

# Escuela y familias inmigradas: Relaciones complejas

## Schools and Immigrant Families: Complex Relations

Jordi GARRETA BOCHACA  
Universitat de Lleida

Recibido: Junio 2008  
Aceptado: Marzo 2009

### Resumen

La relación familia-escuela se debe analizar teniendo en cuenta que no siempre se ha creído necesaria y que se trata de dos instituciones que han mantenido un desequilibrio de poder. En este marco las familias de origen inmigrado, menos conocedoras del sistema educativo, del funcionamiento de los centros y de las formas adecuadas de relación aparecen a menudo como poco implicadas e interesadas. El texto analiza, enmarcado en algunas consideraciones generales, a partir de tres trabajos empíricos propios, las relaciones que mantienen las familias de origen inmigrado y cómo lo perciben los docentes y los representantes de asociaciones de madres y padres de alumnos. Sintetizando, ponemos de manifiesto el modo como la dinámica existente en los centros educativos, más el conocimiento que van adquiriendo las familias, entre otros factores, influyen en la mayor implicación. Por el contrario, el desconocimiento y las dinámicas negativas crean barreras en ocasiones difícilmente salvables.

**Palabras clave:** Escuela, familias de origen inmigrado, experiencia escolar, expectativas educativas, asociaciones de madres y padres de alumnos

### Summary

The family-school relationship should be analysed taking into account that it has not always been thought necessary and that there has been an imbalance of power between these two institutions. In this framework, the immigrant origin families, with less knowledge of the educational system, the workings of the centres and the correct forms for relations, often appear to be little involved and biased. In the framework of some general considerations, through three of our own empirical studies, the text analyses the relations with the immigrant origin families and how these are perceived by the teachers and the representatives of parents' associations. To sum up, we show how, among other factors, the dynamics in the educational centres, plus the knowledge that the families acquire lead to greater implication. In contrast, the lack of knowledge and negative dynamics create barriers that are sometimes difficult to overcome.

**Key words:** School, immigrant origin families, school experience, educational expectations, parents' associations.

## **Las familias y las escuelas**

El cambio social y el educativo han ido afectando de forma importante a las instituciones en las que centramos nuestra reflexión; ni el sistema educativo es el mismo que años atrás, ni la familia (que ha ido cambiando en la forma y en los roles que asume y quienes los asumen), así como tampoco lo es la relación que se establece entre ambas. La familia y la escuela deben ser tratadas como dos instituciones con una relación histórica concreta durante la que se ha dado, y se da, asimetría de poder y se sitúan en el debate entre intereses públicos y privados. Y aunque deben considerarse espacios yuxtapuestos, a menudo, aunque se trabaje para que no sea así, se encuentran separadas, distanciadas, cuando no en situación de conflicto. Es decir, cada institución vigila y controla el papel de la otra (Montandon y Perrenoud 1994; Dubet 1997; Maulini 1997).

Las opiniones sobre las buenas o malas relaciones entre la escuela y la familia se construyen a partir de unos parámetros que reflejan lo que se considera un funcionamiento correcto y deseable. Estos modelos normalmente no se fijan por consenso, sino que son establecidos por el centro o bien forman parte de políticas educativas más amplias (Garreta 2007a y 2008). Dentro de este modelo, se especifica en qué cosas deben participar los padres y en cuáles no, así como de qué forma lo tienen que hacer. Se establecen unos derechos y unos deberes de los progenitores respecto a la escuela. Y se espera que ellos cumplan la parte que se les ha asignado con responsabilidad. Cuando no existen normas explícitas, también existen comportamientos que implícitamente se consideran normales y comportamientos desviados de la norma o anormales. Y, desde estos parámetros, los de las familias inmigradas pueden ser con frecuencia etiquetados de lo segundo al no responder a lo esperado (por exceso o por defecto), así como tampoco las escuelas (diferentes entre ellas) responden siempre a lo que se espera de ellas.

En esta relación debemos tener muy presentes, y así lo haremos a continuación analizando el marco legislativo, los papeles que se han dado a la familia en nuestro sistema educativo a lo largo de la historia, especialmente mostrando el desequilibrio de poder entre estas dos instituciones respecto al control de la relación. Pero también es muy importante la formación que han recibido los docentes. En la formación se transmiten conocimientos pero también interpretaciones del rol docente y la que han ido recibiendo los profesionales españoles no otorgaba relevancia a esta relación y no se transmitía cómo afrontarla y potenciarla (ver: Martín *et alii* 2005; Samper y Garreta 2007). De hecho, todavía hoy esto no ha sido corregido y el tratamiento que tiene en las Facultades de Educación no se corresponde con la importancia que se le ha ido confirmando política y académicamente en los últimos años. Aunque también es cierto que la importancia otorgada a la relación con la familia se está tomando en cuenta en los nuevos planes de estudio de los grados de magisterio de educación infantil y educación primaria, que cuentan con un bloque de materias sobre "Sociedad, familia y escuela". Eso sí, tendremos que ver cómo se concreta en cada facultad.

Lo cierto es que actualmente domina la idea de que la implicación de las familias en la escuela es clave, como también lo es hacerlo con el entorno escolar (Fernández Enguita 2007). Así, para Epstein (2001) la colaboración entre la familia, la escuela y la comunidad es clave para la mejora de la educación del alumnado. En este texto pretendemos aproximarnos a las relaciones que se están dando en los centros educativos y, específicamente, cómo se están desarrollando con las familias inmigradas, que son desconocedoras, en muchas ocasiones, de las relaciones formales e informales que se deben mantener con la institución escolar. Aunque, eso sí, pensamos que con el tiempo van aprendiendo las reglas del juego y se adaptan en mayor o menor medida a ellas. Todo ello tratado dentro del marco de dos instituciones (familia y escuela) que han mantenido un determinado tipo (“distante”) de relación, como mostraremos al analizar la participación de las familias inmigradas en los centros educativos en España, en primer lugar a través de la implicación de las Asociaciones de Padres de Alumnos (APA) y, posteriormente, detectando algunos de los factores intervinientes en esta mayor o menor implicación.

