y las mujeres del Este) es una prioridad para avanzar en el tema de la integración de estas familias.

El grupo de trabajo habitual del AMPA también debe formarse sobre las diversas pautas culturales de las familias inmigrantes a fin de tenerlas en cuenta para promover su participación en el centro. En las actividades formativas se debe cuidar especialmente el lenguaje a utilizar con el grupo de padres y madres, siendo

imprescindible adaptarlo a sus necesidades y características (lenguaje coloquial) para que la formación sea efectiva.

En el caso de la mediadora intercultural, la formación se debe centrar en profundizar sobre el conocimiento de las etnias con las que menos relación tiene, dado que ya está sensibilizada por la temática y no se siente insegura en las actividades que realiza. Igualmente, debe conocer las preconcepciones que suele manejar cada parte a fin de mediar en las mismas y contribuir a la erradicación de los prejuicios.

En cuanto a la población inmigrante, la formación debe ir orientada a facilitar la eliminación de prejuicios sobre otras etnias, principalmente sobre la población magrebí. En el mismo sentido, se debe trabajar sobre los «miedos» que impiden que la población inmigrante tome la iniciativa para relacionarse con la población autóctona, señalándose que en la mayoría de los casos esos temores son compartidos por ambas partes, y que las diferencias culturales y educativas no tienen por qué ser motivo de disputa. También es necesario asesorar a las familias inmigrantes sobre los mecanismos que suelen poner en práctica para adaptarse al nuevo contexto. A este respecto, debemos informar de las conductas asimilacionistas que muestran muchas de ellas y de las actitudes de negación o de exaltación de su propia cultura como respuesta al nuevo entorno. Se debe, por tanto, asesorar a las familias sobre la conveniencia de adoptar modelos interculturales, enfatizándose lo positivo que es compartir experiencias con población autóctona y con otras etnias tanto para ellas mismas como para sus hijos e hijas. Es muy importante insistir sobre este último punto, al ser ésta una de las principales preocupaciones de las familias inmigrantes.

- Promover la formación en habilidades sociales

A lo largo de la investigación, ha quedado patente la necesidad de formar a algunos docentes, a la mayoría de los miembros del AMPA y a la mediadora intercultural en habilidades sociales.

En el caso de los docentes, esta formación debe ofertarles las herramientas suficientes para que puedan motivar la participación y colaboración de las familias en el

centro y puedan responder a posibles situaciones conflictivas que se den con ella. La orientación debe centrarse, por tanto, en las actividades que suelen realizar los docentes con los padres y madres, analizando de manera específica aquéllas que les producen más inseguridad: las reuniones generales de inicios de curso, las reuniones en gran grupo para organizar las cooperativas, las reuniones en pequeño grupo, las tutorías individualizadas, las demandas de colaboración que dirigen a las familias para las actividades de aula y de centro, etc.

En el caso de las familias que pertenecen al equipo de trabajo del AMPA, la formación ha de posibilitarles que pierdan el miedo a expresarse en público, a relacionarse con los maestros y maestras del centro y a iniciar conversaciones con padres y madres inmigrantes.

En cuanto a la mediadora intercultural, la formación debe ir orientada a mejorar las relaciones que ésta emprende con los miembros del AMPA, a fin de que sepa incentivar la colaboración de los mismas y rentabilizar las ayudas que éstos le brindan.

En cuanto al fomento de la colaboración de las familias inmigrantes en el centro por parte de los distintos agentes educativos, es necesario que éstos tengan en cuenta la importancia de valorar y reconocer públicamente cualquier colaboración y esfuerzo por parte de las mismas para que se sientan motivadas.

- Asesorar a los miembros del AMPA en el desempeño de sus funciones

En los centros educativos se suele exigir el compromiso y la implicación de las familias, sobre todo de las que pertenecen al AMPA y al Consejo Escolar, pero sin que éstas reciban asesoramiento sobre cómo tienen que realizar las tareas que se les encomienda. La propia AMPA del centro reivindica esta formación como una pieza clave para poder efectuar con éxito sus diversas labores, detectando la necesidad de informar a sus miembros sobre qué funciones deben desempeñar y de orientarlos en la elaboración, planificación y evaluación de actividades y documentos. De este modo se consigue, entre otras cosas, que los miembros del AMPA saquen mayor partido a las

actividades que proyectan, al conseguir los mismos objetivos con menos esfuerzo y tiempo.

El asesoramiento y formación de estos padres y madres debe ser una de las líneas de actuación a cuidar tanto por el CEP de Bollullos Valverde, como por la Comisión Intercultural de Moguer. Del mismo modo, el Director del centro debe ser el encargado de dar respuestas a las necesidades formativas de su comunidad educativa, debiendo contactar con las entidades anteriores y otras para que ello sea posible. El asociacionismo de los padres y madres de los centros educativos supone una de las mejores alternativas para que puedan lograr los recursos formativos, económicos y humanos que necesitan para desempeñar su labor. Por lo que los miembros de esta asociación también deben ser asesorados sobre las vías y modalidades de participación que existen a nivel local, autonómico y nacional, destacándose el papel de los Consejos Escolares Locales y el de la asociación nacional CEAPA.

- Informar a la población inmigrante sobre la nueva realidad escolar

A lo largo de la investigación ha quedado patente la escasa información que muchas familias inmigrantes tienen sobre el funcionamiento de la escuela. En este sentido, es necesario informarles sobre:

- Las señas identidad del centro, el organigrama y las normas generales del mismo. Las familias inmigrantes deben conocer las finalidades y los principios educativos que se propone la escuela, entre los que debe destacar la interculturalidad. Igualmente, deben conocer las actividades con mayor tradición en la misma, las principales normas del centro y el funcionamiento general del mismo (horarios, festividades, materiales necesarios para el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos e hijas, etc.) Del mismo modo, se les debe informar de las actividades interculturales que se programan en el centro, donde su participación es crucial, y de las decisiones que se toman respecto a temas que les afectan concreta y directamente: la adaptación del menú escolar, la alternativa a la religión católica, la inclusión de pautas culturales en el currículum y vida diaria del centro…

- Vías y formas de participación. Es fundamental informar a las familias inmigrantes de las vías que el centro pone a su disposición para que puedan participar en la escuela. En este sentido, es esencial asesorarles sobre las funciones y actividades del AMPA y del Consejo Escolar del centro, por el desconocimiento que tienen sobre los mismos, y es fundamental que se les aclare cuáles son las responsabilidades que los padres y madres tienen que cumplir en cada una de las siguientes actividades: actividades complementarias y extraescolares, tutorías y sesiones de evaluación. El profesorado reclama la participación de las familias inmigrantes con más insistencia en estas dos últimas actividades, debiéndose comenzar por especificar el papel que las mismas deben realizar en ellas. Evidentemente, también se ha de insistir sobre la importancia de la coordinación del profesorado con las familias inmigrantes para hacer el seguimiento del alumnado, arbitrándose fórmulas de colaboración que impliquen activamente a las familias en el proceso educativo de sus hijos/as, tanto desde casa como desde la propia escuela. El profesorado puede presentar esta información a las familias inmigrantes a través de una reunión en gran grupo, aunque en ella será de vital importancia contar con la colaboración de la mediadora intercultural o de algún intérprete y de varios padres y madres, tanto autóctonos como inmigrantes.

- Informar sobre las etapas del sistema educativo. Uno de los temas que más les interesa conocer a los padres y madres inmigrantes es la estructuración del sistema educativo para poder prever el itinerario educativo de sus hijos/as. La información que la mayoría de ellas tienen es muy escasa, manejando datos parciales, referidos al curso educativo en el que se encuentran sus hijos/as. Esta podría ser una de las actividades a ofertar por el AMPA del centro dentro de la escuela de padres y madres, contándose para ello con la ayuda de uno de los orientadores de los institutos del pueblo, con la orientadora del EOE, con alguno de los responsables del CEP de Bollullos-Valverde o con alguno de los maestros/as del centro. El orientador del instituto que está próximo a la escuela también podría asesorar a los padres y madres del último curso de Primaria sobre los nuevos pasos a emprender y las principales características de la ESO.

- Los recursos, ayudas y actividades que se ofertan para los niños y niñas del centro y sus familias. Por su especial situación sociofamiliar, las familias deben conocer los recursos con los que pueden contar para facilitar el proceso educativo y la

integración de sus hijos e hijas y de ellas mismas. Por ello, es imprescindible informar a las familias del transporte escolar y las ayudas que existen para ello, del servicio del comedor, de los talleres extraescolares, de las becas y ayudas para materiales, así como del resto de recursos del entorno, destacando el papel de las asociaciones. Esta información se brinda ya desde Servicios Sociales pero el hecho de que algunas familias desconozcan su existencia hace necesario promover nuevas alternativas para que tengan un mejor conocimiento del contexto. En este sentido, consideramos positivo facilitar desde la escuela reuniones donde intervengan diversos profesionales, contando entre ellos con la mediadora intercultural o un trabajador/a social, con varios miembros del Equipo Directivo, con un enfermo o médico del Servicio de Salud y con uno o varios intérpretes sin fuera necesario. En definitiva, se trata de replicar experiencias exitosas ya realizadas en otros centros, como el Príncipe de España de Huelva capital, a fin de que las familias inmigrantes puedan conocer los recursos a los que pueden acceder.

> «Esta información se podría ofrecer en las reuniones iniciales que realiza el profesorado al inicio del curso; como las que se hacía en el CEIP Príncipe de España. Además son Servicios Sociales los que gestionan la matriculación de los alumnos inmigrantes, por lo que conocen desde un principio a cuántas familias podrían atender» (Diario de la Investigadora en CIAE 5: 2).

Para que toda esta información llegara al máximo número de las familias inmigrantes, los datos se tendrían que recoger en un pequeño librito traducido a los idiomas de origen de las mismas, en el que además se hiciera una pequeña comparación entre los sistema educativos de origen y el de la sociedad de acogida. Este material debería facilitarlo la Administración Educativa, adaptando cada uno de los centros la información publicada en ella a sus propias características. Para ello, el profesorado también podría recurrir a la ayuda de la Comisión Intercultural de Moguer, al CEP de Bollullos-Valverde y a las diversas asociaciones del entorno como, por ejemplo, Huelva Acoge.

- Adaptar el sistema de comunicación del centro

Para cerciorarnos de que la información que queremos transmitir a las familias inmigrantes llega a cada una de ellas es necesario adaptar el sistema de comunicación e información a sus propias necesidades. Ello implica la adaptación de la información escrita al idioma de origen de la población inmigrante y al lenguaje coloquial de las familias en general. Y por otro lado, la adopción de nuevas medidas que refuercen el sistema de comunicación del centro, apostando no sólo por la información escrita sino también por la información oral e icónica.

De hecho, aunque la principal vía que utiliza la escuela para informar a las familias de los acontecimientos del centro y demandarles su colaboración es el envío de notas escritas en español, dicha vía no es la más efectiva, comprobándose que la colaboración de las familias aumenta cuando su participación se demanda verbalmente y a partir del contacto directo entre las familias y el profesorado del centro o los miembros del AMPA. Así pues, apostamos por las reuniones individuales y colectivas del profesorado y miembros del AMPA con las familias inmigrantes, siendo necesario que al principio, cuando las familias inmigrantes se incorporan por primera vez al centro, se apueste fundamentalmente por la relación personal e individual con dichas familias y por reuniones específicas de las mismas con otras familias inmigrantes. De este modo, se consigue fomentar buenas relaciones entre el profesorado y las familias inmigrantes, se facilita el establecimiento de vínculos de apoyo entre las distintas familias inmigrantes y se potencia que las familias se sientan más seguras para poder asistir posteriormente a reuniones colectivas con madres y padres autóctonos.

Igualmente, desde el centro se pueden crear las figuras de los «mensajeros/as», identificándose en cada clase a un padre o madre autóctono y a otro inmigrante encargado de trasladar la información que a ellos les llega al resto de sus compatriotas y vecinos/as. A este respecto, sería interesante contar con los padres y madres inmigrantes y autóctonos que regentan negocios en el pueblo, puesto que una de las principales vías de información de las familias la conforma el gremio de los tenderos.

Evidentemente, también nos encontramos con la dificultad de las familias que tienen un bajo o escaso dominio del español. En estos casos, es imprescindible contar con la ayuda de un traductor/a. Este papel puede ser desempeñado por distintas personas: la mediadora intercultural para el caso de las familias árabes, colaboradores/as de algunas asociaciones como Huelva Acoge, maestros/as de español para inmigrantes, otros padres y madres inmigrantes del centro o del pueblo que ya dominan el español y algunos alumnos y alumnas de los últimos cursos de Primaria. Lo más importante es constituir una red de traductores que ayuden a salvar estas dificultades, debiendo apostar la Administración y las entidades locales por ello a través de la contratación estable de varios intérpretes, como podría ser la mediadora intercultural.

En cuanto a la información escrita que se envía a las familias desde el centro, es necesario reducir el número de las mismas y aumentar su eficacia. Para el primero de los objetivos, se precisa una mejor coordinación del profesorado, el Equipo Directivo y los miembros del AMPA, quienes en ocasiones envían notas a las familias para informarlas sobre el mismo acontecimiento y una reflexión pausada sobre qué información se debe enviar y cuál no.

En cuanto al segundo objetivo, las familias inmigrantes demandan claridad en las notas informativas, siendo imprescindible que en ellas aparezcan todos los datos necesarios para poder realizar una determinada actividad (fecha, hora, lugar, objeto de la convocatoria, duración aproximada de la reunión, etc.), así como un sistema de clasificación que identifique qué información es más relevante que otra. Evidentemente, ello también exige un análisis previo por parte del Equipo Directivo, el profesorado y los miembros del AMPA, pero la cuestión no es desdeñar unas actividades en favor de otras sino identificar aquéllas en las que la asistencia y participación de las familias es imprescindible para tratar de asegurarla.

Estas vías de información deben completarse con carteles, anuncios y murales dirigidos a las familias inmigrantes. En este sentido, se hace necesario establecer puntos de información en cada una de las entradas principales del centro, incluida la de los alumnos/as de primero y segundo de Infantil. En dichos puntos, se debe habilitar un

espacio concreto para la información de cada sector de la comunidad educativa, de forma que las familias también puedan colgar los anuncios que consideren oportunos. Estos mensajes deben tener las mismas características que las notas informativas, pudiendo velar por su claridad y pertinencia los llamados «mensajeros/as», quienes también mantendrán informados al Equipo Directivo y al profesorado.

Toda esta labor puede ser emprendida por el profesorado en los grupos de trabajo y vincularla además a las Jornadas de Lectoescritura, puesto que la finalidad no es otra que la de mejorar la comunicación. En los talleres, los padres y el profesorado podrían decidir qué información les parece fundamental y configurar a partir de ahí un sistema de comunicación propio. El alumnado también podría intervenir en dicho proceso, decidiendo los colores a emplear en las notas informativas y diseñando los puntos de información de cada sector de la comunidad educativa.

- Fomentar el contacto directo entre población inmigrante y autóctona

Todo lo descrito en los puntos anteriores exige, lógicamente, un contacto directo entre el profesorado y los miembros del AMPA y las familias inmigrantes. Sin embargo, queremos insistir de nuevo en este punto porque es aquí donde precisamente se rompen las posibilidades de colaboración entre unos y otros. Desde el centro se detecta una tendencia a la evitación o no demanda de colaboración de las familias inmigrantes y desde éstas últimas no se encuentra razón, unas veces por desconocimiento, otras por inseguridad y otras por sobrecarga de trabajo, para acercarse hasta el centro y solicitar ayuda u ofrecerla. Es imprescindible que cada parte supere los miedos experimentados para iniciar la comunicación, de manera que esa interacción contribuya a eliminar prejuicios infundados y a evitar los malentendidos que se generan al dirigirse a terceras personas.

El profesorado, además, debe contactar con las familias inmigrantes para solicitarles información sobre su situación socioeconómica y familiar y para conocer sus pautas culturales y educativas. De esta manera, podrá contar con los datos suficientes para establecer las vías y posibilidades de colaboración de las familias inmigrantes, para determinar el seguimiento que éstas pueden hacer del proceso educativo de sus

hijos/as, para organizar un modelo educativo común y coherente, tanto en el ámbito familiar como en el educativo, y para incluir las pautas culturales del alumnado en las actividades de clase.

Como ya comentamos anteriormente, la relación entre las distintas partes debe fomentarse desde el inicio, dando prioridad en sus primeros momentos a la relación entre docentes y familias inmigrantes para que, entre otras cosas, el profesorado pueda conocer la realidad socioeducativa de sus alumnos/as y pueda tenerla presente en sus programaciones didácticas. En este sentido, es crucial que este intercambio de información se realice justo después de la escolarización del alumnado, ya sea a principios o a mediados de curso, es crucial que esta información se obtenga de todas y cada una de las familias y que los datos lleguen a todos los docentes.

> «...Considero más oportuno entregar los cuestionarios a principio de curso para que los traigan cuanto antes rellenos. Así podemos informar de estos aspectos que hacen que conozcamos mejor a nuestros alumnos/as a principio de curso y no al final, como sucede al ir citando cada dos semanas a dos padres y madres, ya que la extensión de dichos cuestionarios, no nos permite que podamos citar a más. Si este aspecto se revisara podríamos disponer del horario de tutoría, como sucede en los otros niveles, para intercambiar información con padres y madres y/o tratar temas que, bien la tutora, bien los padres, consideren relevantes» (Memoria 2004/05: 15).

- Fomentar el conocimiento mutuo de la población autóctona e inmigrante

A partir de esos primeros contactos entre las familias inmigrantes y el profesorado del centro, en los que se ponen las bases para un buen clima de colaboración, en la escuela se deben articular otras actividades que permitan el conocimiento progresivo y específico de la población inmigrante y de la autóctona. De esta manera, se consigue que los docentes tengan un conocimiento más profundo de la realidad social y cultural de las familias inmigrantes y puedan establecer unas relaciones más estrechas con las mismas, y que tanto los padres y madres del equipo de trabajo habitual del AMPA como otras familias autóctonas tengan posibilidades concretas para interactuar con estas familias. El objetivo final de estas actividades debe ser incentivar el

conocimiento mutuo como primera vía para la eliminación de prejuicios y para el intercambio y la interacción entre ambas poblaciones.

En ese sentido, en primer lugar se debe fomentar el encuentro entre las familias inmigrantes y autóctonas de una misma clase y los miembros del AMPA y en segundo lugar, realizar actividades de ciclo y centro para que esas relaciones puedan extenderse al resto de la comunidad educativa. Las actuaciones no tienen por qué limitarse a actividades extraescolares o complementarias sino que también se pueden organizar otras fórmulas en las que la colaboración de las madres y padres inmigrantes y autóctonos se dé en las actividades de aula. Así, por ejemplo, se pueden hacer «actividades de hermanamiento» entre niños y niñas de una misma clase o de diversos cursos de un mismo nivel para promover el conocimiento de otros alumnos y alumnas y sus respectivas familias. Estas actividades podrían realizarse en Infantil, sirviendo de complemento a otras como el Protagonista de la Semana, y en Primaria, dando paso a actividades posteriores de «hermanamiento» con otros centros nacionales o internacionales. Tanto en unos casos como en otros, las familias tendrían que realizar alguna actividad conjunta como símbolo de la nueva fraternidad que las une.

Lógicamente, también se seguiría con las actividades organizadas por el AMPA del centro, como la merienda o exposición intercultural, en las que el encuentro se debe propiciar por ambas partes: conociendo a la población inmigrante y dándonos a conocer a ella; pudiendo versar todas estas actividades sobre los elementos que tienen en común la población autóctona e inmigrante: la gastronomía, la música, el baile, el arte, la educación… En estas actividades se deberá comentar los aspectos culturales que nos unen y nos diferencian, en un intento de comprender mejor todas estas manifestaciones.

