

LA INTEGRACIÓN DE LAS FAMILIAS INMIGRANTES EN LA COMUNIDAD EDUCATIVA¹

The integration of the immigrant families in the educational community

Inmaculada GONZÁLEZ
Universidad de Huelva

Resumen

La investigación que se presenta analiza el tema de la integración de las familias inmigrantes en las escuelas desde una vertiente socioeducativa. Para ello se realiza un estudio de caso, eligiéndose una escuela de la provincia de Huelva, con un porcentaje significativo de alumnado inmigrante escolarizado en ella, como el escenario natural del estudio. A través de técnicas puramente cualitativas se concretan los condicionantes claves del proceso de integración de los padres y madres inmigrantes, elaborándose una trama compleja con los principales obstáculos y apoyos del mismo.

Palabras Clave: Familias inmigrantes, escuela, integración.

Abstract

The actual research investigates over integration of immigrant parents in schools from a socio-educative point of view, emphasizing the social function of education. Specifically, a case study is performed in a school of the province of Huelva which is the place of the study because of the significant percentage of immigrant students enrolled in it. Through purely qualitative techniques, the key factors of the parents' integration process arise, developing a complex plot with major obstacles and support of this process.

Key Words: Immigrant families, school, integration.

1. En este artículo se resume la investigación que realicé para mi trabajo de tesis doctoral. Dicha tesis fue premiada con una Mención Honorífica en la convocatoria 2007 de los Premios Nacionales de Investigación e Innovación Educativa del Ministerio de Educación.

1. DEFINICIÓN DEL PROBLEMA O TEMA DE ESTUDIO

La integración socioeducativa de los padres y madres inmigrantes en los centros de Educación Infantil y Primaria es el tema de estudio de la investigación que aquí se presenta. Específicamente lo que se ha analizado es la interacción que se da entre la población autóctona e inmigrante de una escuela (tanto docentes como padres y madres, españoles e inmigrantes extranjeros) y la participación de estos últimos en la vida del centro.

Para describir este conjunto de interacciones se opta por el término *integración* ya que, a pesar de que algunos autores como Andreus (2003) observan en él algunos resortes asimilacionistas, éste se emplea desde la perspectiva interaccionista que propugnan investigadores como Portera (2004), Checa (2003) o Malgesini y Giménez (2000). 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. 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. Este concepto de integración supone cierta simetría cultural y el reconocimiento social y político de los diferentes grupos culturales. Por todas estas características, este término es el que mejor se adapta a la doble conjugación que se pretende 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 se incluye 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, se vincula la red de relaciones con la participación porque, desde mi 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 la investigación ha sido la de «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 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»².

2. Con el término de familias inmigrantes se alude a los padres y madres inmigrantes extranjeros que emigran de sus países fundamentalmente por cuestiones económicas.

2. DISEÑO Y METODOLOGÍA

Dada la finalidad de la investigación, me decanté por un estudio puramente cualitativo, realizando un estudio de caso. El escenario de la investigación resultó ser un centro público de educación infantil y primaria, ubicado en uno de los pueblos de Huelva con mayor tradición en el cultivo de fresa. Este centro cumplió con los requisitos que previamente se habían definido: que fuera un centro público de educación infantil y primaria, que contara con un número significativo de alumnado inmigrante escolarizado en el mismo, y que hubiera predisposición por parte de la comunidad educativa a participar en la investigación.

El estudio de campo se realizó durante todo un curso completo, el 2004/05, visitándose el centro una media de tres días a la semana durante unas cuatro horas diarias. Durante esta estancia se pasó por las fases típicas que Goetz y LeCompte (1988) describen en los estudios de caso: el contacto y habituación en el centro; la exploración y aplicación de pruebas piloto; la profundización y ampliación de la información; y la negociación del informe. No obstante, esta última fase no se realizó hasta el curso académico siguiente por necesitarse más tiempo del previsto para analizar la ingente cantidad de datos recogida y elaborar el primer informe de la investigación. Dicho informe se contrastó con los principales protagonistas del estudio (docentes, familias inmigrantes y familias autóctonas) en sesiones específicas para cada grupo, contándose en el caso de los padres y madres inmigrantes con una mediadora intercultural que traducía aquellas frases que no estaban del todo claras.

2.1. Técnicas de recogida de datos

Las técnicas de investigación que se emplearon fueron: la observación participante, la observación con medios, el diario de investigación, las conversaciones informales, las entrevistas semiestructuradas y el análisis de documentos.