### **La definición escolar de la relación: la participación en las Asociaciones de Padres de Alumnos**

Como hemos indicado no podemos analizar la relación de las familias inmigradas sin conocer cómo se ha construido y qué relación se cree adecuada en el conjunto del sistema educativo. Para no remontarnos demasiado tiempo atrás, pero sí el justo para definir la realidad actual, en la escuela de la España de los setenta y ochenta la relación con las familias era la estrictamente necesaria y los docentes eran los que, ante muchas familias con escaso capital cultural, tenían el conocimiento y sabían qué se debía hacer y cómo. La confianza en la institución era alta, pero poco a poco se fue cuestionando el papel de la escuela y los docentes, perdiendo aquélla y éstos protagonismo cultural en muchos casos. Ahora bien, en las formas de relación de las familias con la escuela se siguió observando la preeminencia de una institución frente a la otra estableciendo determinados canales y olvidando otros. La evolución de la legislación nos indica cómo a menudo esta relación, aunque no sólo, se ha presentado como mediatizada por una forma de organización, a imagen de los deseos de la escuela, de la relación con las familias: las organizaciones de padres de alumnos, que en demasiadas ocasiones se han visto al servicio del equipo directivo.

La legislación española<sup>1</sup> ha ido dando pasos, en unos momentos más que en otros, hacia el reconocimiento de la implicación de las familias desde el punto de vista formal en la escolarización de sus hijos e hijas, aunque siempre manteniendo la relación de desequilibrio de poder en la negociación y limitando el reconocimiento de su papel. La forma más visible, aunque no la única<sup>2</sup>, de participación en el proyecto escolar de los hijos e hijas y en la escuela es a través de la organización de madres y

---

<sup>1</sup> Sobre la evolución de esta legislación se puede consultar: Pulpillo 1982; Fernández Enguita 1992; Romero 2006; Collet y Tort 2008; Garreta 2008.

<sup>2</sup> Ya que a menudo olvidamos otras formas de implicación no tan acordes con la organización pero también importantes.

padres de alumnos, que se ha ido desarrollando desde 1964 con la Ley de Asociaciones y, especialmente, la Ley General de Educación de 1970, que hacía hincapié en los derechos y los deberes de las familias y la necesidad de constituir estas asociaciones. En 1985 con la aprobación de la Ley Orgánica de Derecho a la Educación se sientan los cimientos de la forma de participación de las familias que se consolidará a mediados de los 90 (momento en que se aprueba la Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes<sup>3</sup>, que insiste en la importancia de la participación de las familias y, especialmente, en la participación en el funcionamiento de los centros a través de las asociaciones), cuando el impacto de la inmigración rompe todas las previsiones respecto a las necesidades educativas y se produce una enorme presión sobre el sistema de enseñanza (más en unos lugares que en otros). Como señalan Collet y Tort (2008), la Ley Orgánica de Educación de 2006 no parece apuntar grandes cambios ya que, al analizar los instrumentos de dicha colaboración, no han cambiado mucho pues se equipara participar a recibir información desde la escuela, participar en el consejo escolar (cada vez más devaluado con el modelo de direcciones profesionalizadas) y participar en las Asociaciones de Padres de Alumnos.

En el marco legislativo actual, en el que una de las mayores expresiones de la relación con la escuela es la asociación, observamos que ésta es claramente mejorable, como ya indicaba Mariano Fernández Enguita (1995, 2001). Un reciente estudio propio basado en encuestas a representantes de Asociaciones de Padres de Alumnos de la Confederación Española de Asociaciones de Padres de Alumnos (CEAPA)<sup>4</sup> nos indica que, dada la participación de las familias, la primera prioridad es potenciarla ya que es condicionante de cómo y quién define los objetivos comunes (una parte de las familias para la totalidad) y del reconocimiento e influencia que tenga la organización en la política educativa. Los datos de este estudio presentan:

- Las familias inscritas en las APA representan el 57,5% de las existentes en los centros escolares;
- Asisten a actividades que organizan las APA una media del 32% de las familias;

---

<sup>3</sup> LOPEG, Ley Orgánica 20-11-1995, NÚM. 9/1995 (BOE. 21-11-1995).

<sup>4</sup> La investigación se centró en asociaciones de Centros de Educación Infantil y Primaria (CEIP) de la Confederación Española de Asociaciones de Padres de Alumnos (CEAPA) por ser en los centros públicos donde existe mayor presencia de alumnado de origen inmigrado. El trabajo empírico se inició con la realización de diez entrevistas documentales para ayudarnos a diseñar el cuestionario y que fue autocumplimentado por los entrevistados. Entrevistamos a un total de 594 personas representativas de la mayoría de comunidades autónomas españolas (únicamente no fue posible realizar trabajo de campo en Murcia, País Vasco, Ceuta y Melilla) distribuidas proporcionalmente por provincias a la población de asociaciones de CEAPA y distribuyendo aleatoriamente (dado que dispusimos del listado) el cuestionario. La muestra, en el caso más desfavorable  $p = q = 50\%$  y con un grado de confianza del 95,5%, presenta un error muestral del  $\pm 4$  (para ampliar sobre la metodología y los resultados ver Garreta 2008).

- Asisten a reuniones convocadas por las APA una media del 18,3% de las familias;
- Participan en la organización del APA en torno al 4% de las familias.

Esta realidad y necesidad de potenciar la implicación se ve corroborada en el estudio cuando, al preguntar sobre las dificultades de funcionamiento, los representantes asociativos citan la baja participación de forma destacada. Además, nos indican que otro tema clave es la relación con la dirección y los docentes (en la que aquí no nos detendremos; para ello ver Garreta 2008).