Las actividades que ya realizaron con éxito los miembros del AMPA bajo la supervisión del Equipo Directivo suponen un buen punto de partida, debiendo organizar otras a nivel general en las que también participen los diversos centros educativos del pueblo. Estas últimas actividades podrían estar organizadas por diversos servicios, coordinados todos ellos por la Comisión Intercultural de Moguer.

Es muy importante que en cualquiera de los casos se tenga en cuenta que es necesario contar con la implicación de algún padre y madre inmigrante para que también participe en la planificación de las diversas actividades. Las cuales, para que tengan un mayor nivel de impacto, deben ser lúdicas, organizarse tanto dentro del centro como fuera del mismo, tener un carácter informal y programarse a un horario adecuado para que puedan asistir las familias que trabajan fuera del hogar.

- Fomentar el aprendizaje del español en las familias inmigrantes

Uno de los principales elementos que frenan la comunicación entre población autóctona e inmigrante es la ausencia de un idioma común. Aún en el caso de que el centro contara con la red de traductores e intérpretes que hemos comentado anteriormente y de que el profesorado y miembros del AMPA aprendieran ciertas frases en el idioma de origen de la población inmigrante, es a todas luces imprescindible que las familias inmigrantes, fundamentalmente las mujeres del Este y las mujeres magrebíes, aprendan el español para poder desenvolverse en el entorno.

En el pueblo se debe incrementar la oferta de cursos de español, ampliándose tanto el período lectivo de los mismos (al menos, durante un curso académico completo y con sesiones intensivas antes del comienzo de la campaña agrícola) como el número de destinatarios, ofreciéndose también seminarios exclusivos de mujeres, dadas las demandas que algunas familias magrebíes realizan al respecto.

Las administraciones locales y autonómicas son las responsables de garantizar una oferta educativa que se ajuste a las necesidades de la población inmigrante, estando obligados tanto el Ayuntamiento de Moguer como las Consejerías de Bienestar Social y de Gobernación a cumplir con dicho cometido. La oferta, evidentemente, debe ir dirigida a toda la población inmigrante adulta que desconozca el español o quiera perfeccionarlo, pero dadas las importantes implicaciones que tiene para el proceso educativo de los menores inmigrantes, es de especial relevancia que se estimule este aprendizaje por parte de los padres y madres inmigrantes. En este sentido, el área de Servicio Sociales, al ser el que gestiona el proceso de matriculación, es el más indicado para ofrecer estos cursos de idioma a las familias en el momento en el que escolarizan a

sus hijos e hijas en el centro, cuidando tanto el Equipo Directivo de cada centro como el AMPA que ello realmente se cumpla. El foro donde puede hacerse ese seguimiento es la Comisión Intercultural de Moguer, ya que en ella hay representantes de todos los centros del pueblo, de Servicios Sociales y de algunas asociaciones.

Las iniciativas puntuales como las del AMPA de otro centro, deben estimularse y agradecerse, pero la responsabilidad principal recae sobre las Administraciones. Las AMPAs, como órganos que pretenden dar respuesta a las demandas de las familias de los centros, deben sondear los intereses de estos padres y madres y presentar propuestas de actuación conjunta entre los diversos centros. Así, salvan el obstáculo de no ofrecer actividades a estas familias por constituir un número reducido en cada escuela, ofertando estas actividades a todas las familias inmigrantes de los diversos centros de Moguer. En cuanto a los cursos de español, se pueden usar las instalaciones de los centros para facilitar que las familias asistan a los mismos y para que, gracias a esa actividad, pueden comenzar a sentir como suyo.

- Sondear los intereses y demandas de las familias inmigrantes

Lo que estamos comentando podemos resumirlo bajo el lema «tener en cuenta las características y demandas de las familias inmigrantes» o lo que es lo mismo, la necesidad de contextualizar las intervenciones. Esto no siempre se produce, sobre todo en el caso de las familias inmigrantes. En este sentido, se hace necesario que la escuela sondee los intereses, necesidades y demandas de las familias, tanto inmigrantes como autóctonas, para adecuar su proyecto educativo a las mismas. Ese sondeo debe efectuarlo tanto el Equipo Directivo y los docentes como los miembros del AMPA a fin de que sus actividades y talleres también se adapten a las preferencias de las familias inmigrantes. Al hilo de esto, nos parece muy interesante la propuesta del Ayuntamiento de Punta Umbría, que oferta Escuelas de Padres y Madres a todos los centros educativos del pueblo a fin de asesorar a los padres y madres sobre las relaciones familias-hijos/as y familia-escuela. Actividades de este tipo, deben trasladarse a otros pueblos como Moguer, donde por sus especiales características, también debe abordarse las relación familias inmigrantes-familias autóctonas.

Tener en cuenta estos intereses es fundamental para fomentar la participación de las familias, máxime cuando éstas apenas tienen tiempo libre por sus obligaciones laborales y se deben enfrentar a diversas dificultades (como el domino del español o el temor a ser rechazadas) cuando se plantean participar en la escuela. Hay que motivar suficientemente a las familias para que ello se produzca y, en opinión de las propias madres inmigrantes, la mejor forma de hacerlo es ofrecerles algo que realmente les interese. En este sentido, se pueden ofertar cursos sobre costura, informática o español, así como otros que expliquen la organización del sistema educativo y los tipos de becas y ayudas que existen. Por parte de Servicios Sociales, se debe dar respuesta al deseo de asociacionismo de estas familias.

- Fomentar el asociacionismo entre las familias inmigrantes

Las familias inmigrantes no sólo tienen escasas relaciones con las familias autóctonas sino también con otras familias inmigrantes, fundamentalmente con las que no pertenecen a su misma etnia y con las que son del Magreb. Por un lado, porque no conocen a estas personas, dado el escaso tiempo libre que tienen para dedicar a sus relaciones personales y, por otro, por los prejuicios que también se detectan en ellas, fundamentalmente sobre población magrebí. Las consecuencias de esa escasa red de relaciones es el sentimiento de soledad y de inseguridad que obstaculiza, entre otras cosas, la participación de dichas familias en las actividades que organiza la escuela.

Por estas razones es fundamental promover el asociacionismo de las familias inmigrantes. De esta manera se consigue incentivar la relación entre personas de la misma nacionalidad y de otras, se ponen las bases para que superen los miedos y prejuicios que tienen sobre la población magrebí, y se da respuesta a una de las demandas principales de la población inmigrada: la relación con sus connacionales y otros inmigrantes. Del mismo modo, se consiguen cubrir las necesidades de afecto de estas familias, sobre todo de las mujeres que están más aisladas y unidas a sus familias de origen, y se potencia el sentimiento de pertenencia al nuevo contexto.

Gracias a esto último, las familias, al establecer nuevos vínculos de unión en la sociedad de acogida, no se sienten tan apegadas al país de origen y, por tanto, se

deshacen del sentimiento de culpabilidad que experimentan al incorporar valores de la sociedad de acogida. Gracias a la interacción con otros inmigrantes se abandona el sentimiento de «traición» al país de origen y se sienten más seguras para participar en procesos colectivos en los que también esté presente la población autóctona. Las familias inmigrantes al disponer de un espacio donde intercambiar experiencias con otras personas inmigrantes, sienten que no están solas, lo que les da fuerza para afrontar nuevas situaciones y participar más activamente en la escuela, sobre todo cuando conocen a otros padres y madres inmigrantes de la clase de sus hijos e hijas.

Debido a ello, es importante que desde el centro se potencie el contacto entre las familias inmigrantes y se anime al asociacionismo. Ello, lejos de repercutir negativamente en la escuela, como pudieran pensar algunos docentes y familias autóctonas, tiene efectos positivos, al percibir las familias que ocupan un lugar en la nueva sociedad de acogida y sentirse más seguras para intervenir en los distintos escenarios en los que se solicita su colaboración. En este sentido, tanto el Equipo Directivo como el área de Servicios Sociales deben trabajar unidos, a fin de que los primeros impulsen esa participación y asociacionismo y los segundos pongan los medios para que sea posible.

- Apostar por la configuración de un curriculum intercultural

Todas estas propuestas deben girar en torno a los tres pilares fundamentales sobre los que se construye el proceso de integración socioeducativa de las familias inmigrantes en la escuela: el reconocimiento, la valoración y la inclusión de las pautas culturales de la población inmigrante en los documentos, en el curriculum y en la vida diaria del centro. En ese sentido, las propuestas realizadas anteriormente deben completarse con la construcción de un curriculum intercultural. Lo cual implica la actualización del Proyecto Educativo de Centro con nuevos datos sobre la comunidad educativa y la modificación de los diversos programas desde una perspectiva intercultural. Para ello es necesario cambiar el sistema de elaboración de las memorias y planes anuales, basándose las primeras en un análisis razonado sobre la consecución de objetivos de cada curso académico y concretándose los segundos en función de las

medidas de mejora contempladas en las primeras. En dichos documentos, debe incluirse un punto referido a la colaboración y participación de las familias inmigrantes.

La incorporación de contenidos culturales en el curriculum escolar está respaldada además por la curiosidad que la diversidad cultural despierta en los niños y niñas del centro, tanto autóctonos como inmigrantes. Los alumnos y alumnas, independientemente de la edad, están interesados en conocer más aspectos sobre las diferentes culturas y en profundizar sobre la historia de sus nuevos compañeros/as de clase. La planificación docente debe contemplar esta diversidad y no desdeñar el interés del alumnado, dando reconocimiento también a otras etnias como la gitana.

Este reconocimiento implica la realización de un debate previo en la comunidad educativa a favor de la diversidad cultural, dotando a las familias inmigrantes de las herramientas suficientes para que puedan ser oídas y para que, al mismo tiempo, propongan diversos modos para responder a sus demandas.

- Leyes y normativas claras a favor de la diversidad cultural

La Administración debe dictar leyes más claras a favor de la integración de las pautas culturales de la población inmigrante en el centro, especialmente en aquellas cuestiones que suelen causar crispación en las escuelas, como el caso del comedor escolar. La redacción actual de la normativa del comedor escolar que la Consejería de Educación pone a disposición de los centros es ambigua, contribuye a crear malentendidos y a que el profesorado actúe en contra de la igualdad. Se debe legislar de forma que no haya lugar para la interpretación, dejando constancia de que es obligación del profesorado actuar de ese modo. Ello ayuda a que el Equipo Directivo se pronuncie a favor de la diversidad cultural, promoviendo y exigiendo a los diversos docentes del centro actitudes similares.

- Restar peso burocrático a la acción pedagógica

Con la finalidad de ofrecer más y mejores servicios a las familias, la Consejería de Educación elabora el Plan de Apoyo a las mismas. Sin embargo estas acciones, que

desde la perspectiva de los recursos se concretan en un sentido positivo, se presentan desde otra en un sentido negativo ya que, como ha quedado reflejado en nuestra investigación, se ponen trabas a la libertad y capacidad pedagógica de los centros al tener que atender a las cuestiones administrativas y burocráticas antes que a las educativas y restar autonomía a los docentes a la hora de decidir qué material educativo quieren emplear en sus aulas. En este sentido, los programas de la Consejería deben ir acompañados del personal administrativo necesario para que realice el control y el seguimiento del pago del comedor escolar, del aula matinal, del transporte escolar y de los bonos-cheques para la compra de materiales escolares, los cuales no deben restringirse a la oferta que realizan determinadas editoriales, cuyos libros, además, no siempre presentan un modelo pedagógico intercultural.

- Dotación de suficientes recursos humanos y materiales

Lo anterior no hace sino insistir una vez más en la necesidad de apostar por la educación, respaldándose esta apuesta con la asignación económica que se merece. En este sentido, reclamamos que las escuelas sean dotadas de los medios humanos y materiales que precisan para poder desempeñar con éxito su labor educativa.

En el ámbito de la integración socioeducativa de las familias inmigrantes resulta esencial la contratación de mediadores/as interculturales que fomenten las relaciones e interacciones de las familias inmigrantes y el resto de los sectores de la comunidad educativa[289]. La acción de este profesional debería insertarse en el ámbito socioeducativo, facilitando a las familias inmigrantes su acceso a los centros, su colaboración con los docentes y miembros del AMPA, su participación activa en dicha asociación o en el Consejo Escolar, su relación con otros padres y madres inmigrantes y autóctonos de la escuela, el contacto con otros profesionales que los asesoren sobre diversos recursos del entorno, etc. Observamos, por tanto, cómo este profesional tiene cabida dentro del ámbito educativo y es esencial para construir vías y cauces que comuniquen a las escuelas con las familias y el entorno.

[289] A este respecto, nos parece muy acertado el proyecto experimental que durante el curso 2005/06 ha puesto en marcha la Delegación Provincial de Educación de Huelva dentro del ámbito de la interculturalidad. En él se reconoce la importancia de este profesional, estando previsto que en los próximos cursos se contrate hasta un total de siete mediadores/as interculturales.

En ese sentido, la Administración Educativa deben centrar sus esfuerzos en dotar de más personal a los centros educativos, siendo indispensable que tanto este profesional como el maestro/a de interculturalidad se incorporen a la plantilla estable de las escuelas. De esta forma, el maestro de Interculturalidad podrá realizar otras actividades, además de la enseñanza del idioma español a los alumnos/as de Primaria, construyendo materiales educativos para facilitar el aprendizaje del idioma español, asesorando al profesorado para que estimule dicho aprendizaje, potenciando el aprendizaje de frases hechas en los distintos idiomas de las familias inmigrantes, colaborando con el mediador/a en la búsqueda de intérpretes y traductores, etc.

Ampliando los recursos se consigue, en definitiva, que el profesorado tenga más tiempo para poder planificar nuevas actividades y proyectos, para que pueda reflexionar sobre su práctica y evaluarla consecuentemente y para que se sienta asesorado y respaldado en las decisiones que emprende. Por supuesto, esta ampliación pasa también por asegurar la estabilidad y permanencia del servicio de mediación intercultural en el Ayuntamiento, de forma que pueda coordinarse con los profesionales del ámbito educativo para asegurar la integración socioeducativa de las familias inmigrantes.

Del mismo modo, es imprescindible que los centros cuenten con los materiales y recursos suficientes para poder desempeñar sus funciones, siendo especialmente importante que se amplíen las ayudas económicas para ofrecer material educativo a los alumnos y alumnas temporeros e inmigrantes que llegan a las escuelas, y para que los miembros del AMPA cuenten con las herramientas básicas de su trabajo, como un ordenador o una línea telefónica. Asimismo, el profesorado y los miembros del AMPA deben contar con guías, documentos e informes que les sirvan como referencia a la hora de iniciar y realizar distintas actividades (entrevistas con familias inmigrantes, planes de acogida, planificación de actividades culturales…). Al hilo de esto, los centros de profesores también deben velar porque los maestros y maestras cuenten con los materiales y formación que necesitan, debiendo informarles de los distintos recursos que están a su alcance. Esta información también se debe difundir entre las AMPAS, cuyos miembros desconocen dónde pueden conseguir dichos materiales.

- La implicación y coordinación de las Administraciones Públicas

La apuesta por la diversidad cultural debe concretarse en todas y cada una de las Administraciones Públicas. Lo cual conlleva un cambio en la percepción del proceso de integración socioeducativa de las familias inmigrantes, no entendiéndose ya como algo puntual y parcial sino como un fenómeno que exige la colaboración de todas las instituciones de forma permanente. Fomentar dicha integración implica, por tanto, la colaboración de los distintos servicios para evitar que se produzcan situaciones legislativas desventajosas, e incluso contradictorias, para las familias inmigrantes.

La predisposición a esa colaboración se detecta en la mayoría de los profesionales de los distintos ámbitos, como el social y el educativo, aunque en ocasiones se echa en falta la implicación de los diversos partidos políticos[290]. En este sentido, exigimos un cambio de actitud en los representantes políticos, al ser ellos los máximos responsables de la respuesta (educativa, social, laboral, económica…) que se les ofrece a las familias inmigrantes. La respuesta institucional no puede seguir fomentando un sistema que produce y reproduce la desigualdad y la xenofobia (y ejemplos de ello lo encontramos en la desigualdad jurídica y legal de las familias inmigrantes regularizadas frente a las autóctonas, en la desigual relación hombre-mujer y en los discursos políticos donde inmigración se identifica con delincuencia). Es necesario cambiar ese sistema para que los movimientos de base (profesorado, trabajadores sociales, sindicatos…) intervengan con más fuerza en la mejora social y para que no se sigan perpetuando sistemas machistas y discriminatorios.

13.2 LA RESPONSABILIDAD DE LOS AGENTES EDUCATIVOS

Resumiendo lo comentado hasta ahora, concretamos a continuación las responsabilidades de cada uno de los agentes anteriores. El análisis es bastante exhaustivo, aunque ello implique reiteración, ya que nuestra intención es concretar las

[290] Según la opinión de algunas familias y docentes del centro esta escasa implicación se detecta en el Partido Popular, que gobierna actualmente en Moguer. Nosotros carecemos de evidencias claras que afirmen esta impresión debido, entre otras cosas, a las diversas trabas que se nos puso desde el Ayuntamiento para que pudiéramos realizar una comparación entre los recursos y apoyos ofrecidos por este partido y su antecesor en el gobierno, el PSOE, mediante el análisis de las Memorias de la Oficina de Apoyo a la Campaña Fresera.

funciones individuales y complementarias que se deben realizan desde los distintos ámbitos de actuación para que la integración socioeducativa de las familias inmigrantes en la escuela sea una realidad.

*** Gobierno Actual, Partidos Políticos**

- Impulso de una nueva política migratoria a favor del control de los flujos migratorios en coordinación con los países de origen y la regularización, a través de los visados o reagrupación familiar, de la población inmigrante.
- Fomento de los contratos en origen de la población inmigrante como medio para combatir la actuación de las mafias.
- Equiparación en derechos y deberes a la población autóctona, permitiendo el regreso de los y las inmigrantes a sus países de origen y su acceso a servicios y prestaciones sociales y económicas.
- Penalización de la explotación laboral de los trabajadores y trabajadoras inmigrantes y del incumplimiento de las obligaciones de los empresarios/as.
- Cambio en el discurso sobre inmigración, entendiéndose no como un desajuste del sistema económico sino como un derecho fundamental de los seres humanos y desvinculándose de los sustantivos peyorativos, como ilegalidad o criminalidad. En este sentido, también se debe contar con la colaboración de los Mass Media.

*** Administración Educativa**

- Promoción de leyes educativas y normativa específica a favor de la diversidad cultural y de la integración de las familias y el alumnado inmigrante en las escuelas. Lo que implica el reconocimiento, sin ambigüedades, de sus pautas culturales y la participación de esta población en los distintos servicios (guardería municipal, Servicios Sociales, talleres extraescolares, etc).
- Promoción de leyes educativas y normativa específica a favor de la participación de las familias, especialmente las inmigrantes, en las escuelas, estableciendo acuerdos con las empresas y organismos públicos para que los padres y madres puedan acudir al centro en horario laboral. Lo que conlleva la promoción de la autonomía de las mujeres, especialmente de las mujeres inmigrantes, la

exoneración del precio de distintas actividades para las familias con escasos recursos económicos y el apoyo a un programa de incentivos.