Con la técnica de la observación participante pude observar y participar en diversas situaciones formales e informales, realizándose un total de 29 registros que giraron en torno a las reuniones que el profesorado y la asociación de padres y madres (AMPA) realizaban para preparar las actividades que dirigían a los padres y madres del centro, a las tutorías con padres y madres, a los claustros y consejos escolares, a los momentos en los que las familias llevaban y recogían a sus hijos/as del centro, y a las actividades complementarias y extraescolares con participación de las familias. Gracias a las observaciones con medios, es decir, al uso de la cámara de fotos digital, se realizaron más de 200 fotografías y se plasmaron las actividades complementarias y extraescolares llevadas a cabo por el profesorado y el AMPA, los espacios y puntos de información del centro y la convivencia ordinaria entre población inmigrante y autóctona en el pueblo y escuela analizada.

En el diario de investigación se plasmaron los retrocesos y avances del propio estudio, las primeras interpretaciones sobre los diversos temas y las impresiones más personales de la investigadora, resultando esencial para evaluar la marcha del propio estudio. Igualmente útil resultó ser el análisis de documentos, ya que a partir de éste se recabaron más datos para conocer las actividades llevadas a cabo para fomentar la interculturalidad, para contrarrestar los prejuicios detectados en torno a las familias inmi-

grantes y para comprender cómo se vive el fenómeno de la inmigración en el centro estudiado. En total se analizaron más de 100 documentos, divididos tanto en documentos internos (proyecto educativo de centro, planes y memorias anuales, actas de consejos escolares, cuadernos de tutorías, boletines, notas informativas del AMPA...) como externos, entre los que destacaban las noticias de prensa de varios periódicos de tirada nacional y local.

Las conversaciones informales se produjeron en situaciones en las que el clima era distendido, como en los desayunos y meriendas del profesorado, en el recreo, a la salida de clase, en actividades complementarias y extraescolares, etc. Ello favoreció que los distintos protagonistas se mostraran más abiertos y relajados y tomaran la iniciativa de conversar con la investigadora. En total se anotaron 80 conversaciones informales, mantenidas tanto con el profesorado del centro, como con algunas familias autóctonas e inmigrantes, el conserje, la mediadora intercultural y otros agentes externos como el educador del centro de adultos del pueblo.

Los protocolos de las entrevistas, que fueron semiestructuradas, se aplicaron de una manera flexible, teniendo siempre en cuenta las características de cada sector de la comunidad educativa. En total se realizaron 42 entrevistas, ocho al profesorado, siete a las familias autóctonas, siete a las familias inmigrantes (entre las que se incluía la mediadora intercultural que tenía a sus hijos matriculados en esta escuela), seis al alumnado autóctono, seis al alumnado inmigrante y ocho a otros agentes externos al centro, concretamente varios miembros de las asociaciones más representativas del entorno, la presidenta del AMPA de otro centro del pueblo y la directora y el jefe de estudios de uno de los centros de Huelva con mayor experiencia en materia intercultural.

La selección de los entrevistados/as se realizó en función del interés y la disponibilidad de los mismos a participar en el estudio, así como a partir de una serie de características previas que hacían que la investigación fuese más rica y plural. Por ejemplo, respecto al profesorado, se tuvo en cuenta la edad, el sexo, la etapa y nivel educativo, la experiencia docente y en materia intercultural y el desempeño de funciones directivas. Respecto a las familias autóctonas, el nivel de participación en la escuela, su pertenencia al AMPA, que fueran comunicativas y que se entrevistara tanto a padres y madres de Educación Infantil como de Educación Primaria. Y respecto a las familias inmigrantes, la nacionalidad de las mismas, de forma que se entrevistara a familias de todas las nacionalidades, que tuvieran un dominio suficiente del español y que también hubiera representación de padres y madres de Educación Infantil y Primaria.

Concretamente, se entrevistó a 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. Del total de las 42 entrevistas, tres se hicieron en pareja y el resto individualmente. Todas ellas se registraron mediante grabadora y/o mini disc, excepto las realizadas a los agentes externos, que al ser mucho más breves se registraron a mano.

2.2. Agentes, rigor y análisis de la investigación

En el estudio han participado, por tanto, agentes internos y externos al centro. Entre los primeros, se sitúan los docentes, las familias y el alumnado de la escuela analizada y

entre los segundos, aquellos otros profesionales y vecinos del pueblo que también aportaron información relevante. No obstante, el papel protagonista lo han tenido los adultos que fueron entrevistados, al contrastarse con ellos el informe de la investigación.