<b>DIFICULTADES DE FUNCIONAMIENTO DE LAS APA</b>	<b>%</b>
Baja inscripción de las familias en el AMPA	39,6
Baja participación de los padres en las reuniones convocadas	85,5
Baja participación de los padres en las actividades organizadas	55,6
Baja participación en las escuelas de padres	35,5
Insuficiente apoyo de la dirección	17,5
Insuficiente apoyo de los profesores	24,9
Poco interés en la educación de los hijos	2,4
Falta de motivación padres	8,8
Insuficiente apoyo económico	5,2
Falta de tiempo representantes	2,5
Poca relación con el equipo docente	2,4
Otras	3,4
Ninguna	1,2
No sabe / No responde	2,4

Tabla 1. Dificultades de funcionamiento de las APA

Ahora bien, el trabajo muestra que la participación no es homogénea, más allá de otras variables como la edad de los hijos, que se nos presenta como muy relevante, es interesante remarcar que esta participación es menor entre las familias de origen inmigrado. Así, los representantes asociativos que tienen familias de las siguientes procedencias nos indican una diferente implicación. Las familias de origen comunitario dentro de la necesidad de mejorarse serían las más participativas (2,25)<sup>5</sup>, seguidas, a poca distancia, por las latinoamericanas (2,17), europeas del Este (1,82), subsaharianas (1,79) y magrebíes (1,69)<sup>6</sup>. Sin embargo, no sólo se debe al origen, aunque sea lo más visible, ya que como intentaremos mostrar posteriormente la experiencia escolar (propia o de otros) previa, el nivel educativo de los

<sup>5</sup> Media calculada en una escala de 5 puntos, donde el 5 corresponde a una excesiva participación; el 4 a una notable participación; el 3 es el valor que define una suficiente participación; el 2, una insuficiente o no suficiente participación, y el 1 indica una participación inexistente.

<sup>6</sup> En el estudio se incorporó las familias gitanas ya que el trabajo no sólo se centraba en estudiar las de origen inmigrado, sino que pretendía trabajar la diversidad cultural en sentido más amplio. Estas familias se situaban como las menos participativas (1,40).

progenitores, el conocimiento del sistema educativo, las expectativas y las actitudes que tienen... condiciona cómo ven la escuela y su papel en ella.

En síntesis, observamos cómo una de las principales formas de relación de las familias con la escuela es a través de las asociaciones y esta implicación actualmente tiene claramente que mejorar. Por otro lado, existe otro conjunto de formas de relación que no pasan por la asociación (tutorías y otros contactos informales entre profesionales y familias), que también deben tenerse en cuenta. Es en este contexto de formas de relación que hemos centrado el trabajo empírico que hemos realizado sobre la inmigración presente en los centros escolares de Cataluña.

### **La relación de las familias inmigradas con la escuela.**

La relativamente reciente llegada de familias de origen inmigrado a los centros escolares ha puesto más en evidencia el desajuste existente entre estas dos instituciones, especialmente entre el discurso de la participación de las familias en los centros escolares y la realidad de la misma. Podríamos pensar que las familias españolas o una buena parte de ellas ya se hubieran acomodado al modelo de participación definido por la legislación y, en la práctica, por los centros escolares, pero la llegada de familias inmigrantes desconocedoras de su dinámica y que llegan con un bagaje propio de qué es la escuela y cómo se deben relacionar con ella suponen un nuevo reto a la vez que un cuestionamiento del modelo.

En esta parte de nuestro trabajo partimos de la idea de que la experiencia previa de las familias, tanto en su vida laboral como en la escolar, y las oportunidades del contexto condicionan la definición de las actitudes y expectativas que se forman respecto a la escuela y la educación de sus hijos e hijas, e impactan en la definición e implicación en este proyecto educativo/escolar que se va formando y reformulando, así como en las relaciones que quieren mantener o creen que deben mantener con la escuela y sus profesionales. No debemos olvidar las experiencias cotidianas que van construyendo (quién y cómo les recibe y acoge en el centro, las actitudes de las otras familias y de los docentes...) y que acaban definiendo la relación que se mantiene con la escuela y sus profesionales. Así, distancias previas, pero también situaciones cotidianas, pueden conducir a una espiral negativa o positiva de relaciones con la escuela.

En este contexto teórico llevamos a cabo dos estudios paralelos, ambos con metodología cualitativa, entrevistando a docentes de primaria y secundaria obligatoria y, por otro lado, a madres y padres de alumnado inmigrado de diferentes centros públicos de la geografía catalana, que nos permitieran acercarnos a cómo se vive desde ambas instituciones la relación<sup>7</sup>.

---

<sup>7</sup> Dentro del Proyecto ARIE2005 de la Generalitat de Catalunya realizamos dos estudios empíricos basados en entrevistas en profundidad. Uno centrado en docentes, concretamente 17 maestros de primaria y 3 profesores de secundaria de centros públicos. Entre los docentes de primaria, 3 son de infantil, 3 de aulas de acogida y los 11 restantes de los diferentes cursos de ciclo inicial, medio y

*Docentes, diversidad cultural y relación con las familias*

De las entrevistas realizadas a docentes para conocer lo que piensan sobre la presencia de familias inmigradas y las dinámicas de relación que generan en sus centros escolares podemos concluir que las principales dificultades que nos indican son: el desconocimiento del sistema educativo y del centro escolar, la falta de comunicación entre el centro y las familias y las distancias existentes entre la escuela y la familia respecto a la percepción del papel de cada uno<sup>8</sup>.