- Creación de convocatorias de ayudas concretas para promover la realización de diversos proyectos desde los centros educativos sobre la integración de las familias inmigrantes y de sus hijos e hijas en la escuela.
- Motivar la participación del profesorado en dichas convocatorias a través de un programa específico de incentivos.
- Fomento de planes específicos a favor de la cultura, el civismo, la coeducación y el consumo moderado.
- Fomento de la autonomía pedagógica y organizativa de los centros, haciendo hincapié en la libertad pedagógica y en la autonomía de los centros para decidir la organización espacio-temporal de los mismos en función de sus necesidades y demandas.
- Dotación a los centros educativos de los recursos humanos, materiales y de infraestructura necesarios para la adecuada atención a la diversidad cultural. Entre estos recursos es imprescindible: la contratación de mediadores/as interculturales en los centros educativos, aumentar la contratación y estabilidad de maestros/as de educación intercultural y de maestros/as de apoyos, y aumentar la financiación económica que se otorga a los centros educativos para que puedan adquirir materiales escolares con los que atender al alumnado temporero o inmigrante, para que puedan dotar al AMPA de los recursos básicos para el desempeño apropiado de sus funciones y para que puedan contratar, en los casos en los que sea necesario, un traductor/a o intérprete.
- Difusión en los centros educativos de diversos materiales, guías, programas y experiencias educativas concretas sobre atención a la diversidad cultural y promoción de la interculturalidad, siendo especialmente relevante la difusión de boletines en diversos idiomas sobre la estructura del sistema educativo y el funcionamiento general de las escuelas.
- Impulsar la formación del profesorado, tanto inicial como permanente, sobre diversidad cultural y habilidades sociales, apoyándose para ello en las diversas

delegaciones provinciales y en los centros de profesores y estableciendo acuerdos con las universidades[291].

- Impulsar la formación de los nuevos mediadores/as interculturales adscritos a los centros educativos, enfatizando el conocimiento de las diversas culturas y el área de las habilidades sociales.
- Impulsar la formación de los miembros del AMPA y la comunicación con otras asociaciones a través de los CEPs, difundiendo materiales y programas que les oriente en el desempeño de sus funciones y en cuestiones interculturales.
- Ofertar, junto al Ayuntamiento, líneas de transporte escolar en horario de tarde para que el alumnado que vive en los campos agrícolas pueda participar en las actividades extraescolares que proponen los centro educativos u otras entidades.

*** Ayuntamiento**

- Dotación de transporte público que conecte los campos de cultivo con Moguer, y colaboración con la Consejería de Educación en la ampliación del horario del transporte escolar del alumnado que vive en el extrarradio.
- Fomentar la participación de los padres y madres en las actividades culturales y educativas de la localidad, impulsando el programa de incentivos.
- Prestar, en colaboración con otras entidades, un servicio de atención y cuidado a los hijos/as de los padres y madres que participan y se implican activamente en diversas actividades de su entorno (formativas, educativas, culturales…).
- Colaborar con los centros educativos en la realización de diversas campañas sobre civismo, coeducación y promoción de la cultura e interculturalidad.
- Coordinarse con las AMPAs para establecer las necesidades y demandas formativas y de ocio y tiempo libre de las familias, especialmente de las inmigrantes, y establecer acciones conjuntas en ese sentido.

[291] En este sentido, una iniciativa que puede ser muy interesante es la reciente propuesta de la Consejería de Educación de crear e impulsar grupos de trabajo o investigación constituidos por profesores/as universitarios y maestros/as de escuelas. De este modo, se incentiva la comunicación escuela-universidad y se pueden establecer programas formativos más cercanos a la realidad educativa. Esta iniciativa aún no se ha llevado a cabo pero ya se cuenta con el borrador del proyecto.

- Ampliar la oferta de cursos de español para población inmigrante, estableciendo cursos según niveles y otros específicos para las mujeres magrebíes que lo soliciten.
- Ofrecer cursos de reciclaje y aprendizaje de nuevas profesiones para las familias inmigrantes, así como cursos de formación permanente para sus propios trabajadores/as.
- Continuar con la oferta de la obtención del carné de conducir en la Escuela de Adultos.
- Fomentar el asociacionismo entre las familias inmigrantes, facilitándoles un espacio propio en el que puedan reunirse.
- Informar convenientemente a todas las familias inmigrantes de los recursos y servicios que pueden utilizar en su entorno, adaptando para ello su sistema de comunicación y elaborando un boletín informativo sobre ayudas y recursos.
- Estabilizar la figura del mediador/a intercultural en el área de Servicios Sociales, haciendo de éste un servicio permanente y fomentando la coordinación con los centros educativos.
- Continuar con la gestión de la matriculación del alumnado inmigrante por parte de Servicios Sociales, mejorando el intercambio de información sobre dicho alumnado con los centros educativos.
- Continuar con la organización de actividades formativas y de sensibilización para la población inmigrante y autóctona, colaborando con los centros educativos y la Comisión Intercultural en este sentido y elaborando un pequeño boletín sobre las pautas culturales de cada etnia, incluidas las de la población de acogida.
- Impulsar la contratación de hombres y mujeres inmigrantes en diversos servicios del Ayuntamiento y extensión de los mismos derechos y deberes de la población autóctona a la población inmigrante.
- Velar, junto a otras organizaciones y sindicatos, por el cumplimiento de las obligaciones de los empresarios/as, sobre todo en lo que se refiere a las condiciones de las viviendas de las familias inmigrantes, sueldos y horas de trabajo, y recogida de sus hijas e hijos de la escuela.

*** Comisión Intercultural**

- Promover la firma de convenios entre los centros educativos, asociaciones de la localidad, Ayuntamiento, Delegación Provincial de Educación, etc. para dar una respuesta integral a las necesidades de las familias inmigrantes y de sus hijos e hijas; como por ejemplo, el programa de incentivos para la participación.
- Coordinar acciones conjuntas, tanto formativas como de sensibilización, entre los centros educativos, el Ayuntamiento y las diversas asociaciones y organismos del entorno, contando para ello con el punto de vista de las familias inmigrantes y autóctonas de la localidad y fomentando la interrelación de las mismas.
- Servir de foro a los distintos profesionales que trabajan con población inmigrante para detectar posibles mejoras del sistema y elevar propuestas a los diversos organismos.

*** Mediador/a Intercultural**

- Evidenciar las contradicciones entre las diversas normativas que afectan a la aplicación de derechos de las familias inmigrantes. Informar de ello a Servicios Sociales y a la Comisión Intercultural para dar parte de las mismas**.**
- Asesorar y colaborar con el profesorado del centro para adaptar el sistema de información y comunicación, preocupándose de la búsqueda de diversos materiales, experiencias, posibles intérpretes y ejerciendo como tal.
- Colaborar con el Equipo Directivo en el fomento de la formación permanente del profesorado en materia de diversidad cultural, programando junto a los CEPs algunas acciones en ese sentido.
- Apoyar al AMPA y a los diversos docentes en el establecimiento de relaciones positivas entre las familias inmigrantes y el centro educativo, asesorándolos sobre ello.
- Fomentar la participación activa de las familias inmigrantes en el centro educativo.
- Asesorar a la comunidad educativa (profesorado, familias autóctonas y familias inmigrantes) sobre las pautas culturales de cada parte, orientando además a las familias inmigrantes sobre los posibles procesos de integración.

*** Centro Educativo**

~ Equipo Directivo

- Impulsar un debate interno en el centro sobre las grandes finalidades del PEC; orientándolas a la consecución de la igualdad de oportunidades, la coeducación, la participación de todas las familias en la escuela y la interculturalidad.
- Seguir impulsando y fomentando la formación del profesorado desde una perspectiva intercultural.
- Impulsar la adaptación del sistema de comunicación e información del centro a las necesidades y características de las familias que forman parte de su comunidad educativa, como vía para garantizar que el centro cumple con su obligación de informar a todas las familias de cuanto acontece en el mismo.
- Velar porque desde el centro se de respuesta a las necesidades que las familias inmigrantes tienen en materia educativa y cultural, fomentando el que se les asesore e informe sobre las vías de participación, estructuración del Sistema Educativo, ayudas, becas al estudio, etc.
- Velar porque todos los docentes cumplan con su obligación de contactar con las familias inmigrantes para informarse sobre su situación económica y familiar y poder adaptar sus programaciones a las características de sus alumnos/as.
- Fomentar la colaboración activa de las familias inmigrantes en el centro, velando porque todos los docentes y los miembros del AMPA inviten a las familias inmigrantes a participar en la escuela.
- Coordinarse con Servicios Sociales para intercambiar información sobre las familias inmigrantes y concretar actuaciones conjuntas; como por ejemplo, reuniones informativas sobre recursos del centro y del entorno.
- Impulsar la contratación de padres y madres inmigrantes y autóctonos para el desempeño de diversas funciones: monitores escolares, para el transporte escolar, para el comedor escolar, etc.
- En definitiva, impulsar acciones, orientarlas y velar por su cumplimiento y evaluación.

~ Claustro de profesores/as

- Concretar y realizar las campañas sobre civismo, coeducación e interculturalidad, integrando estos valores de manera transversal en las diversas áreas.
- Sondear las necesidades y demandas de las familias del centro, incluidas las de las familias inmigrantes, para planificar las diversas actividades teniendo en cuenta sus necesidades, características y posibilidades de participación.
- Adoptar fórmulas organizativas abiertas y flexibles, para potenciar la colaboración y participación de los padres y madres inmigrantes en el centro y la de aquéllos que trabajan fuera del hogar, especialmente la de los hombres, y en cuestiones como las tutorías o sesiones de evaluación.
- Contactar con todas las familias inmigrantes para informarse de su situación sociofamiliar, adaptar la planificación docente a sus características y demandar su colaboración en el centro, sobre todo en el primer trimestre y creando un clima de confianza propicio para el diálogo.
- Negociar con las familias inmigrantes y autóctonas un modelo educativo común y coherente.
- Crear un sistema de gestión y de recursos propios que contemple la oferta de actividades gratuitas para las familias y alumno/as que no tienen recursos económicos.
- Fomentar el conocimiento de las familias inmigrantes, propiciando las relaciones entre las familias de una misma clase y del centro educativo a través de actividades concretas en las que colaboren los padres y las madres.
- Informar a las familias inmigrantes de: las normas organizativas del centro y vías de participación, pautas culturales que entran en juego en el proceso de integración, recursos y servicios que les ofrece el entorno, de manera coordinada con Servicios Sociales y otras entidades. Para lo que deberá:
- Adaptar el sistema de comunicación e información del centro a las necesidades y características de las familias que forman parte de su comunidad educativa.
- Elaborar, o contextualizar, boletines-resúmenes sobre la información anterior tanto en español como en otros idiomas; en colaboración con Servicios Sociales, el mediador/a intercultural y otras asociaciones o entidades.

- Incorporar las pautas culturales de las familias inmigrantes en el currículo del centro y en la vida diaria del mismo, reflejando estas adaptaciones en los documentos internos del centro. En ese sentido:
- Actualizar el PEC a las características de la nueva comunidad educativa, reconociendo la diversidad cultural presente en el mismo y las necesidades y demandas de esta nueva población.
- Formarse en diversidad cultural, según los contenidos apuntados anteriormente y prestando especial atención a la asunción de nuevas habilidades sociales.

~ AMPA

- Colaborar con el profesorado y Equipo Directivo en: contratar a padres y madres para realizar funciones en el centro, crear un sistema de gestión de recursos propios; realizar campañas sobre civismo, coeducación, fomento de la cultura e interculturalidad; sondear los intereses y demandas de las familias inmigrantes y autóctonas del centro; fomentar las relaciones entre las familias del centro, adaptar el sistema de información del centro; colaborar en la creación de materiales y boletines-resúmenes para las familias e informar a las familias inmigrantes sobre los apartados anteriores. Y además de ésto:
- Informar a las familias de las finalidades del PEC y fomentar que cada una asuma las responsabilidades que como padres y madres les corresponden.
- Coordinarse con Servicios Sociales y otras AMPAs de la localidad para programar actuaciones de interés para las familias inmigrantes y autóctonas.
- Ofertar actividades motivadoras y de interés para las familias inmigrantes, como por ejemplo, cursos sobre las ayudas y recursos a los que pueden acceder, los itinerarios del sistema educativo o las materias que estudian sus hijos/as.
- Continuar con las actividades de sensibilización e intercambio intercultural, como la Jornada Intercultural.
- Formarse en el desempeño de sus propias funciones y en cuestiones sobre diversidad cultural, coordinándose también con otras AMPAs a nivel local, autonómico y nacional.

~ Familias Autóctonas

- Participar activamente en las actividades que les propone la escuela y su entorno.
- Acoger positivamente a las familias inmigrantes, iniciando conversaciones y relaciones con ellas y con sus hijos e hijas.
- Informarse sobre los elementos que nos diferencian y asemejan a las familias inmigrantes.

~ Familias Inmigrantes

Además de lo apuntado para las familias autóctonas:

- Informarse sobre las pautas culturales de las diversas etnias y sobre los mecanismos que las familias inmigrantes ponen en juego para integrarse en el país de acogida.
- Informarse sobre los diversos aspectos del sistema educativo y del proceso de enseñanza/aprendizaje de sus hijos e hijas.
- Expresar sus miedos, deseos, expectativas e incertidumbres al profesorado y facilitarles cuanta información les solicite.
- Colaborar en el centro educativo y facilitar la integración socioeducativa de otras familias inmigrantes, mediante la traducción de documentos, la difusión de información entre sus vecino/as y la invitación a participar en el mismo.

Evidentemente, muchas de estas medidas ya han comenzado a aplicarse y otras están iniciándose en estos momentos, como las contrataciones a mediadores/as interculturales. No obstante, nuestra investigación pone de relieve la necesidad de seguir insistiendo en esas directrices.

CAPÍTULO XIV

«CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y PROYECCIÓN FUTURA»

> «El interés de este tipo de estudios no se deriva del traslado automático a otras realidades sino más bien de la ayuda que pueden proporcionar a otras experiencias en términos de reflexión, ilustración e intercambio de ideas, es decir, como espejos en los que mirarse para así poder adecuar y mejorar esos otros proyectos» (Pozuelos, 2000: 705).

Los dos capítulos anteriores, referidos a los obstáculos y alternativas que detectamos en torno a la integración de las familias inmigrantes, sirven en buena medida como síntesis de las principales evidencias de esta tesis. Por esta razón, en este último capítulo hemos preferido optar por la presentación de una serie de conclusiones que interrelacionen los diversos aspectos analizados, mostrando igualmente las correspondencias que se dan entre los tres bloques en los que se ha dividido este estudio: marco teórico, marco metodológico y estudio de casos. Lógicamente, las conclusiones presentadas no deben entenderse

como verdades concluyentes, sino más bien como consideraciones finales que pretenden suscitar nuevas preguntas y planteamientos antes que ofrecer respuestas definitivas. En este mismo sentido se incluyen algunas alternativas finales, concluyendo el capítulo con la referencia a varias de las limitaciones y propuestas de futuro de la investigación cursada.

14.1 PRINCIPALES CONCLUSIONES

- La importancia de los factores económicos

Una de las primeras conclusiones a las que llegamos después de realizar este estudio es que el fenómeno migratorio y la integración de las familias inmigrantes en el contexto socioeducativo están fuertemente condicionados por los factores económicos. La propia globalización responde al afán de enriquecimiento de los países más poderosos, actuando la inmigración como engranaje clave en todo ese proceso. Del mismo modo, la concepción mercantilista que predomina entre los países receptores de inmigración es la que propicia el cierre de fronteras de estos países, contribuyendo a generar un nuevo tipo de inmigración, la mal llamada «ilegal». Ésta beneficia a la economía sumergida y viene a complementar a la inmigración «pobre o económica». Y es que entre los principales motivos que llevan a que las personas emigren también localizamos las razones económicas, siendo el deseo de conseguir una mejor calidad de vida el que fundamentalmente impulsa el viaje migratorio.

Por otra parte, la nueva economía liberal que porta el valor del consumismo por bandera también contribuye al debilitamiento de las políticas sociales y educativas públicas, siendo escasa la importancia que actualmente se le concede a la cultura, la educación y, por ende, a la multiculturalidad o enriquecimiento cultural. Es más, las variables económicas constituyen uno de los principales motivos por los que la población autóctona rechaza a la inmigrante, al generarse la imagen del inmigrante como posible rival o competidor en el reparto de los recursos y bienes del entorno. Este rechazo también se produce cuando las familias inmigrantes tienen un bajo nivel económico dado que la población autóctona también rechaza la pobreza. Ejemplos de este tipo lo hemos detectado incluso en los niños y niñas de Primaria, quienes al

constatar el bajo nivel económico de sus nuevos compañeros/as terminan marginándolos.

Por último, hemos de comentar que las dificultades económicas también obstaculizan la participación del alumnado y las familias inmigrantes en la escuela, impidiendo que el alumnado pueda asistir a las actividades complementarias y extraescolares que tienen un precio elevado o que sus padres y madres puedan participar más a menudo en el centro, al tener que trabajar el máximo tiempo posible para hacer frente a los gastos que tienen en el país de acogida.

Respecto al tema de los factores económicos, nos llama poderosamente la atención que algunos docentes no aludan a ellos como obstáculos de la integración de las familias inmigrantes en la escuela, y más aún que varios de ellos consideren que estos padres y madres no se interesan por la educación de sus hijos/as por no comprar el material escolar o pagar la cooperativa. Creemos que los prejuicios relacionados con el buen nivel adquisitivo de estas familias pueden explicar en parte este hecho, siendo necesario que el profesorado y los miembros del AMPA comprendan las implicaciones y limitaciones que las variables económicas tienen tanto para el proceso educativo del alumnado inmigrante como para la integración efectiva de sus padres y madres.

- El contexto externo sí influye en el interno

A lo largo de toda la investigación hemos constatado cómo muchos de los acontecimientos y sentimientos que se experimentan en la escuela tienen su reflejo en el contexto externo de la misma. La interdependencia que se genera entre ellas es bastante apreciable, habiendo resultado el análisis de las características del entorno o del pueblo fundamental para comprender las vivencias de la escuela. Estas relaciones o influencias se observan en las actitudes y prejuicios que muestran nuestros protagonistas, en el nivel de integración de las familias inmigrantes en ambos contextos y en las medidas que se aplican para tratar de mejorarla en ellos dos.

A continuación hacemos referencia a algunas ideas clave de esos tres aspectos, señalando al mismo tiempo otras conclusiones relacionadas con ellos.

- Los prejuicios del entorno calan en la escuela

En cuanto a las actitudes, si bien los prejuicios predominan más en el contexto externo de la escuela, éstos también se dan en el centro educativo. De esta forma, muchas familias autóctonas y algunos docentes presentan las mismas actitudes negativas que se evidencian en el pueblo[292]. Las correspondencias más notables se producen en cuanto al tipo de prejuicios que sobresalen, observándose cómo las concepciones negativas que se tienen sobre la población inmigrante en el ámbito laboral o en el vecindario también se adaptan y se aplican en el contexto escolar.

Así pues, la idea de que las personas inmigrantes están favorecidas a la hora de acceder a los puestos de trabajo y abrir distintos negocios en el pueblo, se adapta en el contexto escolar bajo la impresión de que también se les favorece cuando matriculan a sus hijos e hijas en las escuelas o guarderías y en el reparto y disfrute de diversos recursos socioeducativos (materiales escolares, aula matinal, comedor, transporte escolar...). Del mismo modo, el sentimiento de invasión que se vivió en el pueblo a raíz de la concentración de miles de inmigrantes indocumentados a finales de los 90, también se observa en el sentimiento de invasión que algunas familias experimentan respecto a la matriculación de niños y niñas inmigrantes en la guardería o las escuelas; motivo que, junto a la creencia de que el alumnado inmigrante baja el nivel académico, lleva a que algunas de ellas matriculen a sus hijos/as en centros privados.