Con la intención de que el estudio fuera riguroso, se siguieron los consejos y recomendaciones que los distintos expertos (como Flick, 2004, Lincoln y Guba, 1985) aconsejan para ello, utilizando en este sentido la técnica de la triangulación. Se realizó, pues, una cuádruple triangulación, al contarse con variedad de instrumentos (entrevistas, observaciones, análisis de documentos...); variedad de fuentes de información (diversos agentes, como el profesorado o las familias y diversas fuentes documentales: informes, memorias, proyectos...); variedad de sujetos, al cotejarse los resultados de la investigación con los informantes clave; y variedad de informaciones, al contrastarse los resultados de nuestro estudio con el de otras investigaciones afines.

El análisis de la información resultó ser un proceso permanente y emergente. Permanente, porque los datos registrados se fueron contrastando y relacionando entre sí desde el principio; y emergente, porque nuestro sistema de categorías se fue redefiniendo y completando a partir de otras categorías y unidades que emergieron del análisis. De esta manera, combinamos las fases del análisis de contenido global y el de la codificación axial que se aplicaron sin necesidad de utilizar artefactos informáticos.

3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

3.1. La red de relaciones

En general, se puede expresar que los padres y madres inmigrantes están muy poco integrados tanto en la escuela como en el pueblo analizado. Así pues, en cuanto a la red de relaciones, lo que destaca son las escasas interacciones que se dan entre población inmigrante y autóctona, estando incluso divididas las zonas de viviendas, de comercio y de recreo que usan cada población. Como expresa una de las maestras entrevistadas, en el pueblo apenas hay lugar para el intercambio al estar divididos los espacios: «son dos sociedades distintas que están viviendo y no conviviendo en un mismo pueblo, cada uno tiene su mundo».

En la escuela, las interacciones entre las familias autóctonas e inmigrantes también son escasas, produciéndose igualmente esta división por grupos. Ello se observa, por ejemplo, en las reuniones o a la salida del centro, cuando los padres y madres recogen a sus hijos/as de la escuela. En estos casos, los padres y madres inmigrantes están separados de los padres y madres autóctonos, no produciéndose apenas ningún tipo de interacción entre ellos. Las relaciones se caracterizan, pues, por la evitación. El rechazo no se traduce ya en ataques directos sino en una discriminación más sutil que se basa en esa evitación o segregación.

En este sentido, en la escuela también se observa una tendencia a posponer la relación y colaboración con los padres y madres inmigrantes. De este modo, la relación de ciertos docentes y algunos padres y madres del AMPA con los padres y madres inmigrantes se caracterizan por no demandar ningún tipo de información a estas familias, por posponer las reuniones y tutorías que deberían tener con ellos e, incluso, por retrasar o no solicitar la colaboración de estos padres y madres en la escuela. Todo ello reper-

cute negativamente en la participación de los niños y niñas inmigrantes, al contar con menos posibilidades para implicarse activamente en las diversas actividades del centro. De hecho, como se ha podido comprobar en la escuela analizada, ésta participación es significativamente menor que la de los niños y niñas autóctonos³.

Otra de las características que describe la relación de las familias inmigrantes con el profesorado del centro, es el distanciamiento y la desconfianza que, a veces, se detecta entre ellos. Aunque por regla general, las relaciones son cordiales, lo cierto es que en ocasiones también son distantes y frías, sintiéndose en estos casos los padres y madres inmigrantes ignorados por los maestros y maestras. Esto es lo que ocurrió en una de las tutorías a la que asistí y en la que registré: «Percibo que [la tutora] 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». Percepción que confirmó más tarde el padre marroquí, quien durante la entrevista que mantuvimos expresó: «Bueno que no sé si con más padres es así [cercana] 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».

El modelo de relación que sobresale tanto en la escuela como en el pueblo es, por tanto, el multicultural, al no haber apenas relación entre las familias autóctonas e inmigrantes y relacionarse estas últimas con sus propios connacionales. En realidad, lo más significativo es que estos padres y madres tienen muy pocas amistades⁴. El número de relaciones y amistades con otras personas es aún menor en el caso de las mujeres, sobre todo, cuando se trata de mujeres magrebíes y mujeres del Este casadas con hombres españoles. De hecho, estas mujeres son las que más obstáculos tienen para integrarse tanto en el pueblo como en la escuela, estando condicionadas, entre otras cosas, por el círculo social de sus maridos, la sobrecarga de trabajo y los prejuicios que se detectan contra ellas.