El conocimiento del sistema educativo español y del funcionamiento del centro escolar, es importante, especialmente en un primer momento, ya que cuando se ha tenido experiencia (a través de otros hijos escolarizados en España o, en menor medida, en otros países o en el de origen) el trabajo de la escuela resulta más fácil. Sin embargo, cuando no hay experiencia, han tenido poco o ningún contacto con la instrucción o con ningún tipo de escuela, la incorporación es bastante más difícil. De hecho, el grado de conocimiento del funcionamiento del sistema educativo y del centro en función de la experiencia escolar previa de los progenitores o de si se trata de familias recién llegadas o si ya hace unos años que sus descendientes asisten en él... son condicionantes de la adaptación pero en general se valora que las relaciones van mejorando con el tiempo y la práctica. Los cambios percibidos por los docentes van desde el aspecto físico y el cuidado personal, hasta la afectividad en la comunicación con los docentes. Según uno de nuestros entrevistados:

*“Las familias que llevan su tercer o cuarto hijo ya notas en cambio. Vienen más a la escuela y participan más. Los hijos pequeños, normalmente, se encuentran con circunstancias mejores, todo se facilita mucho más. Los padres conocen la escuela, los niños se integran”.*

---

superior de la enseñanza primaria. Entre los profesores de secundaria, uno da clases de religión y ética, una es del aula de acogida, y el tercero otras materias. Las entrevistas se realizaron en diferentes puntos de Cataluña, concretamente: 3 en Barcelona ciudad, 1 Santa Coloma de Gramanet, 1 en L'Hospitalet de Llobregat, dos en Vilanova i la Geltrú, 5 en Olot, 1 en Banyoles, 3 en Llagostera, 3 en Tarragona y 1 en Balaguer. Los profesores escogidos para ser entrevistados pertenecían a centros escolares con diferente densidad de alumnado de origen inmigrado, del 10% al 90%. Por otro lado, en un segundo trabajo de campo entrevistamos a padres y madres de los centros públicos donde se han realizado entrevistas a los docentes, a excepción de casos puntuales donde fue imposible y nos dirigimos a otros centros o poblaciones cercanas. El resultado es una muestra muy diversa de 20 progenitores (4 padres y el resto madres). Algunas de las familias hace años que están establecidas en Cataluña y otras hace poco tiempo que han llegado. Algunas proceden de entornos rurales y otras de urbanos. Son de orígenes culturales y socioeconómicos bastante diversos, aunque ahora todos realizan trabajos que requieren poca cualificación. Se trata de familias originarias de Marruecos (17), Gambia (2) y Argelia (1). Siendo sintéticos, hemos hecho entrevistas en Barcelona ciudad (7), L'Hospitalet del Llobregat (1), Vilanova i la Geltrú (2), Olot (2) Banyoles (1), Girona (1), Llagostera (2), Tarragona (2) y Balaguer (1). Ambos trabajos de campo se realizaron avanzado el curso 2007-2008.

<sup>8</sup> Además de los anteriores elementos analizados que condicionan la relación de los progenitores con la escuela, no se tiene que olvidar la poca disponibilidad de tiempo por la situación precaria de muchas familias.

Los docentes indican que muchos progenitores inmigrados van a la escuela cuando matriculan a su hijo/a y lo/la acompañan el primer día de clase o en las reuniones iniciales y, durante el curso, acuden cuando se les convoca a las reuniones de tutoría para hablar de sus hijos. Pero por experiencia de los entrevistados no es habitual un seguimiento de los menores ni de las actividades que hacen, y cuando sí existe está muy relacionado con el nivel académico y socioeconómico de los padres. Al parecer de los docentes, cuanto más elevado, más expectativas tienen los padres en la educación de sus hijos y, sobre todo, tienen mayor capacidad para comprender el sistema educativo y el proceso que están experimentando, así como para ayudarles si les hace falta. Para los progenitores con niveles académicos y socioeconómicos más bajos, la escolarización es un proceso que no comprenden en profundidad ya que a veces ellos mismos no han sido escolarizados o no han completado los estudios. Tanto si tienen mucho interés en la escolarización de su hijo por las oportunidades que les puede ofrecer, como si no la tienen, no lo pueden ayudar en la realización de deberes u otras actividades y les resulta difícil dirigir el proyecto escolar de los hijos e hijas.

Los docentes destacan que hay familias que tienen dificultad para comprender la importancia de asistir a las actividades extraescolares o que éstas forman parte del trabajo escolar aunque se realice fuera del centro. Un tipo de obstáculo viene de la creencia de que estas actividades no son lectivas y no tienen importancia y, por tanto, el gasto que en muchos casos acarrea se puede ahorrar. También es cierto que a algunos les preocupa que les pueda suceder algo al salir del centro o consideran las actividades poco apropiadas (el ejemplo más citado es la oposición a que las niñas hagan gimnasia o natación).

Una segunda dificultad detectada en la relación es la escasa comunicación con las familias recién llegadas debido al desconocimiento del catalán y el castellano, que entorpece los diálogos más básicos y hace inviable cualquier intento de explicación con un mínimo de complejidad a las familias que proceden de entornos culturales y lingüísticos muy diferentes. Pero también es cierto que siempre hay algún pariente, vecino o alguna otra madre o padre del mismo origen que en ocasiones ayuda a traducir y facilitar la comunicación, además de que existen servicios de traducción a los que se puede recurrir en caso necesario.

*“Hace dos o tres años que el Institut Municipal d’Educació nos ha puesto traductores, y se puede utilizar este servicio en las reuniones de padres y en las entrevistas. Tenemos traductores de chino, de sarakoulé... de todo. Y entonces los que no entienden ninguna de las dos lenguas que hablamos aquí (catalán y castellano) la comunicación mejora. Y mejora la asistencia de los padres a las reuniones”.*

De hecho, cuando las reuniones con las familias se hacen con traducción, la asistencia aumenta porque mejora la calidad de la información, ya que se puede informar con más detalle del sistema pedagógico y del funcionamiento global de la escuela. Por otra parte, para los docentes entrevistados probablemente la traducción es vivida como una atención de la escuela hacia las familias y una prueba de que las



aceptan y las tienen en cuenta. Por esta razón, además de asegurarse de que llega la información básica para que puedan comprender el funcionamiento de la escuela, nuestros interlocutores consideran que la traducción mejora la posibilidad de que los padres puedan participar, estén más motivados para hacerlo y tengan la oportunidad de expresar su opinión o sus dudas<sup>9</sup>.