Igualmente, los prejuicios relacionados con los aspectos culturales de las diversas etnias también están presentes en la escuela. De esta forma, la descripción que suele hacerse del varón marroquí como un ser violento, agresivo y dominante, cala en la idea de que es éste quien toma todas las decisiones sobre el proceso educativo de sus hijos e hijas, no pudiendo intervenir la mujer en ninguna cuestión sin su apoyo y respaldo explícito. Y asimismo, la idea de que las familias inmigrantes no se integran más en el pueblo para no perder sus raíces también se aprecia en el contexto escolar,

[292] Hemos de recordar que en nuestra investigación no se ha realizado ninguna encuesta de campo para sondear las actitudes de los vecinos y vecinas de Moguer. No obstante, las referencias que los distintos protagonistas de nuestro estudio hacen del sentir general del pueblo, las coincidencias que se detectan en todos ellos y las observaciones de la propia investigadora al respecto, nos lleva a suponer que estas actitudes se extreman en el pueblo, sobre todo cuando se habla de la población inmigrante en general.

utilizándose este mismo argumento para explicar por qué no hay más relación entre las familias inmigrantes y autóctonas de la comunidad educativa del CEIP Zenobia.

Creemos que esa interdependencia se produce fundamentalmente porque la información que llega al centro sobre la población inmigrante no siempre es fiable, basándose en muchas ocasiones en los rumores y habladurías que sobre las distintas etnias surgen en el pueblo.

- La oposición a perder derechos

Por otra parte, tanto en el pueblo como en la escuela se aprecia una nueva forma de discriminación basada más en la evitación que en la confrontación directa. En ambos contextos se evita más que se rechaza, aunque las actitudes más extremistas salen a la luz cuando se produce algún altercado o se percibe que se invaden espacios y recursos que por natura pertenecen a la población autóctona.

En la escuela, tales reacciones se dan en torno al comedor escolar y en la planificación de programaciones interculturales, resultando bastante significativa la oposición tan enérgica que algunos maestros y maestras hacen a la interculturalidad. Esto nos parece especialmente preocupante, sobre todo cuando también algunos de los docentes más jóvenes y otros que se declaran de izquierdas mantienen esas mismas actitudes. Ni la apertura que se supone caracteriza a la juventud ni las posiciones políticas más progresistas ejercen, por tanto, la influencia positiva que tendrían que tener en la promoción de la integración socioeducativa de las familias inmigrantes, prevaleciendo la oposición de aquéllos y aquéllas que se manifiestan con más contundencia.

La falta de interés generalizada por las cuestiones políticas, por el asociacionismo y por los movimientos sociales de base que se detecta en el profesorado vuelve a subrayar la tendencia al individualismo que se observa en la sociedad de nuestros días, pudiendo explicar también la tendencia al inmovilismo que a veces se observa en los maestros y maestras de este centro respecto a las cuestiones interculturales.

- La transferencia de actitudes negativas

Como hemos puesto de manifiesto, el sentir general que hay en el pueblo determina en buena parte el que hay en la escuela, transfiriéndose además las concepciones negativas de una parte de la población autóctona a muchas de las familias inmigrantes. Ellas también rechazan mayoritariamente a las familias magrebíes e incluso en algunos casos, como sucede con las mujeres del Este, a sus propios connacionales. Esta influencia se observa igualmente con el alumnado autóctono, siendo claras las relaciones que se establecen entre las opiniones y actitudes de sus padres y madres y las que presentan los niños y las niñas. En este sentido, el alumnado también se dirige a la población inmigrante, e incluso a sus compañeros y compañeras, con términos despectivos como «moro» o «polaca» haciendo en algunos casos las mismas simplificaciones e interpretaciones negativas que sus mayores. Estas observaciones y la discriminación que a veces padecen los niños y niñas inmigrantes por parte del alumnado autóctono, incluso en Educación Infantil, refuerzan la justificación de nuestro estudio, siendo necesario sensibilizar a las familias para evitar prejuicios y rechazos entre el alumnado.

Todas estas actitudes negativas están en sintonía con lo que, en general, experimentan el resto de ciudadanos y ciudadanas de nuestro país. Así pues, como indicaban las últimas encuestas del CIS, la inmigración es uno de los principales problemas de los españoles y españolas, quienes la asocian con delincuencia e inseguridad. También aquí la población magrebí es la más rechazada estando favorecidas, por la proximidad cultural que se percibe con ellas, las familias del Este y, sobre todo, las familias latinoamericanas. De esta manera, la imagen negativa que en ocasiones puede desprenderse del contexto socioeducativo estudiado y de los habitantes de Moguer debe entenderse como un ejemplo de lo que ocurre en la sociedad de nuestros días, no siendo exclusiva, ni mucho menos, del entorno analizado.

- La escasa participación de las familias inmigrantes

Respecto al nivel de integración de las familias inmigrantes, hemos de comentar que tanto en el pueblo como en la escuela es bastante bajo. Las familias inmigrantes no

participan en las asociaciones de Moguer, tampoco en las que son exclusivas de inmigrantes porque no las hay, siendo su participación aquí menor que la que otros estudios han constatado con familias inmigrantes en otras zonas geográficas. La participación en la escuela también es baja. Muchas familias inmigrantes asisten a las tutorías a las que les cita el profesorado aunque no todas lo lacen regularmente, observándose un importante descenso de la participación de las mismas en las actividades pedagógicas, complementarias, extraescolares y, sobre todo, en el AMPA y Consejo Escolar. En este punto nuestra investigación también coincide con lo analizado en los estudios que presentamos en el marco teórico. No obstante, no hay coincidencias en lo que se refiere a la implicación de las familias inmigrantes según las etnias ni al rol educativo que se le atribuye en algunas de ellas a la mujer árabe.

- La nacionalidad no determina el nivel de participación

En ese sentido, no estamos de acuerdo con las conclusiones del Informe del Defensor del Pueblo (2003) según el cual las familias que más se implican son las latinoamericanas y la de Europa del Este y las que menos lo hacen las magrebíes. En nuestro estudio hemos constatado que este nivel de implicación depende de cada familia, o más aún de cada padre o madre, observándose cómo dentro de las familias que comparten la misma nacionalidad unas se implican más y otras lo hacen menos. En el contexto analizado, la madre ecuatoriana era la que participaba más en la escuela. Sin embargo, este hecho no lo atribuimos a variables étnico-culturales, sino a los mayores contactos e invitaciones que los miembros del AMPA, seguramente por no tener problemas con el idioma y observar mayor proximidad cultural, le han brindado a ella. Tampoco podemos afirmar que las familias ecuatorianas sean las que más se implican porque sólo había una madre de esa nacionalidad.

- La sobrevaloración de los factores culturales o el rol protagonistas de las madres.

Respecto al nivel de participación de las mujeres árabes en la escuela, según el estudio de Santos Rego, Esteve, Ruiz y Lorenzo (2004) estas mujeres son las que menos se implican debido a razones culturales, siendo los hombres los que se encargan

de ese cometido. En nuestra investigación hemos observado que ello se produce inicialmente pero que en cuanto la mujer aprende el español y se siente más segura en su nuevo contexto comienza a protagonizar roles más activos y a asumir aquéllos que en teoría corresponden al marido, como el trato con los maestros y maestras. Algunas de ellas incluso realizan actividades que tampoco parecen estar presentes en el modelo educativo de origen, como el «Protagonista de la Semana». Una de las razones que explican esta mayor participación puede ser, como afirman algunos docentes, la asimilación que estas mujeres hacen de las pautas culturales y educativas de la sociedad de acogida. Sea como fuere, lo que nos parece fundamental es no limitar la participación de estas madres alegando razones culturales, siendo necesario fomentar un contacto directo entre docentes y familias para que éstas puedan conocer las roles que se les demandan desde la escuela.

Podemos concluir, por tanto, que tanto en las familias autóctonas como en las familias inmigrantes es la mujer la que de manera predominante se interesa por los asuntos referidos a la educación de sus hijos/as, siendo éstas las que además se relacionan con los docentes o participan en los actos escolares que se organizan. Por este motivo, la investigación cursada bien podría referirse únicamente a las madres, u otras mujeres próximas a los niños y niñas (tías, abuelas…), al ser mínimo el papel que los hombres (incluidos los padres) suelen jugar en el proceso educativo[293].

- La escasa interrelación entre las distintas etnias

En cuanto a las relaciones que la población inmigrante mantiene con la población autóctona, una vez más se observa que el modelo de relación que predomina es el multicultural. De hecho no suele haber relación entre familias inmigrantes y autóctonas ni en el pueblo ni en la escuela, estando separados los ambientes y espacios que utilizan ambas tanto en el contexto social como en el educativo. Así, es habitual que cuando los padres o madres inmigrantes asisten a las tutorías y actividades extraescolares, éstos se sienten y se ubiquen al margen de los padres y madres autóctonos y que tampoco intervengan en las pocas reuniones a las que asisten. En el

[293] Los hombres magrebíes sí han tenido un papel más importante pero creemos que las razones que han influido en ello han sido, principalmente, el desconocimiento del español de sus mujeres y el que éstas no dispusieran de transporte para acercarse hasta la escuela.

pueblo la separación de espacios se da incluso en los comercios, teniendo cada parte su zona específica de influencia.

Los intercambios y relaciones de amistad se dan, por tanto, y de manera preferente entre los miembros de las mismas etnias, aunque en algunas familias inmigrantes mantengan amistad con ciertas familias españolas y las familias inmigrantes declaren que sí se relacionan con familias españolas. Esto último se produce por las diferentes atribuciones que las familias inmigrantes hacen al término «amistad», interpretándose muchos gestos de cortesía como gestos de mayor apego.

Al comparar los resultados encontrados en este punto con los detectados por otras investigaciones descubrimos que, aunque en general están en sintonía, en nuestro estudio sobresale el hecho de que haya un mayor acercamiento entre población inmigrante y autóctona que entre las personas inmigrantes. Sin embargo, con los niños y niñas inmigrantes observamos que la tendencia es la contraria, tendiendo a relacionarse con niños y niñas de otras etnias, normalmente también inmigrantes, antes que con sus connacionales. La interpretación que damos a este hecho es la resistencia que muestran algunos niños y niñas a hablar en su idioma de origen para no ser rechazados por el alumnado español y la preferencia a relacionarse con niños y niñas que comparten experiencias vitales con ellos y sufren o pueden sufrir el rechazo y la discriminación por parte del alumnado autóctono.

En cuanto a la relación entre el profesorado y las familias autóctonas con familias inmigrantes, hemos de señalar que tampoco aquí se dan esas amistades ni relaciones. La tónica general es que sean las familias que llevan más tiempo en la escuela, las que ya dominan el español y las que viven en el pueblo, las que más se relacionen con docentes y madres autóctonas, aunque esa relación se limite al saludo de cortesía y a los breves comentarios que a veces se comparten a la entrada y salida del centro. Vivir en el pueblo y contar con varios años de antigüedad residiendo en el mismo son, por tanto, dos factores que favorecen esas relaciones, actuando también de manera positiva en el contexto externo. No en vano, son las familias inmigrantes que llevan más tiempo viviendo en el pueblo las que mantienen amistad con algunas familias autóctonas.

- La mayor vulnerabilidad de las mujeres magrebíes y de la Europa del Este

En la red de relaciones que mantienen las familias inmigrantes también se constata que las mujeres tienen menos amistades que sus maridos, sobre todo las mujeres del Este que están casadas con españoles y las mujeres magrebíes. Y ello se explica por varias razones. Un aspecto común a casi todas ellas es la sobrecarga de trabajo (en menor medida en las mujeres magrebíes, sobre todo al inicio de su llegada a Moguer), pudiendo disfrutar en muy pocos casos de tiempo libre para dedicar a esas relaciones. En el caso de las mujeres magrebíes influye el que muchas de ellas no dominen el español y dependan de sus maridos o de sus hijos/as para que les hagan de traductores, el que vivan en los campos de cultivo y tampoco dispongan de vehículo propio ni de carné de conducir para desplazarse autónomamente y el que sean personas más inseguras a la hora de tomar estas iniciativas. Estas mujeres suelen relacionarse con las familias con las que sus maridos ya habían hecho amistad antes de que ellas emigraran. Y esto mismo suele suceder con las mujeres del Este casadas con españoles. Así pues, y a pesar de que estas mujeres tienen menos dificultades que las anteriores por no vivir en el campo y tener carné de conducir e incluso vehículos propios, sus amistades se suelen suscribir casi exclusivamente al ámbito familiar de sus esposos, relacionándose fundamentalmente con las hermanas y las madres de ellos.

Estos y otros factores nos llevan a afirmar que, aunque las posibilidades de integración de los padres y madres inmigrantes en el contexto socioeducativo son bajas por tener que hacer frente a numerosos obstáculos, estas mujeres son las más vulnerables. En el caso de las mujeres magrebíes, no tanto por la sobrecarga de trabajo, sino por otros factores como la mayor inseguridad que sienten estas madres a la hora de relacionarse con las personas del entorno y participar en la escuela (que viene propiciada, entre otros motivos, por el menor nivel cultural y educativo que suelen tener, la menor experiencia y edad de estas madres y por factores culturales), el mayor desconocimiento que suelen tener del sistema y modelo educativo español (al ser muy diferente al de origen y tener poca experiencia personal en el mismo), por los prejuicios y concepciones que tanto el profesorado como los miembros del AMPA tienen en torno a ellas, y como hemos dicho antes, por vivir en los campos de cultivo, carecer de transporte para llegar hasta el pueblo y desconocer el español. El hecho de que estas

mujeres no estén tan sobrecargadas de trabajo como otras madres refleja, en realidad, que estas mujeres tienen más dificultades que las demás para acceder a puestos de trabajo fuera de la campaña agrícola y que, por tanto, también tienen menos posibilidades para interactuar con otras personas, aprender el español y hacer amistades propias. Razón por la que también están más apegadas a sus maridos, al no disfrutar de independencia económica.

En el caso de las mujeres del Este casadas con españoles, esa vulnerabilidad viene propiciada por los prejuicios que normalmente tienen las mujeres autóctonas sobre ellas, por el bajo nivel cultural de algunas de estas mujeres y de sus propios maridos, quienes frenan sus deseos de conocer más aspectos del sistema educativo o el funcionamiento de la escuela, y por depender muchísimo de las conductas y actitudes de sus cuñadas españolas. Estas mujeres, quizás para sentirse más integradas, imitan las conductas de sus cuñadas, participando del mismo modo que éstas en las escuelas. Este factor que *a priori* podría ser positivo se convierte en negativo al ser también escasa la participación media de las familias españolas en el CEIP Zenobia Camprubí.

A nuestro parecer, la imitación de conductas y la asimilación de ciertas actitudes por parte de la población inmigrante responden al deseo de integración de estas familias, sintiéndose más próximas y quizás más aceptadas cuando se comportan del mismo modo que las familias autóctonas con las que tienen algún contacto.

- La inseguridad como clave principal de las relaciones

Algunas de las características que más se apuntan en los diversos estudios para describir la relación del profesorado con las familias inmigrantes son la frialdad y superficialidad. En nuestra investigación hemos observado que en ocasiones esa superficialidad sí está presente en las relaciones que los miembros del AMPA y algunos docentes muestran con los padres y madres inmigrantes, aunque la nota clave en todo ello es la inseguridad que experimentan todas las partes.

En el caso del profesorado, los prejuicios que algunos maestros y maestras tienen sobre las familias inmigrantes, la escasa información que manejan sobre su

situación sociofamiliar y su modelo educativo o cultural, la ansiedad que les genera enfrentarse a situaciones en las que la comunicación con las familias inmigrantes no es siempre posible, el temor a ser rechazados, el miedo de no comprender ciertas reacciones de las familias inmigrantes, y la falta de habilidades sociales que se detecta en algunos maestros y maestras, genera una inseguridad tal que explica la tendencia que se observa en algunos casos a posponer las reuniones y tutorías con las familias inmigrantes, a no solicitar información sobre su situación familiar, a no demandar su colaboración o implicación activa en la escuela, a no contactar con ellas por los problemas de comunicación e incluso a asignar papeles secundarios a sus hijos e hijas en las actividades extraescolares.

En el caso de las familias autóctonas, esos mismos factores, especialmente los relacionados con los prejuicios, el desconocimiento de la situación familiar, los problemas de comunicación y el miedo al rechazo, favorece que ni las familias autóctonas ni las familias inmigrantes inicien conversaciones, que los miembros del AMPA no suelan demandar la colaboración de los padres y madres inmigrantes, sobre todo de los magrebíes, ni les soliciten información sobre sus pautas culturales y que las familias inmigrantes no suelan asistir a las reuniones generales y actividades del centro o que no expresen sus opiniones cuando lo hacen.

Dicha inseguridad no se observa únicamente en la relación que el profesorado y las familias autóctonas mantienen con las familias inmigrantes, sino incluso en la que mantienen entre ellos. No todos los docentes, familias inmigrantes ni familias autóctonas son capaces de expresar sus principales necesidades, demandas e intereses, en unos casos por temor a enfrentamientos, en otros por timidez, vergüenza o miedo a equivocarse y en la mayoría por miedo al rechazo. Sentimientos que refuerzan aún más la incomunicación que a veces se produce entre las partes y que ayudan a explicar la escasa información que algunos maestros y maestras tienen sobre los padres y madres inmigrantes de sus alumnos y alumnas.

- La necesidad de contar con las familias inmigrantes

La información que suele manejar el profesorado sobre las pautas culturales de las familias inmigrantes también es muy escasa y no simple fiable. A este respecto quisiéramos aclarar que aunque a lo largo de la investigación hemos subrayado la importancia de que el profesorado se forme sobre las pautas culturales y educativas de las familias inmigrantes (incluyendo este bloque en nuestra propuesta formativa), lo que nos parece realmente imprescindible es que el profesorado se informe de las mismas a través del contacto y experiencias de los padres y madres inmigrantes de sus alumnos y alumnas. En este sentido, volvemos a reclamar un contacto directo entre el profesorado y las familias inmigrantes. Ello se justifica además porque la cultura e incluso el modelo educativo evolucionan y se transforma con el tiempo, siendo lo realmente conveniente conocer las interpretaciones que las familias inmigrantes hacen de su cultura y las experiencias educativas que tienen.

- La influencia del apoyo externo en la aplicación de actividades escolares

La influencia del contexto externo en el interno también se observa respecto a las medidas aplicadas. Así pues, a lo largo de la investigación hemos constatado cómo el apoyo y los recursos que la Consejería de Educación y el Ayuntamiento de Moguer brindan a las escuelas determina en buena medida las actuaciones que se pueden llevar a cabo en la misma. Como aspecto positivo mencionamos el «Plan de Apoyo a las Familias» que ha impulsado una mayor implicación de los miembros del AMPA en la comunidad educativa, permitiendo su constitución en sociedad y posibilitando que estos padres y madres acercaran la escuela a las distintas familias, incluidas algunas inmigrantes, a través de distintas actividades. Y como aspecto negativo señalamos la ausencia de acuerdos entre las Consejerías competentes de la Junta de Andalucía y el Ayuntamiento de Moguer para disponer de líneas de transporte escolar por las tardes y de otros servicios que conecten el pueblo y los campos de cultivo. Igualmente, la presencia de un mediador/a intercultural que trabaje específicamente en el ámbito socioeducativo también se echa en falta. Precisamente, debido a la falta de apoyo y asesoramiento el profesorado no ha podido llevar a cabo algunas de las actuaciones

que tenía planificadas como, por ejemplo, la traducción de notas informativas a los idiomas de origen de las familias inmigrantes.

Evidentemente, el apoyo que las administraciones públicas dan a los centros educativos depende a su vez del respaldo que estas obtienen del Estado. El hecho de que hasta hace muy poco tiempo no se contara con una política de actuación en materia de integración referida a la población inmigrante y que la aplicación de algunas de estas medidas recayera fundamentalmente en el voluntarismo de algunas asociaciones y organizaciones no gubernamentales también ha influido en ello, al ser menor la experiencia y la tradición que nuestro país tiene en este ámbito. Así pues, el análisis comparativo de las medidas que aplican otros países europeos en materia de educación para favorecer la integración del alumnado inmigrante y sus familias, deja constancia de la necesidad de reforzar y emprender nuevas actuaciones en ese sentido, sobre todo, en lo que al contacto y participación de estas familias en la escuela se refiere. Afortunadamente la mayor inversión que en los últimos años está realizando el Gobierno en acciones de este tipo hace que nos mostremos más esperanzados, destacando positivamente las actuaciones que se contemplan en el *III Plan de Acción para la Inclusión social en el Reino de España* (2005/06).

- La responsabilidad de los líderes políticos

El análisis efectuado sobre la relación o influencia del contexto social sobre el escolar, nos lleva a subrayar la responsabilidad que los líderes políticos tienen tanto en la promoción de la integración de las familias inmigrantes como en la opinión que la sociedad de acogida se forma sobre la población inmigrantes. A lo largo de nuestro estudio hemos evidenciado la influencia que los discursos alarmistas y xenófobos de algunos líderes políticos ejercen en parte de la población autóctona, que reproduce esos mismos mensajes. Igualmente, la imagen que se desprende del alumnado inmigrante en muchos documentos y planes oficiales, al describirlo como alumnado con dificultades o necesidades educativas especiales, también contribuye a que muchos maestros y maestras lo identifiquen con «fuente de problemas», influyendo negativamente en las expectativas que algunos maestros y maestras tienen sobre estos niños y niñas.

Apelamos, por tanto, a la responsabilidad política para que no se siga fomentando el racismo, traduciéndose ese compromiso en la adopción de directrices educativas que exalten la necesidad de fomentar la integración de las familias inmigrantes en las escuelas, que no vinculen inmigración con compensación educativa, que reconozcan y fomenten la diversidad cultural sin ningún tipo de ambigüedades y que respalden la aplicación de las distintas medidas con el apoyo económico necesario y la previsión de distintas evaluaciones para medir su efectividad. Igualmente, es importante garantizar la condición de ciudadanos y ciudadanas a todas las personas inmigrantes que están en nuestro país, debiéndose apostar por una política internacional común que gestione los flujos migratorios, abandone la perspectiva mercantilista, asegure el cumplimiento de los derechos humanes e invierta en codesarrollo.

- La asimilación como respuesta

Al valorar las acciones que, en general, ponen en práctica la Consejería de Educación, el Ayuntamiento y el centro analizado, destaca la escasa implicación que todos ellos tienen en la promoción de la integración de las pautas culturales de las diversas etnias en el curriculum escolar y en la promoción de actuaciones para conseguir una comunicación efectiva con las familias inmigrantes. El hecho de que en lugar de estas medidas sobresalgan diversas acciones paternalistas y compensadoras nos lleva a afirmar que el modelo de actuación predominante es el asimilacionista, aunque con algunas pinceladas multiculturales.

Dicho modelo no se refleja únicamente en la negativa de parte del profesorado y de las familias autóctonas a adaptar el menú escolar y a configurar un curriculum intercultural, sino también en las demandas que algunos de ellos y varias familias autóctonas realizan a las familias inmigrantes (al solicitarles, por ejemplo, que asimilen sus pautas culturales y educativas y que sean ellas las que tomen la iniciativa de asesorarles sobre sus culturas) y en algunas de las acciones que se llevan a cabo desde el centro, como son: el que sólo se fomente el aprendizaje del español y no se traduzca la información ni se usen estructuras lingüísticas básicas de los idiomas de origen de las familias inmigrantes, el que se promueva la asistencia y participación del alumnado inmigrante en nuestras fiestas y tradiciones pero no lo contrario, y el que

además algunos maestros/as y familias rechacen medidas de discriminación positiva para fomentar la participación de las familias inmigrantes al considerar que de esa manera se margina a las familias autóctonas. Asimismo, el que la mayoría de las actividades interculturales que se programen se hagan *para* las familias inmigrantes pero sin contar *con* las familias inmigrantes deja traslucir una concepción de la integración que recae únicamente en las minorías, y no en la población autóctona, sin que sea, por tanto, un proceso comunitario.

- Coincidencia de evidencias

Los paralelismos descritos entre el contexto social y el contexto escolar también los detectamos entre nuestra investigación y otros estudios realizados sobre la integración socioeducativa de las familias inmigrantes. La comparación de las principales evidencias de unos y otros, ya expuestas en el capítulo tercero del marco teórico, nos permite concluir que los resultados de nuestra investigación van en sintonía con los de las anteriores. Con esto no pretendemos generalizar nuestros resultados pero sí evidenciar que nuestros hallazgos son similares a los encontrados por otros investigadores/as en otros contextos y en estudios fundamentalmente cualitativos. Creemos que ello da fuerza y mayor peso a nuestras interpretaciones, sobre todo si se tiene en cuenta que dicho contraste o comparación se realizó a posteriori, es decir, una vez que se había terminado de redactar nuestro informe del estudio de casos.

Evidentemente, los resultados, obstáculos y apoyos comentados son propios del contexto analizado, no obstante, las coincidencias observadas con otras investigaciones nos llevan a concluir que muchos de ellos pueden servir como marcos de referencia a tener en cuenta en otros contextos. Estas nuevas referencias pueden ayudar al profesorado y al resto de los agentes educativos a interpretar su propia realidad, sirviendo nuestro estudio como ilustración de algunos procesos.

- El poder de la escuela como motor de cambio

Hasta ahora hemos destacado fundamentalmente la influencia que los factores macrosociales pueden ejercer en los microsociales. No obstante, estamos convencidos

de que la escuela también puede influir en su entorno y promover acciones de mejora. Una serie de factores subrayan esta potencialidad, como son:

- El hecho de que en el centro educativo haya menos prejuicios y actitudes negativas que las que, en general, se detecta en el pueblo. A pesar de las posiciones extremas que en ocasiones presentan algunos docentes y familias, lo cierto es que no todo el profesorado ni todas las familias autóctonas e inmigrantes participan de esos prejuicios. En el contexto educativo se observa una disminución de los mismos, mostrándose las familias autóctonas y el profesorado más condescendientes con las familias inmigrantes de la comunidad educativa del CEIP Zenobia.

- El hecho de que el centro educativo pueda promover el conocimiento y la interacción de las familias autóctonas e inmigrantes. Y es que estas relaciones pueden surgir cuando los padres y las madres comparten alguna actividad (reunión, actividad complementaria, salida de los niños y niñas del centro…) y también a raíz de la amistad que sus propios hijos e hijas hacen con otros niños y niñas inmigrantes o autóctonos. Como hemos comentado anteriormente, el alumnado inmigrante se relaciona fundamentalmente con alumnado inmigrante que no comparte su misma nacionalidad. Esto puede ser positivo para sus padres y madres, quienes interactúan muy poco con otras etnias. Igualmente, el hecho de que los niños y niñas más pequeños faciliten las interacciones entre las madres autóctonas y las inmigrantes también puede potenciar esa relación, sobre todo cuando sus hijos e hijas son compañeros/as de clase.

- El que la escuela pueda promover el intercambio, la participación y la eliminación de prejuicios. En este sentido, las actividades organizadas por los miembros del AMPA dentro de las «I Jornadas de Educación Intercultural» fueron muy efectivas, ya que no sólo permitieron que algunos docentes, padres y madres autóctonos conocieran a algunas madres inmigrantes, sino que además potenció la colaboración de algunas de estas madres en la preparación de la merienda. Sin duda, lo más positivo fue el deseo de participación y colaboración que se despertó en otras madres autóctonas e inmigrantes y los debates previos que los propios miembros del AMPA tuvieron en torno a las pautas culturales de la población inmigrada. Actividades de este tipo pueden ayudar a que afloren, se reconozcan y se combatan los prejuicios de ambas partes. Y es

que, a pesar de la resistencia de los prejuicios, cuando son otros docentes o padres y madres los que argumentan en contra de ellos con datos objetivos y según sus propias experiencias, se consigue fomentar la reflexión y que se adopten otros puntos de vista. Esto fue lo que sucedió, por ejemplo, en la sesión de contraste de nuestro informe de investigación. La reunión que mantuvimos con los padres y madres autóctonos fue muy positiva en ese sentido, ya que el intercambio de experiencias hizo que, al menos en ese momento, los padres y madres se replantearan sus propias impresiones, sobre todo, cuando la información por la que justificaban ciertos prejuicios se basaba en los comentarios y habladurías de terceras personas.

- El hecho de que la escuela pueda potenciar una red de apoyo para las familias inmigrantes. A través de la relación que los padres y madres inmigrantes pueden tener con el profesorado y con las familias autóctonas, los primeros pueden verse respaldados para emprender otras acciones y participar más activamente tanto en la escuela como en el pueblo. Esto es justo lo que sucedió con la madre ecuatoriana, quien a partir de los contactos que mantuvo con los miembros del AMPA, se implicó activamente en la organización de la Verbena de fin de curso y estrechó su relación con una de las madres de la asociación. Esta madre también la informó de otras actividades en las que podía participar, aclarando las dudas que la madre ecuatoriana tenía al respecto. De este modo, se puede generar una relación de confianza entre las familias inmigrantes y los miembros del AMPA, de forma que también puedan dirigirse a ellos para resolver cualquier duda o plantearles sus demandas.

- El profesorado debe comprometerse e implicarse

Para que la escuela analizada pueda aprovechar todas esas potencialidades, es necesario que haya una mayor implicación de los maestros y maestras del CEIP Zenobia Camprubí en la promoción de la integración socioeducativa de las familias inmigrantes. Es cierto que el profesorado no está obligado a velar porque las familias inmigrantes y las autóctonas se relacionen entre sí pero sí es su responsabilidad lograr un buen clima de trabajo con las familias. Del mismo modo, está obligado a facilitar la participación de todas las familias en la escuela y a impulsar la integración efectiva de todos los niños y niñas en el contexto educativo. Como hemos podido observar a lo

largo de nuestra investigación, las relaciones que se establecen entre padres y madres autóctonos e inmigrantes contribuye a conseguir todos estos objetivo, por tanto, sería cuanto menos inefectivo que el profesorado, junto con otros agentes educativos como la mediadora o los educadores sociales, no tratara de incentivar el conocimiento y la interacción entre ambas partes.

- La fragmentación de la realidad socioeducativa

La implicación del profesorado y del resto de los agentes educativos debe evidenciarse en la adopción de medidas que contemplen la integración de las familias inmigrantes en la escuela desde una perspectiva global. Todas las personas están influenciadas y condicionadas por la realidad social en la que viven, por tanto, es contraproducente perseguir la integración de las familias sin tener en cuenta sus circunstancias sociales, económicas, familiares, culturales, lingüísticas… Al romperse este proceso natural y desvincularse el campo social del educativo se obvian numerosos obstáculos y conflictos que frenan esa integración. Así pues, desde la escuela no se suele tener en cuenta las necesidades que las circunstancias sociales y laborales imponen a estas familias, no programándose acciones que analicen esas incidencias ni las tengan presentes. Consideramos que lo que hace falta, además de mayor coordinación entre el ámbito educativo y el social, es asumir una nueva perspectiva de análisis que tenga en cuenta esa influencia social y que responda a las necesidades y demandas de las propias familias autóctonas e inmigrantes.

En realidad, el análisis efectuado sobre el proceso de integración de las familias inmigrantes y las autóctonas en la escuela evidencia numerosas coincidencias entre ellas. Así pues, tanto a unas como a otras les afecta la incompatibilidad horaria, la inseguridad que experimentan a la hora de relacionarse con el profesorado y el resto de las familias, el desconocimiento que tienen de las normas y órganos de participación escolar, la dificultad que tienen para comprender el lenguaje académico…, siendo oportuno diseñar estrategias de actuación que también tengan en cuenta todos esos elementos comunes.

- El proceso de investigación también repercute en el contexto de estudio

Por último, quisiéramos destacar las repercusiones que nuestra propia investigación ha tenido en campo de estudio, constatándose la influencia que la investigador o investigador etnográfico ejerce en el contexto de análisis.

Nuestra estancia en el campo de estudio ha generado, fundamentalmente, cambios positivos, como aumentar la reflexión y sensibilidad que algunos docentes y familias, tanto autóctonas como inmigrantes, tenían en torno a la importancia de la participación de las familias inmigrantes en la escuela. De esta forma, constatamos que tras las entrevistas y otras conversaciones, muchos de ellos se mostraron más sensibles con la temática e incluso experimentaron pequeños cambios en sus patrones de actuación con las familias, tanto inmigrantes como autóctonas. Esto ocurrió, por ejemplo, con una maestra de Educación Infantil quien tras una de las conversaciones mantenidas con ellas sobre la asistencia de las familias a las tutorías (CIP 30), modificó el sistema que empleaba para citar a las familias a tutorías e incrementó la asistencia de las mismas. O con los miembros del AMPA, quienes tras ser informados de algunas de las necesidades y demandas de las familias inmigrantes, incorporaron varias de ellas en la propuesta de actuación de la asociación para el curso académico siguiente[294].

> «La conferenciante habla muy rápidamente y pienso en si la madre ecuatoriana se está enterando de algo. La madre del AMPA que escuchó nuestra conversación anterior piensa lo mismo y se lo pregunta. La madre responde que sí, que se está enterando de todo» (Ob.11: 1).
>
> «Observo que [esta maestra] ya no es tan tajante en sus afirmaciones y que después de la conversación reflexiona sobre la posibilidad de que no hayan hecho nada porque no tienen dinero para hacerlo» (Diario de la Investigadora en CIPC 46: 2).

Algunos padres y madres, autóctonos e inmigrantes, también reflexionaron sobre la importancia de su propia implicación en la escuela, y tras ser informados del funcionamiento de algunos órganos como el Consejo Escolar o el AMPA, algunos de

[294] De hecho, en el curso académico 2005/06 los miembros de esta asociación han ofertado, entre otras actividades, un curso de español y de costura.

ellos incrementaron su participación en el centro y otros expresaron el deseo de implicarse cuando estabilizaran su situación laboral (EFI 2, EFI 4). El incremento de participación se observó, por ejemplo, un padre marroquí, quien tras ser informado de la importancia del Consejo Escolar en la entrevista que mantuvimos con él, votó en las elecciones que se celebraron posteriormente para elegir a los representantes de padres y madres en dicho órgano. Y lo mismo ocurrió con respecto a la madre ecuatoriana, quien también elevó su participación en las actividades del AMPA tras las conversaciones mantenidas con ella.

> «También acudió la última madre [autóctona] entrevistada, quien se pidió el día en el trabajo para estar al lado de su hija [en el Día de Convivencia]» (Ob. 25: 3).

Asimismo, hemos e comentar que las propias entrevistas de la investigación tuvieron un efecto «liberador» para algunos padres, madres y niños y niñas inmigrantes, quienes a través de ellas relataron muchos de sus temores, angustias, dudas e incertidumbres. El mayor contacto que reclamábamos anteriormente entre familias y profesorado también lo extendemos ahora entre los docentes y el alumnado, habida cuenta de la necesidad que tienen muchos de ellos de sentirse queridos, comprendidos y respaldados.

Por todo lo comentado hasta ahora, concluimos que el asesoramiento al profesorado y miembros del AMPA sobre la necesidad de adoptar una perspectiva de análisis global, que tenga en cuenta los obstáculos y apoyos que hemos identificado en nuestra investigación, puede contribuir a que se sensibilicen más con la temática, a que se sientan más seguros a la hora de intervenir y a que incentiven más la integración socioeducativa de las familias inmigrantes. Al mismo tiempo, también estamos convencidos de que todas estas actuaciones se verán respaldadas por un aumento de la participación e implicación de los padres y madres inmigrantes y autóctonos en la escuela, al actuar la invitación, la información y la motivación como los engranajes claves de ese proceso.

14.2 PRIORIZANDO ALTERNATIVAS: ¿POR DÓNDE EMPEZAR?

Anteriormente hemos hecho hincapié en la importancia de adoptar una perspectiva de análisis global que, además, tuviera en cuenta los elementos comunes que también frenan la participación e implicación de las familias autóctonas en la escuela. En este sentido, y a la luz de la red de obstáculos analizados, creemos que en cualquier contexto es necesario comenzar minimizando aquellos factores que impiden el acceso de los padres y madres a las escuelas; como pueden ser: la inexistencia de una red de transporte público que conecte los campos de cultivo con el pueblo (y que también afecta a las familias temporeras españolas), la inestabilidad socioeconómica y jurídica de las familias inmigrantes, siendo pertinente apoyar los procesos de regularización y la estabilidad laboral de las mismas, y la incompatibilidad horaria, para que tanto los padres y madres que trabajan fuera de casa puedan acceder al centro, al menos, en las ocasiones en las que es imprescindible contar con su presencia. Igualmente, y teniendo en cuenta la especial situación de muchas mujeres inmigrantes, es necesario fomentar la autonomía de las mismas mediante cursos de español, clases para obtener el carné de conducir, el graduado escolar, para aprender nuevas profesiones, etc.

En el centro educativo, y siendo conscientes de la inseguridad que caracteriza las relaciones entre el profesorado, las familias autóctonas y las familias inmigrantes, es fundamental la promoción de actividades formativas sobre habilidades sociales, pautas culturales, organización y funcionamiento de la escuela..., así como la dotación de un servicio de mediación intercultural para agilizar dicha formación y mejorar la comunicación y participación de las familias inmigrantes en los centros educativos. La formación que se brinde debe tener en cuenta las necesidades y demandas de los miembros de la comunidad educativa, apostándose por fórmulas en las que el intercambio de experiencias con otros docentes, padres y madres esté presente. De esta forma, también se combaten los prejuicios y malentendidos que a veces surgen respecto a la población inmigrada.

Somos conscientes de que muchas de esas propuestas escapan a las posibilidades de actuación del profesorado, los miembros del AMPA o el resto de los

miembros de la comunidad educativa. No obstante, esas actividades pueden completarse con otras acciones que, independientemente de la ayuda externa recibida, pueden poner en juego los miembros de la comunidad educativa. De este modo, se enfatiza el papel de la escuela como promotora de cambio social, impulsando acciones «abajo-arriba». En el CEIP Zenobi Camprubí podríamos comenzar a aplicar las siguientes actividades:

- El debate sobre las cuestiones interculturales

No podemos pretender que las familias inmigrantes se involucren activamente en la escuela si antes el profesorado no ha reflexionado sobre si ello es necesario, conveniente, adecuado e importante. Este debate también es útil para detectar las preconcepciones y prejuicios del profesorado en torno a la temática, siendo necesario abordar cuestiones como si es pertinente elaborar un menú escolar intercultural o si es necesario integrar las características culturales de las distintas etnias en el curriculum. Tras el debate se podrían definir algunas líneas de actuación por parte de aquellos y aquellas que estuvieran interesados e interesadas. Afortunadamente, en la escuela analizada se detectan actitudes positivas hacia la interculturalidad, tanto en el profesorado como en ciertos miembros del AMPA, y los maestros y maestras suelen aceptar los compromisos alcanzados por la mayoría. Por tanto, tras esa puesta en común se podría contar ya con la implicación de algunos docentes.

- La formación del profesorado en diversidad cultural

La necesidad de formación se justifica por la detección de prejuicios en el profesorado y en las familias, el escaso conocimiento que tienen sobre las familias inmigrantes y la inseguridad que estos experimentan a la hora de relacionarse con las familias inmigrantes. En este sentido, se debe aprovechar el empeño de los miembros del Equipo Directivo por promover la formación en el centro educativo y su colaboración habitual con el CEP de Bollullos-Valverde. Una vez que contamos con algunos maestros y maestras interesados y formados en las cuestiones anteriores, posteriormente o paralelamente, se podrían llevar a cabo estas otras actuaciones:

* La realización de campañas de civismo, coeducación e interculturalidad, dada la conveniencia de las mismas en el contexto analizado y la experiencia y resultados positivos que el profesorado del centro tiene en actividades de este tipo, pudiendo entrelazarlas, por ejemplo, con las campañas de lectoescritura.