En general, la comunicación es mejor en los cursos más bajos, pues las madres van cada día a recoger a los niños, y el contacto directo y habitual (informal) asegura la recepción adecuada de la información (ver también Garreta 2008). Pero algunos docentes también perciben dificultades en la comunicación porque las diferencias culturales son muy importantes y la traducción no parece capaz de transmitir el contenido de las preguntas ni obtener respuestas que puedan satisfacer los protocolos establecidos, que se consideran necesarios. Aunque en los cursos más bajos la comunicación se produce de manera cotidiana y directa al llevar y recoger a los niños, en estos niveles, como en todos los demás, también hay progenitores con los que no es posible mantener ningún contacto, sea porque no pueden o porque no lo valoran como importante o necesario. Por otra parte, como hemos indicado, el grado de información de los padres y la comunicación mejoran con el tiempo y la experiencia, de forma que se nota un cambio importante de sentido positivo cuando ya no es el primer hijo el que llevan al centro.

*“En infantil lo tenemos mucho mejor porque los padres vienen cada día y los ves cada día. Tienen buena información. También afecta mucho el tiempo. Ahora tenemos muchas familias que ya es el tercer o cuarto hermano que viene a la escuela. Esto les da más seguridad y se enteran de muchas más cosas. A pesar de ello a veces preguntan”.*

Pero en los cursos más altos de la enseñanza primaria y, especialmente, en los institutos, la comunicación resulta más difícil porque son los hijos los que tienen que hacer de intermediarios y en algunos casos, cuando las madres no leen catalán o castellano, traducir el contenido de los mensajes, que no siempre son de su interés.

Para los docentes, las necesidades, perspectivas y expectativas de la institución escolar están situadas a gran distancia de la realidad, la vida y las necesidades o expectativas ante la educación tal como las perciben algunas familias inmigradas. La incomunicación y la incomprensión entre estos “dos mundos” creen que es manifiesta y es el motivo de que la institución escolar encuentre tanta dificultad en desarrollar su tarea educativa cara estas familias y los alumnos.

*“A mí me da la impresión que entre este colectivo de niños y la escuela o la institución escolar hay un salto impresionante. Y que las perspectivas, las expectativas y las necesidades que tiene una institución como un centro*

---

<sup>9</sup> Cabe señalar que todas las escuelas visitadas han establecido mecanismos para hacer posible o facilitar la comunicación con los padres de origen inmigrado. Muchas utilizan traductores, si es necesario, en las reuniones de comienzo de curso, en las trimestrales (si las hacen) y también en las de tutoría. En algunos centros también hay servicio de traducción de los folletos informativos.

*escolar (...) muchas veces está a años luz o topa con cosas que ellos ni se plantean, a nivel de horario, de demanda de esfuerzo, a nivel de organización. En el caso de las gambianas sobre todo yo creo que hay... El mundo que tienen ellos fuera y el que tienen aquí me parece muy alejado”.*

En opinión de algunos docentes, la diferencia entre los valores que quiere inculcar la escuela en el alumnado y los valores de muchas familias inmigradas es enorme y se manifiesta en los criterios sobre el aprendizaje, los hábitos y en todo el entorno educativo, poniendo como ejemplos las diferencias en hábitos y las pautas respecto a la salud, la higiene, el sueño, la alimentación o la misma necesidad de asistir a la escuela.

*“Los criterios sobre la educación creo que son diferentes. Hay una gran diferencia entre los valores que les exponemos aquí en la escuela y los que tienen en su interior la mayoría de las familias, tanto en lo referente al aprendizaje como en los hábitos, como todo el entorno que hay alrededor de la educación. Éstas serían las dos grandes dificultades: la falta de comunicación y la diferencia de criterios de educación”.*

Pero, a pesar de lo dicho, detectamos la existencia de centros con una alta concentración de inmigrados en los que, aunque las familias no comprendan en profundidad qué representa la escuela, o no distinguen entre las cosas que corresponde ir a hablar a la escuela y cuáles no, o los problemas con el idioma, etc., han logrado dinámicas más positivas de relación que favorecen el descubrimiento mutuo. Estas escuelas, al parecer de los entrevistados, han hecho un esfuerzo por abrirse y crear espacios de comunicación afectiva y efectiva con las familias y entre las familias que están dando resultados. Ahora bien, no se intenta imponer una determinada forma de relación, sino que ésta se va tejiendo con la implicación de las partes.

Pero, en opinión de algunos docentes, la ausencia o deficiencia de comunicación no es el único obstáculo para entablar una relación con los padres de algunos orígenes (citando específicamente experiencias que han vivido con magrebíes y gambianos), ya que éstos ven los ámbitos de la familia y la escuela separados y aquí estamos ante el tercer elemento al que nos hemos referido: las diferentes percepciones de los papeles de cada uno. Esas familias no ponen obstáculos a la actuación de la escuela, porque no se entrometen en su terreno, pero no comprenden por qué motivo tienen que participar en un ámbito que no les corresponde. Y viceversa, tampoco comprenden la ingerencia de la escuela en el ámbito familiar, en el que consideran que no tiene ninguna autoridad.