* La adaptación del sistema de comunicación e información a las necesidades de las familias inmigrantes, puesto que es necesario asegurar una comunicación efectiva entre el profesorado y las familias inmigrantes para poder definir responsabilidades, intercambiar información y acordar un modelo educativo común. El obstáculo mayor que nos encontramos aquí es la ausencia de traductores/as o intérpretes. Sin embargo, el centro puede aprovechar el conocimiento del español que ya tienen varias de las madres inmigrantes del centro, ofreciéndoles algún tipo de compensación a cambio, y también el que tienen los niños y niñas de los últimos cursos de Primaria. Asimismo puede contactar con la mediadora intercultural que la Delegación Provincial de Educación de Huelva y la asociación «Save the children» han puesto recientemente a disposición de los centros educativos de Moguer, y con la mediadora intercultural del Ayuntamiento, quien puede contactar con otras asociaciones como Huelva Acoge. La Comisión Intercultural también puede ser un buen foro para localizar recursos, pudiéndose intercambiar experiencias sobre ello con los docentes y AMPAs de los otros centros del pueblo.

Una vez que se ha conseguido establecer un sistema de comunicación efectivo con las familias, se tendría que seguir impulsando la colaboración y participación de las mismas en el centro, derivando finalmente hacia la construcción de un curriculum intercultural en el que también se implicaran las familias inmigrantes. Para ello se podrían aprovechar algunas de las actividades planificadas en el Plan de Acogida.

Durante todo este proceso se contaría con la colaboración de los miembros del AMPA, quienes también deberían comenzar con un debate interno sobre sus propias funciones y la formación en diversidad cultural.

1.4.3 LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN

Sin duda, la principal limitación de nuestro estudio la encontramos en la fase de contraste o triangulación del informe. La escasa participación de las familias inmigrantes, la nula respuesta conseguida por parte de la mediadora, y la poca implicación de algunos maestros y maestras en el la lectura y debate del informe, nos lleva a concluir que esta fase no ha sido todo lo productiva que podría haber resultado.

Nos hubiera gustado contar con una mayor presencia de las familias inmigrantes y, sobre todo, con las opiniones de la mediadora. Creemos que en el caso de las primeras el hecho de que estas sesiones se planificaran en el último trimestre del curso, cuando muchos de estos padres y madres estaban trabajando en la temporada alta de la fresa, y la dificultad de acordar un día que viniera bien a familias con situaciones tan dispares puso trabas a ello. En el caso de la mediadora, a pesar de que la investigadora intentó fijar varios días para realizar el contraste, finalmente no se consiguió por los problemas de agenda de la primera. Esta ausencia la consideramos una limitación importante de nuestra investigación, dada las opiniones, sugerencias y matizaciones tan relevantes que podría haberse conseguido con esa triangulación.

En cuando a los maestros y maestras, lo que más nos reprochamos es el escaso interés que algunos docentes mostraron por la sesión de contraste. Varios de ellos apenas había leído el informe y ello repercutió para que el debate fuera menos profundo y rico de lo que prometía. La «desgana» de algunos de ellos contagió al resto, viéndose obligada la investigadora a dirigir más de lo previsto esa sesión de triangulación. El hecho de que los miembros del Equipo Directivo tampoco hubieran podido estar presentes, al tener que resolver varias cuestiones de urgencia, también influyó en ello.

Una vez más, las fechas acordadas para el contraste no parecieron ser las más oportunas pero se llegó a un punto en el que ya no se podía alargar más el estudio de campo. En este sentido, quisiéramos destacar que la flexibilidad mostrada por la investigadora durante la fase de recogida de información, posponiendo en numerosas ocasiones las entrevistas pactadas con las familias, sobre todo con las inmigrantes y

algunas autóctonas y en menor medida con los docentes, ya no era posible, no pudiendo repetir la «odisea» vivida con algunos de ellos para realizar las entrevistas.

> «He llamado en cuatro ocasiones, dos al teléfono fijo y dos al móvil. En la primera llamada al teléfono fijo su hermana me comentó que no podía ponerse al teléfono en ese momento. La llamé más tarde pero nadie respondió, parecía no encontrase en casa y haber olvidado el móvil. Volví a llamarla tres horas antes de la hora fijada para la entrevista y me respondió al teléfono un adolescente. Me informó de que su tía no estaba y le dejé mi número de móvil para que se pusiera en contacto conmigo. Media hora antes de la hora fijada para la entrevista volví a llamarla y el sobrino me dijo que acababa de salir y que se había ido a comprar al supermercado» (DI 32: 21)[295].
>
> «Ya empiezo a estar un poco cansada de concertar, posponer y acordar nuevas entrevistas. Tengo la sensación de que desde finales de abril estoy perdiendo la conexión con el trabajo, tanto las Jornadas de Lectoescritura, como el Día de Convivencia y las fiestas (Feria de abril, Romería de Moguer y Rocío) influyen en el cansancio y en el estado de ánimo de la gente. Tanto los docentes como yo comenzamos a necesitar urgentemente un descanso» (DI 34: 22).

Ello también influyó para que finalmente no consiguiéramos contar con la participación de la mediadora y para que tal vez hubiera una menor respuesta por parte de las familias y del profesorado. El calendario para realizar el contraste del informe se estableció una vez que se completó de redactar el mismo. La ingente cantidad de datos recogida y el cuidadoso análisis que procuramos hacer de la misma demoraron la fecha que habíamos previsto para la presentación de ese primer borrador, ralentizando todo el proceso de contraste. Aún así, tanto en el caso de los docentes como de las familias inmigrantes y de la mediadora, las fechas previstas para la triangulación de la información se pospuso en varias ocasiones no pudiéndolas posponer más ante la llegada del fin del curso académico 2005/06.

Sopesando ahora los resultados obtenidos con el mismo, consideramos que hubiera sido más penitente presentar con mayor antelación las principales conclusiones de la investigación, sin haber esperado a tener concluida la redacción completa del

[295] Como puede suponerse tras la lectura de esta cita, la entrevista con esta madre no llegó a efectuarse, entrevistándose a otra madre autóctona en su lugar.

informe. Quizás de ese modo hubiéramos conseguido que los protagonistas del estudio hubieran participado más en la fase de contraste, al tener más frescas sus propias aportaciones.

Creemos que en ese momento desperdiciamos una buena oportunidad para que el profesorado y las familias del centro reflexionaran detenidamente sobre la situación de las familias inmigrantes en el mismo. Y esto es lo más negativo porque, como comentábamos anteriormente, estamos convenidos de que esa puesta en común hubiera facilitado la asunción de algunas propuestas o, al menos, habría ayudado a definir las posiciones de cada parte en torno a la temática estudiada.

Afortunadamente, las intervenciones de algunos padres y madres autóctonos, de ciertos maestros y maestras y, sobre todo, de los miembros del Equipo Directivo, nos ayudó a tener una idea mucho más nítida de los puntos de mayor y menor interés, a reforzar y minimizar algunas de nuestras evidencias y a ser más cuidadosos con las generalizaciones realizadas en nuestro informe.

A ese respecto, quisiéramos señalar que lo más difícil del estudio ha sido «generalizar» las opiniones, sentimientos, actitudes y actuaciones de los miembros de la comunidad educativa del CEIP Zenobia Camprubí. Por un lado, porque nuestro estudio no pretendía esa generalización y por otro, porque tampoco la referencia a personas concretas era posible. En un sentido porque privaríamos del anonimato exigido en este tipo de estudios y en otro porque tampoco sería provechoso ni útil desde un punto de vista científico.

Las propias limitaciones de la investigadora a la hora de explicar y narrar esas actitudes y comportamientos pueden generar en los lectores una falsa imagen del pueblo y de la escuela analizada, resultando más negativa de lo que realmente es. Por ello quisiera excusar mis posibles torpezas y subrayar que, evidentemente, no todas ni todos los docentes, padres, madres ni agentes externos se muestran reacios a la integración de las familias inmigrantes en la escuela.

1.4.4 PROYECCIÓN FUTURA

No quisiéramos concluir este trabajo sin enunciar algunas de las líneas de investigación que el estudio emprendido nos ha revelado. A través del mismo hemos constatado la necesidad de seguir analizando los aspectos que influyen en el proceso de integración de las familias inmigrantes en la escuela, especialmente, los que versan sobre los rasgos culturales de las familias inmigrantes y los que vinculan el estilo directivo con la integración de estas familias en el centro educativo.

Respecto a la primera temática, nos parece muy interesante seguir indagando en las concepciones que los maestros y maestras y los padres y madres tienen en torno a la «cultura» de las familias inmigrantes. Muchas de las razones por las que las familias, autóctonas e inmigrantes, y los docentes justifican la escasa integración de las familias inmigrantes en la escuela se basan justamente en aspectos culturales. Asimismo, comprobamos que muchas de esas falsas concepciones generan diversos malentendidos y conflictos entre las distintas partes.

Indagar, por tanto, en la influencia que los preceptos religiosos y las pautas culturales tienen en la integración de las familias inmigrantes nos parece un tópico de estudio muy oportuno y relevador; tanto por las escasas investigaciones que hay al respecto como por la trascendencia que en la integración socioeducativa de las familias inmigrantes pueden tener las atribuciones que se hacen en torno a los mismos. No en vano, las diferencias culturales y las interpretaciones que las distintas familias hacían sobre las mismas fueron los aspectos que más llamaron la atención del profesorado y de los miembros del AMPA en la sesión de contraste de la investigación. En este sentido, el estudio comparativo del papel que juega la mujer árabe en el proceso educativo de sus hijos e hijas también puede ser muy pertinente, al ser sobre ésta sobre la que giran la mayoría de los comentarios y sobre la que menos información se tiene.

En cuanto a la segunda línea de investigación, en nuestro estudio se pone de relieve que el papel que ejercen los miembros del Equipo Directivo es fundamental de cara a promover la integración de las familias inmigrantes, pudiéndose ver limitada o favorecida por el estilo, más o menos democrático, que caracterice la actuación de los

mismos. Investigar sobre tal influencia también nos parece interesante, sobre todo a la hora de proponer nuevos contenidos formativos que contribuyan a aumentar la calidad de la dirección pedagógica tanto de los directores más experimentados como de los directores noveles o en formación.

Dejamos pues, abiertas las puertas, con la esperanza de que estas líneas guíen trabajos futuros que mejoren la integración de los padres y madres inmigrantes en nuestras escuelas.

«BIBLIOGRAFÍA»

AVV. (2006): «Guía informativa para inmigrantes en Jaén», en *Boletín Faire,* 6, pp.1-2.

ABAD, L. V. (1993): «La educación intercultural como propuesta de integración», en ABAD, L. V; CUCÓ, A.; IZQUIERDO, A. (Eds.): Inmigración, tolerancia y pluralismo. Madrid. Popular, pp. 9-69.

ABAJO, J. E. (1996): «Educación intercultural: ¿moda?, ¿ilusión?, ¿compromiso?...», en *Revista de Asociación de Enseñantes con Gitanos*, 12, pp. 31-35.

ABASCAL, C.; ANDRÉS, M. T.; BARAJA, A. (1999): *Escuela tolerante e intercultural*. Madrid. IMSERSO.

AGREDANO, M. M.; RODRÍGUEZ, F. (2002): «Educación Intercultural», en ROMERO, J .L.; CAMACHO, A. (Dir.): *Política Migratoria y Educación Social*. Sevilla. Departamento de Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social. Universidad de Sevilla, pp. 237-240.

AGUADO, T.; ET AL. (1999): *Diversidad cultural e igualdad escolar. Un modelo para el diagnóstico y desarrollo de actuaciones educativas en contextos escolares multiculturales*. Madrid. CIDE.

ANDRADES, P. (2003): «Pateras o ferrys. Dilemas ante las políticas de inmigración», en JUNTA DE ANDALUCÍA: *Guía Mediterránea de recursos para los inmigrantes,* en http://www.juntadeandalucia.es/gobernacion/cda/politicas_migratorias/htm Consultado el 13 de enero de 2003.

ANDREUS, C. (2003): «El trabajo social y la inmigración. Modelos interpretativos y prácticos. El caso de la Fundación SERGI», en CHECA, F.; ARJONA, A.; CHECA, J. C. (2003): *La integración social de los inmigrados. Modelos y experiencias*. Barcelona. Icaria, pp. 347-364.

APARICIO, R. (2003): *El entorno familiar de los menores de origen extranjero escolarizados en Madrid*. Madrid. Universidad Pontificia de Comillas.

ARANGO, J. (2003): «Inmigración y diversidad y humana. Una nueva era en las migraciones internacionales», en *Revista de Occidente*, 268, pp. 5-21.

AYUNTAMIENTO DE MOGUER (2005): «La ciudad. Mapa de la situación», en http://www.aytomoguer.es. Consultado el 20 de julio de 2005.

— (2004): *Memoria de la Oficina de Apoyo a la Campaña de la Fresa*. Ayuntamiento de Moguer. Curso 2003/04.

BALAGUER, C. Y FORMARIZ, A. (2003): «La formación de las personas adultas», en *Cuadernos de Pedagogía*, 315, pp. 40-43.

BARÁIBAR, J. M. (2005): *Inmigración, familias y escuela en educación infantil.* Madrid. Ministerio de Ecuación y Ciencia y Catarata.

BARQUÍN, J. y FÉRNANDEZ SIERRA, J. (1992): *Investigación e intervención en el ámbito sociocultural.* Málaga. Clave.

BARTOLOMÉ, M.; ET AL. (1997): *Diagnóstico a la escuela multicultural*. Barcelona. Cedecs.

BARTOLOMÉ M. (1992): «Investigación cualitativa en educación: ¿Comprender o transformar?», en *Revista de Investigación Educativa*, 20, pp. 7-36.

BESALÚ, X. (2002): «Los procesos de escolarización de los hijos de familias inmigradas. Un estudio de casos», en *Ofrim*. Junio, pp. 65-67.

BLANCO, C. (2000): *Las migraciones contemporáneas*. Madrid. Alianza Editorial.

BERMEJO, M.; SOLANO, D. (2002): «El mundo árabe, cultura y lengua. Implicaciones al proceso educativo». Ponencia presentada al curso *Formación Específica en Compensación Educativa e intercultural para agentes educativos*. Murcia, 18 de febrero de 2002, en http://www.aulaintercultural.org.

BEYUKI, A. H. (2006): «Derechos Humanos y Migración». *Curso Magistral*. Colegio de Abogados de Sevilla. Sevilla, 9 de Marzo de 2006.

BOGDAN, R.; BILKEN, S. (1982): *Qualitative research of education: An introduction to theory and methods*. Boston. Allyn and Bacon.

BUENO, J. R.; BELDA, J. F. (Dirs.) (2005): *Familias inmigrantes en la escuela. Discursos de los agentes educativos*. Valencia. Universidad de Valencia. Colección Fábula.

BUENO, J. R.; BELDA, J.; PÉREZ, J. (2004): «Una experiencia de aprendizaje para madres y padres de alumnos inmigrantes», en *Portularia*. *Revista de Trabajo Social*. Vol.4, 2004, pp. 161-170.

CABRERA, L. (Dra.) (2006): *Identificación de indicadores de integración cultural y social de distintos colectivos inmigrantes*. Proyecto I+D. Ministerio de Educación y Ciencia. 2004-2007. Material inédito.

CACHÓN, L. (2002): «La formación de la "España Inmigrante": mercado y ciudadanía», en REID, 97, pp. 95-126.

CARBONELL, F. (2005): «Prólogo», en BARÁIBAR, J. M: *Inmigración, familias y escuela en educación infantil.* Madrid. Ministerio de Educación y Ciencia y Catarata, pp.11-24.

— (2003): «¿Cómo mejorar los aprendizajes del alumnado extranjero?», en *Aula de Innovación Educativa*, 126, pp. 35-39.
— (2002): «Educación intercultural: principales retos y requisitos indispensables», en *Kikirikí. Cooperación Educativa*, 65, Año XV, pp. 63-65.
— (1995): *Inmigración, diversidad cultural, desigualdad social y educación*. Madrid. MEC.

CARBONELL, R.; MARTÍ, J. (2002): «La relación familia-centro educativo», en *Cuadernos de Pedagogía*, 315, pp. 32-34.

CARDONA, J. (2003): «Organización de programas de participación docente». Mesa redonda del *Congreso Internacional sobre Interculturalidad, Formación del profesorado y Educación.* UNED. Madrid, 28, 29 y 30 de abril de 2003.

CARRERAS, P.; FIGUERAS, O.; MIRALLES, M. (2003): «Intercambio de experiencias entre padres y madres de alumnos de 3-4 años (P3) en el espacio escolar», en *Aula de Innovación Educativa*, 126, pp. 41-43.

CASTIELLO, J. M.; NICIEZA, J. (1995): «Diversidad cultural e inmigración. Reflexiones para una educación antirracista», en *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 15, pp. 62-69.

CC.OO (2003): *Los planes de las comunidades autónomas para la integración social de las personas inmigrantes*. Madrid. Confederación Sindical de Comisiones Obreras.

CEAPA (2005): *¿Cómo promover la participación de las mujeres y familias inmigrantes en la escuela?* Madrid. Confederación Española de Padres y Madres de Alumnos.

CHECA, F. (2003): «Factores endógenos y exógenos para la integración social de los inmigrados en Almería», en CHECA, F.; ARJONA, A.; CHECA, J.C. (2003): *La integración social de los inmigrados. Modelos y experiencias*. Barcelona. Icaria, pp. 81-102.

CHECA, J. C.; ARJONA, A. (2003): «La segregación residencial de los inmigrados: aproximación teórico-práctica», en CHECA, F.; ARJONA, A.; CHECA, J.C. (2003): *La integración social de los inmigrados. Modelos y experiencias*. Barcelona. Icaria, pp. 207-241.

— (2002): «Actitudes actuales de los jóvenes andaluces hacia los inmigrantes», en SERRA, L. (Coord.): *Inmigración extranjera en Andalucía. II Seminario sobre la Investigación de la Inmigración Extranjera en Andalucía*. Consejería de Gobernación. Junta de Andalucía, pp. 149-165.

CHECA, F.; ARJONA, A.; CHECA, J.C. (2003): *La integración social de los inmigrados. Modelos y experiencias.* Barcelona. Icaria.

CENSIS (2001): *Child Inmigration Project*, 1998-2000. Fondazione Censis, Centro Studi Investimenti Sociali, en http:www.iprs.it/docs/CHIPFinalReport.pdf. Consultado el 4 de septiembre de 2006.

CIS (2004): *Barómetro de Mayo.* Estudio nº 2565. Madrid. Centro de Investigaciones Sociales.

— (2003): *Barómetro de Mayo*. Estudio nº 2511. Madrid. Centro de Investigaciones Sociales.

COLECTIVO IOÉ (2001): *Mujer, inmigración y trabajo*. Madrid. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

— (1999a): *Inmigración y trabajo. Trabajadores inmigrantes en el sector de la hostelería.* Madrid. IMSERSO.

— 1999b): «La interculturalidad ¿va al cole?», en *Ofrim*. *Suplementos*, noviembre-diciembre, pp. 48-64.

— (1998): *Inmigración y trabajo. Trabajadores inmigrantes en el sector de la construcción.* Madrid. IMSERSO.

— (1996): *La educación intercultural a prueba*. Granada. CIDE-Laboratorio de Estudios Interculturales. Universidad de Granada.

COLLER, X. (2000): *Estudio de Casos. Cuadernos Metodológicos*. Madrid. Centro de Investigaciones Sociológicas.

CORRIERE DELLA SERA (2006): «I musulmani in Europa prima islamici, poi cittadini. Sondaggio sull'integrazione degli immigrati. Identitá in bilico e paura dell'estremismo, en el *Corriere della Sera*, 15 de agosto de 2006, p.12.