*“A partir de que tuvimos aula de acogida realizamos algunas reuniones con diferentes colectivos de esta gente, gambianos y magrebíes, que eran los que más numerosos, un poco para ver cómo lo podíamos hacer para que estas familias se sintiesen más a gusto en la escuela y pudiesen participar más en algunas actividades. Hay dos cosas que cortan un poco, lo primero el idioma y lo segundo la manera de pensar de estas familias respecto a la escuela. Ellos creen que en la escuela los maestros hacen lo que deben hacer*

*y es su terreno, y la casa es el suyo, y esta colaboración que piden (los docentes) no la ven así. Ellos creen que la escuela ya lo hace bien, y ellos en casa y tú en la escuela, cada uno lo suyo, parece que es su manera de pensar. Esto, a veces, también hace que cuesta más tener esta relación.”*

Es decir, no conocen las formas adecuadas de relación con el centro y no creen que sean necesarias de forma continuada ya que sería un problema cuando acudiesen. En estas circunstancias, cuando se aproximan no siempre se dirigen a la persona más adecuada desde el punto de vista de la organización, sino a la que les ha dado más confianza o han percibido más cercana. Con todo lo que esto comporta en la percepción de los profesionales del centro: se trata de familias que desconocen los canales de comunicación que les ofrece la escuela, tienen comportamientos inadecuados, etc. Esta diferente percepción es inconcebible para la escuela, desde cuyo punto de vista los comportamientos de las familias son interpretados como de poco interés en la escolaridad de sus hijos e hijas o en la participación. Este juicio *a priori* dificulta la comunicación más básica con los progenitores ya que se considera que no quieren colaborar en el cumplimiento de sus deberes como padres/madres. Algunos de los docentes entrevistados creen que para que se comprendan los objetivos comunes y los derechos y deberes faltan generaciones, y que las personas más permeables al sistema de valores de la escuela son apartadas de sus comunidades. Desde este punto de vista se percibe la necesidad de que haya mediadores culturales de las diferentes comunidades que, teniendo claros cuáles son los objetivos de la institución, los hagan inteligibles y consigan comunicar la finalidad propuesta, el cumplimiento de las normas sociales y la participación en derechos y deberes.

*“Dejar muy claro que en esta sociedad hay unas normas a cumplir. Que todas las personas tienen unos derechos y tienen unos deberes. Todos, no sólo una parte (...) Supongo que hacen falta generaciones para esto. Pero iría muy bien una persona de su entorno que tuviera claro esto. Y hay, pero justamente estas personas quedan como separadas del grupo. Cuando hay una persona que se acerca más a lo que somos nosotros esta persona es claramente apartada. Incluso no sólo con los marroquíes, sino también con los senegaleses o los gambianos pasa esto. Si alguien de su cultura entendiera que todos tenemos que colaborar para llegar a cumplir unos objetivos, tanto los de aquí como los de allí. Si alguien fuese capaz de tenerlo claro y convencer y que esto se extendiera como una mancha de aceite... Por esto alguien de fuera no lo puede hacer. Primero porque no las conocemos lo suficiente y no tenemos la forma de hacérselo entender. El cambio de alguien de ellos tendría efecto. Un mediador cultural de la propia etnia.”*

En cierta manera se percibe como un abuso de confianza que muchas familias se acerquen a la escuela sólo en los momentos que son de su interés, como obtener plaza para sus hijos o asesoramiento para solicitar becas y ayudas, y sin embargo que después no respondan colaborando como se les pide. Bajo estas ideas podemos ver

que domina una determinada forma de organizar las relaciones y la participación que la institución escolar pretende imponer a las familias inmigradas y a las que no lo son.

### *Las percepciones de la familia respecto a la relación con la escuela*

Por otro lado, como se indicó, realizamos veinte entrevistas en profundidad a familias inmigradas en los centros en los que se encontraban los anteriores docentes o, en pocos casos, en centros cercanos con el objetivo de contrastar la versión de éstos. Entre dichas familias el conocimiento del sistema educativo y del centro, aunque afirman tener información global y seguir sin ningún problema la escolaridad de sus hijos, se detecta una visión borrosa de ambos. Eso sí, como se ha indicado también anteriormente, este conocimiento mejora con el paso del tiempo y la experiencia. A menudo comparan la “nueva realidad” con lo que conocen de otros sistemas educativos y manifiestan que la educación en su país de origen (recordemos que las entrevistas se realizaron principalmente a originarios de Marruecos, así como de Gambia y Argelia) depende de manera determinante de la situación económica de la familia y, por comparación, consideran que aquí la educación pública ofrece muchas más oportunidades, ayudas y calidad que en su país de origen.

*“Tampoco es posible comparar porque se trata de culturas muy diferentes. Además porque dentro de Marruecos hay mucha diferencia dependiendo de la escuela o del barrio donde se viva. O si es pública o privada. En Marruecos hay escuelas muy buenas, pero funciona dependiendo de la economía”.*

Otras diferencias, más allá de lo que sería la estructura educativa, que mencionan entre la enseñanza de aquí respecto a la del país de origen, es que en España hay más recursos (humanos y materiales) y se da importancia a cuestiones que les sorprenden como las actividades escolares fuera del centro (como excursiones o colonias), las actividades extraescolares y la implicación de la familia en la escuela. Les parece diferente el trato entre las familias y la escuela, que aquí requiere coordinación y seguimiento entre ambas instituciones; de hecho, esta necesidad de la enseñanza aquí junto con las dificultades de idioma causan numerosos malentendidos entre los padres. Cabe destacar que también aparecen críticas: especialmente se menciona que falta más disciplina, más cultura del esfuerzo (trabajo del alumnado), más respeto a los docentes y a los adultos, etc. cuestiones que los sistemas educativos que conocían trataban mejor.

En general se muestran satisfechos respecto a la escuela y al profesorado. Valoran especialmente la atención, la paciencia y el cuidado que muestran con sus hijos y por esta razón hablan de los docentes con respeto y agradecimiento. La buena acogida, con afecto y calidez, pero también una buena actitud de la escuela en la solución de aspectos más prácticos, así como el asesoramiento en la obtención de documentos, son factores que hacen sentirse a algunos padres bien tratados y aceptados por toda

la comunidad escolar con una composición diversificada<sup>10</sup>. En algunas escuelas los progenitores se muestran especialmente satisfechos porque sienten que la escuela cuenta y se comunica (no sólo informa; ver Garreta 2007a) de verdad con los padres y el alumnado. Los centros que han creado un buen ambiente, han ayudado y han informado a las familias en todo aquello que les puede ser de utilidad, han escuchado las inquietudes y preocupaciones, han cambiado algunos aspectos de su organización que eran problemáticos para los progenitores generando esta, aparentemente, fluida relación. Facilitar el acceso a la escuela en los momentos de entrada y salida o para consultar a los tutores o la dirección (cabe decir que a menudo se dilata en exceso el encuentro, por la agenda de unos u otros, hecho que se percibe como distanciamiento y poco interés), etc. da tranquilidad a las familias, que además sienten que la escuela les tiene en cuenta.