CRIADO, M. J. (2001): *La línea quebrada*. Madrid. Consejo Económico y Social.

DABAS, E. (1998): *Redes sociales, familias y escuela*. Argentina. Paidós.

DELORS, J. (1996): *La educación encierra un tesoro*. Madrid. UNESCO-Santillana.

DEWEY, J. (1995): *Democracia y educación*. Madrid. Morata (p.o. en 1916).

DÍAZ-AGUADO, M. J. Y ANDRÉS, M. T. (1999): «La integración escolar de los inmigrantes desde una perspectiva intercultural», en *Ofrim. Suplementos*, noviembre-diciembre, pp. 66-82.

DOMÍNGUEZ PÉREZ, M. P. (2006): *Necesidades formativas del profesorado en una escuela multicultura*l. Trabajo de Investigación. Universidad de Huelva. Junio de 2006. Inédito.

DUSI, P. (2000): *Flusi migfratori e problematiche di vita sociale. Verso una pedagogia dell'intercultura*. Milano. Vita e pensiero.

EL FATHI, A. (2005): «Educación e Islam en España». Ponencia presentada en las *II Jornadas sobre la intervención en la Educación Intercultural. La atención educativa al alumnado inmigrante musulmán.* Huelva. Federación de Enseñanza de CC.OO y Departamento de Educación de la Universidad de Huelva, 3, 4 y 5 de mayo de 2005.

EL PAÍS (2006): «La población extranjera alcanza ya su mayor aumento con 700.000 personas en un año», en *El País*, 18 de enero de 2006, p. 20.

— (2005a): «La UE alerta que 30.000 africanos esperan en Marruecos y Argelia para saltar a España», en *El País*, 13 de octubre de 2005, p. 20.

— (2005b): «Helicópteros de Naciones Unidas sobrevuelan el desierto en busca de inmigrantes abandonados», en *El País,* 13 de octubre de 2005, p. 23

— (2005c): «ACNUR verifica que España echó a Marruecos a solicitantes de asilo», en *El País*, 13 de octubre de 2005, p. 21.

— (2003): «6.400 temporeros andaluces trabajarán en la vendimia francesa», en *El País*, 8 de agosto de 2003, p. 5.

EPSTEIN, J. L. (1987): «Parent involvement, what research says to administrators?», en *Education and Urban Society*. Vol 9, 12, pp. 119-136.

ESTEVE, J. M. (2003): *La tercera revolución educativa. La educación en la sociedad del conocimiento.* Barcelona. Paidós.

EURYDICE (2005): *La educación para la ciudadanía en el contexto escolar europeo*. Madrid. Ministerio de Educación y Ciencia.

— (2004): *La integración escolar del alumnado inmigrante en Europa*. España. Eurydice y Dirección General de Educación y Cultura de la Comisión Europea.

FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1996): *Escuela y etnicidad: El caso del pueblo gitano*. Madrid. CIDE.

FERNÁNDEZ PRADA, F. (2003): «Participación de padres y alumnos, ¿imposición, moda o reto?», en AAVV: *La participación de los padres y madres en la escuela*. Barcelona. Graó, pp. 45-54.

FERNÁNDEZ RODRÍGUEZ, S. (2003): «La integración social de los inmigrantes. El caso de la Mancomunidad de Servicios Sociales del Sureste (Murcia)», en CHECA, F.; ARJONA, A.; CHECA, J.C. (Eds.): *La integración social de los inmigrados. Modelos y experiencias*. Barcelona. Icaria, pp. 365-374.

FERNÁNDEZ SIERRA, J. (Dir.) (2006): *Construcción de las expectativas de inserción socio-laboral de niñas inmigrantes dentro del marco de las relaciones sociales de la escuela*. Proyecto I+D. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Secretaría General de Políticas de Igualdad. Instituto de la Mujer. Trienio 2005-2008.

— (2006b): «Niñas tras una escuela», en FERNÁNDEZ SIERRA, J. (Coord.): *Componentes culturales y variables didácticas que influyen en la escolaridad de las niñas inmigrantes en Andalucía*. Almería. Universidad de Almería, pp. 47-58.

— (1996): «Utilidad de la evaluación naturalista para la formación MIR, en SANTOS GUERRA, M. A.; PRADOS TORRES, D. (Coords.): *Evaluación externa de la formación de médicos residentes: el arte de mejorar a través del conocimiento*. Barcelona. FYC.

FERNÁNDEZ SIERRA, J.; ET AL. (2002): *Estudio de las actitudes, creencias y actuaciones educativas del profesorado andaluz ante el alumnado inmigrante*. Proyecto de Investigación. Consejería de Gobernación. Junta de Andalucía. Cursos 2001/02.

FLECHA, R.; GÓMEZ, J. (1999): «De la formación para la exclusión a la formación para la igualdad», en *Boletín de la Asociación de Enseñantes con Gitanos*, 16 y 17, pp.10-19.

FLICK, U. (2004): *Introducción a la investigación cualitativa*. La Coruña. Morata y Fundación Paidea.

FLORENCIA, M.; POLLACHI, F. (1998): «Familia y aprendizaje en el marco de la inestabilidad laboral», en DABAS, E.: *Redes sociales, familias y escuela*. Argentina. Paidós, pp.133-155.

FLORES RAMOS, E. (2005): «Propuesta pedagógica de educación no formal para alumnos inmigrantes», en QUICIOS, M. P.; FLORES RAMOS, E. (2005): *Población inmigrante: su integración en la sociedad española. Una visión desde la educación*. Madrid. Pearson Educación, pp. 99-119.

FOREST, C.; GARCÍA BACETE, F. J. (2006): *Comunicación cooperativa entre la familia y la escuela*. Nau Libres. Valencia.

FRADE, C. (2002): «Francia dará clases de lengua e instrucción cívica a inmigrantes», en *El Mundo*, 25 de noviembre de 2002, p. 27.

GALEANO, E. (1992): *Ser como ellos y otros artículos*. México. Siglo XXI Editores.

GALLEGO, P. (2003): «Actuaciones de la Diputación Provincial de Almería en la Integración Social de Inmigrantes», en CHECA, F.; ARJONA, A.; CHECA, J. C. (Eds.): *La integración social de los inmigrados. Modelos y experiencias*. Barcelona. Icaria, pp. 357-364.

GALINO, A.; ESCRIBANO, A. (1990): *La educación intercultural en el enfoque y desarrollo del currículum*. Madrid. Nancea.

GARCÍA, M. P.; GONZÁLEZ, I. (2006): «La respuesta institucional a la multiculturalidad de los centros onubenses. Necesidades y demandas del profesorado». Comunicación presentada en las *I Jornadas Andaluzas de Intervención Socioeducativa e Intercultural.* Universidad de Huelva, 24 y 25 de mayo de 2006.

GARCÍA, M. P; IPLAND, J.; MOYA A. (2003): «Un modelo educativo para la atención a la interculturalidad: el caso de Huelva», en *Educación, Desarrollo y Diversidad*. Vol. 6 (3), pp.105-130.

GARCÍA CASTAÑO, J. (2003): «La inmigración extranjera en Andalucía». Ponencia presentada a las *Jornadas de Debate sobre Migraciones y Comunicación: Planteamientos ante la Globalización*. Universidad Internacional de Andalucía. Sevilla, 1, y 3 de abril de 2003.

GARCÍA CASTAÑO, J.; CAPELLÁN, L. (2002): «De las cifras de población extranjera a la construcción de la llamada educación intercultural», en SERRA, L. (Coord.): *Inmigración extranjera en Andalucía. II Seminario sobre la Investigación de la Inmigración Extranjera en Andalucía*. Consejería de Gobernación. Junta de Andalucía, pp. 211-231.

GARCÍA CASTAÑO, J.; ET AL. (1993): «La educación multicultural y el concepto de cultura. Una visión desde la antropología social y cultural», en *Revista de Educación*, 303, pp. 83-110.

GARCÍA FERNÁNDEZ, J. A.; MORENO, I. (2002): *La respuesta a las necesidades educativas de los hijos inmigrantes en la Comunidad de Madrid*. Madrid. Consejo Económico y Social.

GARCÍA JIMÉNEZ, E. (1991): *Una teoría práctica sobre la evaluación. Estudio etnográfico*. Sevilla. MIDO.

GENTO PALACIOS, M. (1994): *Participación en la gestión educativa*. Santillana. Madrid.

GENERALITAT DE CATALUNYA (2001): *Pla d'acollida del centre docent. Barcelona.* Departament d'Ensenyament*.* Generalitat de Catalunya.

GIL, D. (2002): «350 Inmigrantes se encierran en una universidad de Sevilla en demanda de su regularización», en *El País*, 11 de junio de 2002, p. 17.

GIROUX, H. (2002): «Educando para el futuro: rompiendo la influencia del neoliberalismo», en *Revista de Educación*, número extraordinario 2002, pp. 25-38.

— (2001): Cultura, política y práctica educativa. Barcelona. Graó.

GIROUX, H.; FLECHA, R. (1995): *Igualdad educativa y diferencia cultural*. Barcelona. El Roure.

GOETZ, J. P.; LECOMPTE, M. D. (1988): *Etnografía y diseño cualitativo en la investigación educativa*. Madrid. Morata

GONZÁLEZ FALCÓN, I. (2003): *La inmigración en España. Un nuevo reto social y educativo*. Trabajo de Investigación. Bienio de Doctorado 2001-20003. Universidad de Huelva. Departamento de Educación. Inédito.

GONZÁLEZ FARACO, J. C. (2003): «Fresas y escuelas: algunas reflexiones sobre la educación intercultural como campo pedagógico», en LUQUE DOMÍNGUEZ, P. (Coord.): *Educación social e inmigración*. Sevilla. Diputación Provincial de Sevilla-SIPS, pp. 37-52.

GORDO, M. (2003): «La población inmigrante en la campaña de la fresa de Huelva: problemas de alojamiento». Ponencia presentada al IV *Congreso de la Asociación Andaluza de Ciencia Regional*. Almería. Universidad de Almería, pp. 28-46.

GRANADOS, A.; NAVAS, M.; PULIDO, R. (2001): «Interculturalidad y educación en la atención de la población inmigrante extranjera en Andalucía». Conclusiones del *Seminario sobre la Investigación de la Inmigración Extranjera en Andalucía.* Granada, 5 y 6 abril. Consejería de Gobernación. Dirección General de Políticas Migratorias: http://www.juntadeandalucia.es/gobernacion/cda/politicas_migratorias/politicas_migratorias_estadistica_convocatoria/0,16007,,00.html. Consultado el 5 de marzo de 2003.

GRAÑERAS, M.; ET AL. (1998): «La investigación sobre educación intercultural», en GRAÑERAS, M.; ET AL.: *Catorce años de investigación sobre las desigualdades en educación en España*. Madrid. Centro de Publicaciones. Secretaría General Técnica, pp.111-150.

GRUPO DE INVESTIGACIÓN CEPA (2005): «Mestizaje cultural: ¿Utopía o ilusionismo?». Mesa redonda en las *científicas sobre la construcción del mestizaje cultural: la escuela como medio de intercambio*. Grupo de Investigación CEPA. Universidad de Almería, 26 y 27 de enero de 2005.

GRUPO ELEUTERIO QUINTANILLA (2003): «Dilemas de la educación intercultural: entre la moda y la urgencia social», en httpp://www.juntadeandalucia.es/gobernación/cda/politicasmigratorias/politicas_migratorias_estadística_convocatoria/0,16007,,00.html. Consultado el 23 de abril de 2003.

GUALDA, E.; RUIZ, M. (2004): «Migración femenina de Europa del Este y mercado de trabajo agrícola en la provincia de Huelva, España», en *Migraciones Internacionales*. Vol 2, 4, pp.36-65.

GUALDA, (2004): «Actitudes hacia las migraciones y capital social: la participación de los europeos en redes sociales y sus lazos con la mayor o menor aceptación de la población extranjera», en *REDES. Revista hispana para el análisis de redes sociales*. Vol. 5, 3, http://revista-redes.rediris.es, pp. 1-34.

GUALDA, E.; ET AL. (2002): «La exclusión social en Huelva. Inmigración en una década de cambios», en GRUPO DE INVESTIGACIÓN ESTUDIOS SOCIALES E INTERVENCIÓN SOCIAL Y OBSERVATORIO LOCAL DE EMPLEO (2002): *Estudio sobre la exclusión social en la provincia de Huelva*, pp. 212-278.

GUBA, E. G. (1983): «Criterios de credibilidad en la investigación naturalista», en GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. (Eds.): *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid. Akal, pp. 148-165.

INE (2006a): *Revisión del Padrón Municipal*. *Datos del 2005*. Explotación a 1 de enero de 2005. Instituto Nacional de Estadística. Fecha de publicación: 17 de enero de 2006. http://www.ine.es. Consultado el 30 de julio de 2006.

— (2006b): *Revisión del Padrón Municipal. Avance de Resultado 2006*. Explotación a 1 de enero de 2006. Instituto Nacional de Estadística. Fecha de publicación: 25 de julio de 2006. http://www.ine.es. Consultado el 30 de julio de 2006.

INFORME DEL DEFENSOR DEL PUEBLO (2003): *La escolarización del alumnado de origen inmigrante en España. Análisis descriptivo y estudio empírico*. Vol I y II. Madrid, en: http://www.defensordelpueblo.es

JIMÉNEZ GÓMEZ, R. (2002): «La construcción de un currículum democrático para una sociedad multicultural», en *Kikirikí. Cooperación Educativa*, 65, año XV, pp. 34-45.

JORDÁN, A. (1995): *La escuela multicultural. Un reto para el profesorado*. Barcelona. Paidós.

JULIANO, D. (2003): «La escuela y las interacciones sociales entre ellos y nosotros», en CHECA, F.; ARJONA, A.; CHECA, J. C.: *La integración social de los inmigrados. Modelos y experiencias.* Barcelona. Icaria, pp. 189-206.

JUNTA DE ANDALUCÍA (2006): *Segundo Plan Integral para la Inmigración en Andalucía 2006-2009*. Sevilla. Dirección General de Políticas Migratorias. Consejería de Gobernación.

— (2005): *Evaluación del Plan de Acción del Fondo de Apoyo a la Acogida y la Integración de Inmigrantes, 2005.* Dirección General de Políticas Migratorias. Consejería de Gobernación, en http://www.juntadeandalucia.es/gobernacion/. Consultado el 4 de septiembre de 2006.

— (2003): *Orden de 27 de marzo de 2003 por la que se regula la organización, funcionamiento y gestión del servicio de comedor escolar de los centros docentes públicos dependientes de la Consejería de Educación y Ciencia*. BOJA de 4 de abril de 2003.

— (2003): *Decreto 167/2003, de 17 de junio, por el que se establece la tención a alumnos/as con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones sociales desfavorecidas*. BOJA de 23 de junio de 2003.

— (2002): *Primer Plan Integral para la Inmigración en Andalucía 2001-2004*. Sevilla. Dirección General de Políticas Migratorias. Consejería de Gobernación.

— (2001): *Plan para la atención educativa del alumnado inmigrante en la Comunidad Autónoma Andaluza*. Sevilla. Consejería de Educación y Ciencia.

— (2000): *Decreto 382/2000, de 5 de septiembre, por el que se gula la Comisión Interdepartamental de Políticas Migratorias.* Modificado por el Decreto 116/2005, de 3 de mayo. BOJA de 26 de septiembre de 2000.

— (1998): *Ley 9/1999, de 18 de noviembre, de Solidaridad en la Educación*. BOJA de 2 de diciembre de 1999.

KÑALLINSKY, E. (1998): *La participación de los padres en la escuela: el efecto de la formación inicial y permanente del profesorado*. Tesis Doctoral. Departamento de Educación. Universidad de Las Palmas.

LABRADOR, J. (2004): «Intervención social e Inmigración», en *Portuaria. Revista de Trabajo Social,* 4, 2004, pp. 7-18.

LAMO DE ESPINOSA, E. (2002): «Lengua, Nación y Estado», en *Claves de Razón Práctica*, 121, pp. 14-22.

— (Ed.) (1995): Culturas, estados, ciudadanos. Una aproximación al multiculturalismo en Europa. Madrid. Alianza Editorial.

LAPARRA, M. (2003a): «Relaciones sociales»; en LAPARRA, M. (Ed.): *Extranjeros en el purgatorio. Integración social de los inmigrantes en el espacio local*. Barcelona. Bellaterra, pp. 219-226.

— (2003b): «Acogida y apoyo social» en LAPARRA, M. (Ed.): *Extranjeros en el purgatorio. Integración social de los inmigrantes en el espacio local*. Barcelona. Bellaterra, pp.227-232.

LAPARRA, M.; ET AL. (2003): «El modelo migratorio español a la luz de una realidad específica», en LAPARRA, M. (Ed.): *Extranjeros en el purgatorio. Integración social de los inmigrantes en el espacio local*. Barcelona. Bellaterra, pp. 299-320.

LATORRE FERNÁNDEZ, I. (2003): *Análisis de la influencia de las prácticas asistenciales en la construcción del pensamiento práctico enfermero.* Tesis Doctoral. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Universidad de Almería.

LATORRE, J. (2002): «Impregnar la escuela de lo diverso. La participación de la comunidad y el barrio», en *Cuadernos de Pedagogía*, 315, pp. 28-31.

Ley Orgánica 1/1985 de 3 de julio, del Derecho a la Educación (LODE). BOE de 4 de julio de 1985.

Ley Orgánica 1/1990 de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. (LOGSE). BOE de 4 de octubre de 1990.

Ley Orgánica 9/1995 de 20 de noviembre, de Participación, Evaluación y Gobierno de los Centros Educativos (LOPEGCE). BOE de 21 de noviembre de 1995.

Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE). BOE de 24 de diciembre de 2002.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE). BOE de 4 de mayo de 2006.

LINCOLN, Y.; GUBA, E. (1985): *Naturalistic inquiry.* Beverly Hills, CA: Sage.

LLOPIS, R. (2002): «Políticas de inmigración. Entre la inclusión y la exclusión», en *Educación Social*, 20, pp. 20-35.

LÓPEZ LÓPEZ, M. C. (2001): *La enseñanza en las aulas multiculturales. Una aproximación a la perspectiva de los docentes*. Grupo Editorial Universitario. Granada.

LÓPEZ RODRÍGUEZ, F. (2003): «Introducción», en AAVV: *La participación de los padres y madres en la escuela*. Barcelona. Graó, pp. 9-13.

LÓPEZ SALAS, A. M. (2005): *Inmigrantes y Estados: la respuesta política ante la cuestión migratoria*. Barcelona. Antrhropos.

LORENZO, M. M. (Dra.) (2006): *Familias inmigrantes en Galicia: la dimensión socioeducativa de la educación.* Proyecto I+D. Ministerio de Educación y Ciencia. 2004-2007. Inédito.

LUENGO, J. A. (2002): «Acogida e integración del alumnado inmigrante en el sistema educativo madrileño», en *Psicología educativa*, (8), 2, pp. 63-88.

MICHEL, A. (2002): «Una visión prospectiva de la educación: retos, objetivos y modalidades», en *Revista de Educación*, número extraordinario 2002, pp. 13-24.

MALGESINI, G.; GIMÉNEZ, C. (2000): *Guía de conceptos sobre migraciones, racismo e interculturalidad*. Madrid. Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid y Catarata.

MARTÍN DÍAZ, D. (2005): «La experiencia cotidiana de la educación de alumnos/as inmigrantes de origen musulmán en Huelva». Mesa redonda de las *II Jornadas sobre la intervención en la educación intercultural. La atención educativa al alumnado inmigrante musulmán.* Huelva. Federación de Enseñanza de CC.OO y Departamento de Educación de la Universidad de Huelva, 3, 4 y 5 de mayo de 2005.

MARTÍN, E.; RODRÍGUEZ, M.; GARCÍA-CANO, M. (2001): «El estudio de los mercados laborales de inserción de los inmigrantes en Andalucía». Conclusiones del *Seminario sobre la Investigación de la Inmigración Extranjera en Andalucía.* Granada, 5 y 6 abril de 2001. Junta de Andalucía. Dirección General de Políticas Migratorias, http://www.juntadeandalucia.es/gobernacion/cda/politicas_migratorias/politicas_migratorias html. Consultado el 5 de marzo de 2003.

MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (1998): «El estudio de casos en la investigación educativa», en *Investigación en la Escuela*, 8, pp. 41-50.

MARTÍNEZ GONZÁLEZ, R. A. (1996): *Familia y Educación. Fundamentos teóricos y metodológicos.* Oviedo. Servicio de publicaciones de la Universidad de Oviedo.

— (1992): «La participación de los padres en el centro escolar: una forma de intervención comunitaria sobre las dificultades escolares», en *Bordón* (44), 2, pp.171-175.

MAYA JARIEGO, I.; MARTÍNEZ GARCÍA, M. F.; GARCÍA RAMÍREZ, M. (1999): «Cadenas migratorias y redes de apoyo social de las mujeres peruanas en Sevilla», en *Demófilo. Revista de cultura tradicional de Andalucía*, 29, pp. 87-105.

MEC (2006a): *Estadística de enseñanza no universitaria. Alumnado extranjero. Resultados detallados*. Oficina de Estadística del Ministerio de Educación y Ciencia. Fecha de publicación: 12 de julio de 2006. http://www.mec.es/. Consultado el 30 de julio de 2006.

— (2006b): *Estadística de Enseñanza no universitaria. Alumnado extranjero. Avance de resultados. Series 1996/97 a 2005/06.* Oficina de Estadística del Ministerio de Educación y Ciencia. Fecha de publicación: 20 de junio de 2006. http://www.mec.es. Consultado el 30 de julio de 2006.

MENDOZA, C. (2000): «Migración africana y agricultura en España. El caso de la provincia de Girona». Ponencia presentada al *II Congreso sobre la Inmigración en España*. Universidad Pontificia de Comillas. Madrid, 5, 6 y 7 de octubre de 2000.

MTAS (2005): *III Plan Nacional de Acción para la Inclusión Social del Reino de España.* Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. http://www.mtas.es. Consultado el 5 de septiembre de 2006.

MONTERO, R. (2005): «El negro». En *El País*, 17 de mayo de 2005, p.72.

MOGUER INFORMACIÓN (2005): «Casi el 50% de las solicitudes de regularización en la provincia ya ha sido resuelto de manera favorable». Información del 27 de mayo al 2 de Junio de 2005, p. 4.

— (2004a): «Solicitados 21.263 contratados en origen para la campaña». Información del 10 al 16 de septiembre de 2004, p. 4.
— (2004b): «Choques ante la próxima llegada de los inmigrantes». Información del 10 al 16 de septiembre de 2004, p. 5.
— (2004c): «El PP critica el caos total que supondrá la política de inmigración del Gobierno central». Información del 27 de agosto al 2 de septiembre de 2004, p. 23.

MOLINA, J. F. (1994): *Sociedad y educación: perspectivas interculturales*. Lleida. Universidad de Lleida y Promociones y Publicaciones Universitarias.

NÄIR, S. (2006a): «Los retos migratorios». *Curso Magistral.* UNIA. Sede de la Rábida. Huelva, 10, 11 y 12 de mayo de 2006.

— (2006b): *Y vendrán… Las migraciones en tiempos hostiles.* Barcelona. Planeta.
— (2005): «Los campos para extranjeros en Europa», en *El País,* 13 de septiembre de 2005, pp. 13 y 14.

NOTÓ, C.; RUBIO, M. D. (2003): «La relación de los centros de secundaria con las familias», en AAVV: *La participación de los padres y madres en la escuela*. Barcelona. Graó, pp. 129-134.

ODIEL INFORMACIÓN (2004): «La piqueta empieza a derribar las 200 chabolas de los “sin papeles” de Moguer», en *Odiel Información. Grupo El Correo*, 10 de noviembre de 2004, p. 2.

ORTEGA ESTEBAN, J. (2003): «Educación social y escuela. La escuela, plataforma de inclusión y participación de los inmigrantes», en LUQUE DOMÍNGUEZ, P. (Coord.): *Educación social e inmigración*. Sevilla. Diputación Provincial de Sevilla-SIPS, pp. 120-127.

OÑA, F. (2005): *El Ecuador que los jóvenes queremos*, en http://www.peiodicopcion.net. Consultado el 23-11-05.

PARELLADA, C. (2002): «Un espacio de comunicación y crecimiento múltiple: familias y centros educativos», en *Aula de Innovación Educativa*, 108, pp. 8-14.

PEDREIRA, M. (2003): «La comunicación con las familias», en AAVV: *La participación de los padres y madres en la escuela*. Barcelona. Graó, pp. 39-44.

PÉREZ GÓMEZ, A. (1998): *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid. Morata.

PÉREZ YRUELA, M.; RINKEN, S. (2005): *La integración de los inmigrantes en la sociedad andaluza*. Madrid. Consejo Superior de Investigaciones Científicas.

PORTERA, A. (2004): *Educazione interculturale in famiglia*. Brescia. Editrice la Scuola.

— (2003a): «Educazione e pedagogia interculturale in Italia e in Europa», in PORTERA, A. (A cura di): *Pedagogia interculturale in Italia e in Europa. Aspetti epistemologici e didattici*. Milano. Vita e Pensiero, pp. 3-23.

— (2003b): «La pedagogía interculturale nella teoria e nella pratica in Italia: il contributo di Luigi Secco», in PORTERA, A. (A cura di): *Pedagogia interculturale in Italia e in Europa. Aspetti epistemologici e didattici*. Milano. Vita e Pensiero, pp. 117-136.

— (1998): «Educazione umansitica interculturale nella famiglia», en SECCO, L.; PORTERA, A. (a cura di): *L'educazione umansitica interculturale nelle agenzie educative*. Padova. CEDAM, pp.11-30.

— (1997): *Tesori Sommersi. Emigrazione, identitá, bisogni educativi interculturali*. Milano. FrancoAngeli.

POZUELOS, F. J. (2000): *El currículum integrado: un proceso colaborativo a partir de la experimentación de una propuesta curricular de carácter globalizado. Estudio de un caso.* Tesis Doctoral. Huelva.

PUIG, J. M. (1995): «Valores y actitudes interculturales», en *Vela Mayor*, 5, pp.73-80.

RINKEN, S.; ET AL. (2003): «Cuantía y características de la población inmigrante en Andalucía». Ponencia presentada al *III Seminario sobre la Investigación de la Inmigración Extranjera en Andalucía*. Huelva, 14, 15 y 16 de mayo. Consejería de Gobernación.

RODRÍGUEZ GÓMEZ, G. ET AL. (1996): *Metodología de la Investigación Cualitativa.* Achidona. Málaga. Aljibe.

RODRÍGUEZ MALDONADO, V. (2003): *Extranjeros en Moguer: una evolución exponencial.* Trabajo del Programa de Doctorado «Multiculturalismo y Etnicidad». Universidad de Huelva. Bienio 2002-2004. Inédito.

RUIZ ALONSO, C.; FRANZÉ, A. (1996): *La integración cultural y lingüística de los inmigrantes*. Barcelona. Instituto Universitario Ortega y Gasset y Fundación La Caixa.

RUIZ FRANCO, M. P. (2003): *La inmigración en Moguer*. Trabajo del Programa de Doctorado Medio Ambiente y Territorio. Crecimiento demográfico y migraciones humanas. Universidad de Huelva. Bienio 2002-2004. Inédito.

SABARIEGO, M. (2002): *La educación intercultural. Ante los retos del siglo XXI*. Bilbao. Desclée de Brouwer.

SALINAS, J. (2003): «Culturas en las aulas. Planteamientos alternativos ante el reto de la multiculturalidad». Ponencia presentada en las *Jornadas sobre interculturalidad: educar en las aulas*. Murcia, 20 de octubre de 2001, http://www.cnice.mecd.es/interculturanet/archivos/ponencias_def.ref. Consultado el 22 de junio de 2003.

SÁNCHEZ ALONSO, B. (2001): «Los emigrantes de ayer», en *El País Digital*, http://www.adi.uam.es/~ahe/prensa/bsalonso1.html. Consultado el 4 de marzo de 2003.

SANTOS GUERRA, M. A. (1996): «La democracia, un estilo de vida», en *Cuadernos de Pedagogía*, 215, pp. 50-54.

SANTOS REGO; M. A; ESTEVE, J. M; RUIZ, C.; LORENZO, M. M. (2004): «Familia, educación y flujos migratorios», *en* SANTOS REGO, M.; TOURIÑÁN, J. M (Eds.) (2004): *Familia, educación y sociedad civil.* Santiago de Compostela. Universidad de Santiago de Compostela.

SANTOS REGO, M. A; LORENZO, M. M. (2003): *Inmigración e acción educativa en Galicia.* Vigo. Xerais de Galicia.

SECCO, L. (1987): «Educazione alla Intercultura in emigrazione», en AAVV: *Intercultura tra pedagogía e política*. Verona. Morelli editore, pp. 21-34.

SITJÁ, G.; SUBIRÁ, M. (2003): «Escuela compartida: alumnado, familias y profesorado», en AAVV: *La participación de los padres y madres en la escuela*. Barcelona. Graó, pp.107-113.

SORIANO, E. (2001): «La construcción de la ciudadanía intercultural y el avance en el cruce cultural: una respuesta educativa a los conflictos interétnicos. El caso de El Ejido desde la perspectiva escolar», en SORIANO, E. (Coord.): *Identidad cultural y ciudadanía intercultural. Su contexto educativo.* Madrid. La Muralla, pp. 111-152.

STAKE, R. E. (1998): *Investigación con estudio de casos.* Madrid. Morata.

SUÁREZ-ORÓZCO, C.; SUÁREZ-OROZCO, M. (2003): *La infancia de la inmigración*. Madrid. Morata.

TAYLOR, S. J.; BOGDAN, R. (1986): *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires. Paidós.

TERRÉN, E. (2001): *El contacto intercultural en la escuela*. La Coruña. Universidad de La Coruña.

TERRÓN, E.; ALFONSO, A.: DÍEZ GUTIÉRREZ, E. J. (2003): «Construir la comunicación entre la familia y la escuela como una relación de confianza», en AAVV: *La participación de los padres y madres en la escuela*. Barcelona. Graó, pp. 115-125.

TORRES, J. (2006): *La desmotivación del profesorado*. Madrid. Morata.

VÁZQEZ, R.; ANGULO, F. (2003): *Introducción a los estudios de casos. Los primeros contactos con la investigación etnográfica*. Málaga. Aljibe.

VILA, I. (2003): «Familia y escuela: dos contextos y un solo niño», en AAVV: *La participación de los padres y madres en la escuela*. Barcelona. Graó, pp. 27-37.

VILLA, A. (2003): «La formación del profesorado en un mundo en constante cambio». Ponencia presentada al congreso pedagógico *La educación crea futuro.* Madrid, 3, 4 y 5 abril. Fundación Santa María.

WALKER, R. (1989): *Métodos de investigación para el profesorado*. Madrid. Morata.

Páginas web consultadas

Constitución Española (1978), en
http://www.congreso.es/funciones/constitucion/indice.htm.
Consultada el 4 de septiembre de 2006. Artículos 9.2 y 27.7.

Convocatoria de Ayudas para la Promoción de Actividades de Compensación Educativa por parte de las Asociaciones de Padres y Madres de los Centros Educativos. Convocatoria 2004/05. Ministerio de Educación y Ciencia, en http://w3.cnice.mec.es. Consultada el 2 de septiembre de 2006.

Declaración Universal de los Derechos Humanos, 10 de diciembre de 1948, en http://www.un.org/spanish/abiutun/hrights.htm. Consultada el 4 de septiembre de 2006.

Ley de Educación de Quito, 1983, en http://www.campus-oei.org/quipo/ecuador.
Consultada el 23 de noviembre de 2005.

Ley de Educación de Polonia 1999, en: http://www.poland.gov.pl; y http://www.sgci.mec/es/pl/espenpol/sistemaeducativopolaco.pdf). Consultada el 23 de noviembre de 2005.

Noticias sobre el Plan Provincial y Foro Provincial de Inmigración en Huelva, en http://www.andaluciajunta.es/aj-not-.html. Consultadas el 3 de septiembre de 2006.

«ANEXOS »

«ANEXOS QUE SE INCLUYEN EN EL CD»

Anexo 1: Negociación Acceso al Campo

Anexo 2: Resumen del Borrador del Informe para la sesión de contraste

Anexo 3: Observaciones Realizadas

Anexo 4: El Diario de la Investigadora

Anexo 5: Transcripciones de entrevistas

Anexo 6: Evaluación Prueba Piloto de las Entrevistas

Anexo 7: Conversaciones Informales Realizadas

Anexo 8: Cuadro-resumen de las categorías, agentes y técnicas de la investigación

Anexo 9: Categorías de análisis relacionadas con las familias inmigrantes

«ANEXOS ADJUNTOS»

Anexo 10. Protocolo de Entrevista para Familias Inmigrantes.

Anexo 11. Protocolo de Entrevista Para Agentes Externos.

Anexo 1. Protocolo de Entrevista para Familias Inmigrantes

Datos descriptivos y de identificación: (Objetivo 1)

Del entrevistado: sexo, edad, posición que ocupa en la familia, nivel de español, hijos matriculados en el centro, asociacionismo y tendencia política. *De la familia*: años de residencia en España, cambios de domicilio, país de origen, condiciones de vida en el país de origen, características etnico-culturales, religión que procesan.

Situación Socioeconómica y Familiar: (Objetivo 1)

Estructura familiar, rol de cada miembro, condiciones laborales, descripción del domicilio familiar, situación legal.

Proceso Migratorio: (Objetivo 1)

Antecedentes, motivos y proceso seguido en la emigración. Principales obstáculos en la incorporación al país de acogida, dificultades relativas al aprendizaje del español y consecución de vivienda y trabajo. Apoyos encontrados. Primeras necesidades en cuanto al contacto con la escuela. Apoyos y proceso seguido en la escolarización de los hijos. Expectativas sobre su vida en España. Descripción de su nivel de integración, cambios que harían al respecto.

Actitudes, opiniones y expectativas hacia: (Objetivo 3)

- *La sociedad de acogida y la comunidad educativa:* descripción que hacen de los españoles, de sus vecinos y de los profesores y padres de los alumnos, actitud de la comunidad educativa hacia la población inmigrante, expectativas hacia la escuela de acogida, diferencias con la escuela de origen, motivos de escolarización de los hijos en ese centro, preferencias en cuanto a modalidades educativas de sus hijos.

-*La escuela y el proceso educativo de sus hijos y Rol de los padres en el mismo* (Objetivos 1 y 3)*:* escuela y modelo de educación ideal, valoración de la escuela, percepciones sobre las finalidades del centro educativo, rol de la escuela ante las familias inmigrantes, expectativas hacia el éxito académico de sus hijos, papel de los padres en la educación de los hijos, miembros responsables de la educación de los hijos y tares del hogar en su familia.

Concepto de participación: (Objetivo 3)

Concepto y modalidades de participación, papel de los padres inmigrantes en el proceso participativo, ventajas e inconvenientes de la participación de los padres, diferencias con la participación de las familias autóctonas**.**

Información que manejan sobre: (Objetivo5)

-*Población autóctona:* conocimiento que tienen sobre población autóctona y otros grupos culturales, valoración de sus costumbres, valoración de la información.
-*Sistema educativo y centro:* estructura del sistema educativo (etapas); funcionamiento y organización del centro (horarios, espacios, profesorado, órganos de gobierno y gestión...); currículo: materias de estudio.

Sistema de participación: conocimiento acerca de los órganos, vías y recursos que posibilitan la participación de los padres en el centro, valoración que les merece, actividades formativas realizadas, valoración de la información.

Interrelación y comunicación con la comunidad educativa: (Objetivos 2, 6, 9 y 10)

Importancia del proceso comunicativo con los miembros de la comunidad educativa, descripción y valoración del nivel de comunicación con profesorado, padres inmigrantes y padres autóctonos, diferencias detectadas y modificaciones que haría al respecto. Procedimientos utilizados para comunicarse, dificultades detectadas, mejoras que se podrían realizar. Relación de los hijos con adultos y compañeros del centro. Composición del grupo de amigos.

Nivel de participación de los padres en la escuela: (Objetivo 6)

En el centro educativo: demanda de participación por parte del profesorado, implicación de los padres en la actividades del centro, asistencia a reuniones, diferencias entre población autóctona e inmigrante, participación en actividades extraescolares, en planificación y actuación con docentes...; motivos de la participación, descripción y valoración de la participación, factores que la condicionan, interés hacia la participación.

En el medio social próximo: actividades de ocio y tiempo libre, participación en el pueblo.

Medidas aplicadas para promover la integración de las familias inmigrantes: (Objetivo 7)

Adaptación del programa educativo a los referentes culturales de la población inmigrante, actividades realizadas en el centro y en otros organismos para fomentar la integración de las familias inmigrantes, valoración de dichas actividades, cambios y alternativas, otras medidas implantadas en el centro para atender al colectivo inmigrante.

Necesidades, obstáculos y apoyos que median en la integración de las familias inmigrantes: (Objetivo 8 y 9)

Obstáculos en la integración de los padres inmigrantes en la escuela, apoyos con los que cuentan, características del centro que media en el proceso de integración, influencia de las diferencias personales y culturales en el proceso, necesidades que los distintos protagonistas tienen al respecto, diferencias en cuanto necesidades de padres autóctonos e inmigrantes, necesidades formativas de las familias y del profesorado.

Propuestas para fomentar la comunicación y participación de los padres inmigrantes en la escuela: (Objetivo 10)

Propuestas para superar los obstáculos detectados, rol de los docentes, padres autóctonos e inmigrantes y del resto de la comunidad educativa en ese proceso, actividades que asumen las familias inmigrantes, principales promotores de la integración.

Anexo 2. Protocolo de Entrevista Para Agentes Externos

CENTROS DE CONTACTO:

1. AMPA del CEIP Virgen de Montemayor
2. AMPA del CEIP Pedro Alonso Niño
3. Escuela de Adultos
4. Asociación de Amas de Casa Zenobia. (Pl. Cabildo, 11)
5. Huelva Acoge-Moguer.

Entrevistado/a:
Fecha:
Lugar:
Duración:

Cuestiones centrales:

1. Descripción del puesto de trabajo o cargo que ocupa. Funciones que desempeña. Actividades dirigidas a población autóctona e inmigrante adulta. Antigüedad en el cargo / Asociaciones, entidades u organismos del pueblo con los que colabora en la realización de actividades destinadas a población inmigrante/ En caso de que no colabore con ninguna, si conoce alguna que lleve a cabo funciones en ese sentido.

2. En su opinión, ¿están los padres y las madres inmigrantes integrados en la escuela y en el pueblo? (Cómo cree que es esa integración, qué etnia está más integrada, cuál es la que está menos...)

3. ¿Qué factores obstaculizan dicha integración?

4. ¿Qué factores la posibilitan?

5. ¿Qué se necesita para seguir avanzando en esa dirección, tanto en la escuela como en el pueblo?

6. ¿Qué acciones podría emprender su centro de trabajo para fomentar la integración socioeducativa de los padres y madres inmigrantes? / ¿Estaría dispuesto a colaborar con otros organismos para avanzar en ese sentido? / Con cuáles.

Huelva, 2006