*“La escuela está muy bien. Cuenta con los padres y con los niños. Hay un ambiente familiar. Me han ayudado mucho, me han dado información sobre muchas cosas, me han explicado qué tenía que hacer para conseguir ayudas de comedor. Te digo la verdad. Todos los profesores... es una maravilla. Hay una comunicación bastante buena. Puedes entrar en la escuela, que no es como otras escuelas que tienes que dejar el niño con una monitora en el patio. Si quieres hablar con la directora no tienes que coger cita, la llamo, o vienes aquí. Esto para mí es una ventaja. Mi hijo está contento con la escuela (...)”*

Además, este ambiente de comunicación y buena relación entre el equipo docente y las familias, cuando se potencia, se transmite y se extiende con facilidad a toda la comunidad escolar. Ahora bien, hay centros en los que las relaciones no se perciben ni mucho menos como tan buenas. En estos centros, las madres y padres expresan quejas precisamente sobre aspectos como los horarios de las reuniones, no poder entrar en la escuela, la dilatación en el tiempo de las reuniones solicitadas por las familias, etc.

Aparentemente, muchas familias manifiestan satisfacción sobre el grado de comunicación existente en el centro, aunque parece que esta valoración responde más a un sentimiento afectivo positivo o un profundo agradecimiento hacia la escuela que a una comunicación real. En el caso de familias recién llegadas o de familias que ya hace unos años que están aquí con madres que no dominan el castellano o el catalán, la comunicación es muy básica y las escuelas tienen que recurrir al servicio de traducción en las reuniones o a otras madres. En otros casos la información escrita aparece como un problema importante, ya sea por los canales utilizados, por desconocimiento del idioma cuando no está traducida, o porque algunos progenitores no dominan la lectoescritura de una manera funcional. A menudo los menores son los que tienen que transmitir la información, y no siempre

---

<sup>10</sup> A pesar de esto, siempre tienden a agruparse con aquellas familias con las que existen más aspectos en común.

son un canal seguro o adecuado. Por estas razones los entrevistados creen que es mejor la información directa y verbal que la escrita.

Para la mayoría de las familias la relación con la escuela se limita, y es el papel que creen que tiene, a ir a ella cuando les llaman para hablar de sus hijos e hijas, y unos pocos se lo plantean cuando les interesa alguna cuestión en especial o consideran que hay algún problema grave que lo justifica. En línea con lo indicado por los docentes, uno de los padres que ha tenido varios problemas con la escolarización de sus hijos declara que las relaciones han ido cambiando con el tiempo. Al principio no comprendía por qué sus hijos tenían que ir a la escuela cuando llovía o no se encontraban bien o cuando había excursiones, y tampoco entendía por qué tenía que ir a las reuniones. Por eso cuando lo convocaban para hablar tampoco iba. Considera que con el tiempo y con la intervención del mediador que buscó la escuela todo ha mejorado mucho.

En opinión de los entrevistados, los horarios escolares y de las tutorías no favorecen el establecimiento de comunicación con el profesorado. Muchos argumentan que los horarios de reuniones no están pensados para facilitar la asistencia, hecho que algunos creen una estrategia de la escuela para evitar una relación más fluida. Pero también es cierto que cualquier horario tiene detractores; así, en escuelas donde las reuniones se hacen por la noche hay madres que encuentran que es un impedimento, por otra parte, si se hacen más pronto también hay manifestaciones contrarias. A la luz de todo lo que han dicho, se puede interpretar que, para muchas familias, la asistencia a reuniones, cuando no se trata de tutorías sobre su hijo, no tiene demasiado interés y no acaban de entender cuál es el objetivo o por qué es realmente importante.

Las familias entrevistadas sienten que les concierne la educación de los menores, pero el grado de implicación real depende mucho del funcionamiento de la escuela y de la comunicación afectiva que haya en la comunidad escolar. Como indicamos, muchos padres no comprenden exactamente lo que se espera de ellos o lo que tienen que hacer, además de que disponen de poco tiempo en general y menos para un tema que no consideran prioritario. Ahora bien, tienden a participar en todas las manifestaciones festivas. Cuando las escuelas organizan semanas culturales u otro tipo de actos, muchos de los padres entrevistados participan haciendo lo que les piden, creyendo que esto es el máximo exponente de la implicación. Pero otros van más allá, participando en las APA y/o en otras actividades escolares.

*“Soy del AMPA y creo que participo en todas las actividades. Puede que me deje alguna. También he venido a ayudar al equipo de maestros dando una charla a los niños que viene de Marruecos.”*

*“Soy del AMPA, pero a veces como hay reuniones que son a las 5 y dicen que hay que ir sin niños, no puedo asistir porque no tengo donde dejar a los niños.”*

Las razones para hacerlo son porque se trata de un centro en el que todas las familias pertenecen al APA y lo “normal” es la intención de participar en todo

aquello que pueda ser beneficioso para su hijo y el entorno donde está. En este último caso las expectativas, la coherencia, la capacidad de dirigir el proceso y las posibilidades para poder hacerlo resultan determinantes para llegar a ese grado de implicación, como también lo son en las trayectorias escolares de sus hijos. En las entrevistas realizadas podemos observar cómo la capacidad de dirigir el proceso educativo de los hijos e hijas se halla relacionado con el nivel educativo de los progenitores, así como con el conocimiento del sistema educativo español y la dinámica del centro.

Pero a menudo aparece que para participar en el APA no se tiene tiempo o no les interesa ya que sus hijos no hacen actividades extraescolares, que es otro de los motivos de fondo para asociarse. De hecho, aquellos que se han inscrito realizan alguna de las actividades o servicios que esta asociación organiza (por ejemplo, extraescolares, comedor o servicio de guardería antes y después del horario escolar). Como otros progenitores (Garreta 2008), es la prestación de servicios lo que creen que es la finalidad del APA, no viendo que tenga otras funciones. De ahí que se inscriban en la asociación pero que no crean necesario ir mucho más allá.

## **Conclusiones**

Como hemos indicado, debemos tener en cuenta que la relación de la familia con la escuela se halla condicionada por la definición histórica que se ha hecho de ésta, así como por el desequilibrio de poder que se ha ido manteniendo entre las dos instituciones. Con las familias de origen inmigrado, más allá del peso que pueda tener el enfoque que se da desde la escuela a esta relación, resulta clave la comprensión del proyecto (migratorio y de vida) y, por tanto, de las expectativas educativas, actitudes... (proyecto escolar para los hijos/as y capacidad de las familias para dirigirlo) así como la experiencia actual y previa con la escuela y sus profesionales.

Hemos detectado diferentes dificultades en la relación de las familias de origen inmigrado con la escuela; así, el desconocimiento del sistema educativo y el centro escolar, la falta de comunicación entre los profesionales del centro y las familias y las distancias existentes entre los papeles que cada uno se construye se nos han presentado como importantes en el proceso de acomodación mutua entre estas dos instituciones.

Específicamente interesante resulta el análisis de la dinámica organizativa de los centros que impregna el tipo de relaciones que se mantienen, ya que define cómo deben ser las relaciones correctas. La implicación de las familias inmigradas en el centro, cuando surge, pues en ocasiones se percibe como no necesaria o no pertinente, se da sobre todo en el nivel más informal y, especialmente, para tratar cuestiones específicas de sus hijos e hijas. Mientras que el paso para involucrarse más formalmente (a menudo no tienen esa necesidad, ya que no está centrada en sus hijos e hijas) es más frecuente cuando la dinámica del centro lo favorece o cuando se quiere acceder a servicios que se ofrecen. Si la dinámica del centro es más permeable, con más disponibilidad (se utilice o no por las familias), con una

atención más personal e, incluso, que transmita consideración y afecto, la percepción de las familias mejora al considerar más cercano el centro y los docentes, pudiendo conducir a una mayor relación de las familias de origen inmigrado. Sin embargo, una dinámica organizativa, podríamos decir, estricta en cuanto a momentos y espacios de relación y vigilante respecto a los límites de la implicación de las familias genera todo lo contrario.

### Referencias bibliográficas

- COLLET, J. y TORT, A. (2008). Espacios de participación. *Cuadernos de Pedagogía*, 378, 57-60.
- DUBET, F. (Dir.) (1997). *École, familles: le malentendu*. Paris Les Editions Textuel.
- EPSTEIN, J. L. (2001). *School, Family and Community partnerships. Preparing educators and improving schools*. Boulder CO: Westview Press.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1992). Poder y participación en el sistema educativo, en Fernández Enguita, M. *Poder y participación en el sistema educativo. Sobre las contradicciones del sistema escolar en un contexto democrático*, 91-105. Barcelona: Paidós.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1995). *La escuela a examen*. Madrid: Ariel.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (2001). *La jornada escolar*. Barcelona: Ariel.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (2007). “Educar es cosa de todos: escuela, familia y comunidad”, en Garreta, J. (Edit.). *La relación familia-escuela*, (13-32). Lleida: Universitat de Lleida y Fundación Santa María [www.geosoc.udl.es/recerca/grid.htm].
- GARRETA, J. (1994). Expectativas educativas y sociales de las familias inmigrantes. *Papers. Revista de Sociología*, 43,115–122.
- GARRETA, J. (2003). *El espejismo intercultural. La escuela de Cataluña ante la diversidad cultural*. Madrid: CIDE.
- GARRETA, J. (Edit.) (2007). *La relación familia-escuela: una cuestión pendiente*. Lleida: Universitat de Lleida y Fundación Santa María [www.geosoc.udl.es/recerca/grid.htm].
- GARRETA, J. (2007a). Escuela, familia de origen inmigrante y participación. *Revista de Educación*, 354, 133-145.
- GARRETA, J. (2008). *La participación de las familias en la escuela. Las asociaciones de madres y padres de alumnos*. Madrid: CIDE/CEAPA.
- MAULINI, O. (1997). La collaboration parents-enseignants dans l'école publique. *La Revue des Echanges*, 15 (4), 3-14.



- MARTÍN, M. et alii (2005). *Participación de los padres y madres de alumnos en el ámbito municipal y de los centros escolares*. Alcalá: Consejo Escolar de Castilla-La Mancha.
- MONTANDON, C. y PERRENOUD, P. (Dir.) (1994). *Entre parents et enseignants: un dialogue impossible?* Berne: Lang.
- PULPILLO, A.J. (1982). *La participación de los padres en la escuela (estudio pedagógico y legal)*. Madrid: Editorial Escuela Española.
- ROMERO, A. (2006). *Manual de APAs. Democracia participativa*. Madrid, CEAPA.
- SAMPER, L. y GARRETA, J. (2007). Educación e inmigración en España: debates en torno a la acción del profesorado, en Alegre, MA y Subirats, J. (Edit.) *Educación e inmigración: nuevos retos para España en una perspectiva comparada*, 361-383. Madrid: CIS.
- TERRÉN, E. y CARRASCO, C. (2007). Familia, escuela e inmigración. *Migraciones*, 22, 9-46.

### **Correspondencia con el autor**

Jordi Garreta Bochaca  
Departament de Geografia i Sociologia.  
Universitat de Lleida.  
Avinguda Estudi General nº 4  
25001. LLEIDA (España).  
e-mail: jgarreta@geosoc.udl.cat