En el caso de las mujeres magrebíes esta vulnerabilidad no viene marcada 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); los prejuicios y concepciones que tanto el profesorado como los miembros del

3. Los maestros y maestras no saben cómo pueden reaccionar las familias inmigrantes ante actos como las representaciones teatrales navideñas o las actuaciones de playback típicas de las verbenas escolares. En este sentido, dudan sobre si los padres y madres inmigrantes permitirán que sus hijos e hijas canten y se disfracen como los demás niños y niñas o de si ellos mismos colaborarían en la organización de dichas actividades y por estas razones tampoco suelen demandarles 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. El resto de los niños y niñas inmigrantes no participaron o lo hicieron con papeles secundarios.

4. Algunas investigaciones, como las Bueno y Belda, 2005; Pérez Yruela y Rinken, 2005; o Santos Rego y Lorenzo, 2003, también concluyen lo mismo y señalan que lo llamativo es que las familias inmigrantes apenas tengan tiempo libre para reunirse con sus connacionales.

AMPA tienen en torno a ellas; vivir en los campos de cultivo y carecer de transporte para llegar hasta el pueblo; y el desconocimiento del 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.

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 nuevos familiares españoles. 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 la escuela analizada⁵.

3.2. La participación de las familias inmigrantes

En cuanto a la participación de los padres y madres inmigrantes, podemos concluir que ésta también es baja, aunque ligeramente superior en la escuela que en el pueblo. Así pues, las familias inmigrantes apenas participan en las asociaciones del pueblo, no siendo socias de ninguna de ellas. En la escuela, la asistencia aumenta en las tutorías y entrevistas personales con los tutores/as. No obstante, la asistencia a estas tutorías no es plena, asistiendo prácticamente y no de manera regular el 50% de las familias inmigrantes del centro.

Este nivel de participación baja con respecto a las actividades complementarias y extraescolares, sobre todo cuando se debe colaborar en la realización de las mismas, y en aquéllas que implican tomar decisiones, como en el consejo escolar o las reuniones de coordinación del AMPA. De hecho, en estas actividades solamente se ha contado con la participación, aunque intermitente, de una de las madres inmigrantes del centro: la ecuatoriana.

Como también se pone de manifiesto en la investigación de Baráibar (2005), la actitud de estos padres y madres en aquellas actividades a las que asisten suele ser pasiva, no tomando la iniciativa de dirigirse al profesorado. Una de las razones que explica este hecho es la inseguridad que suelen sentir los padres y madres inmigrantes que asisten a la escuela, ya que tanto el desconocimiento del idioma, como la timidez, la falta de autoestima y el temor a los prejuicios, provoca que estos padres y madres no se sientan lo suficientemente seguros como para participar y expresar sus puntos de vista. En una conversación informal, una de las madres inmigrantes lo expresaba así: «Te da vergüenza porque tú crees que la gente va a pensar “mira, ésta no sabe hablar y viene aquí a...”».

5. El nivel cultural de las familias que pertenecen a la comunidad educativa de este centro es medio-bajo. El enriquecimiento de muchas de ellas en los últimos años, gracias a la explotación agrícola, no ha venido de la mano de un mayor interés por la cultura; lo que contribuye a restar importancia al proceso educativo y a considerar que lo realmente importante es tener asegurado un puesto de trabajo en la campaña agrícola. Consecuentemente, el nivel de participación de las familias autóctonas tampoco es alto.

3.3. Condicionantes del proceso de integración: principales obstáculos y apoyos

Respecto a los factores que inciden en la integración socioeducativa de los padres y madres inmigrantes, el estudio realizado también ha permitido identificar los condicionante claves del tal proceso. Evidentemente, esta relación de obstáculos y apoyos es amplia y variada, enumerando a continuación los más destacados y refiriéndome brevemente a algunos de ellos.

Entre los obstáculos sobresalen especialmente: la inestabilidad socioeconómica de las familias inmigrantes; la segregación física y ausencia de transporte público que conecte las zonas de cultivo de la fresa en la que viven muchas familias inmigrantes con el pueblo; la escasa formación multicultural del profesorado y miembros del AMPA; la sobrecarga de trabajo del profesorado y de las mujeres inmigrantes; la excesiva burocratización de la gestión directiva, y la falta de recursos, sobre todo humanos, que se detecta en la escuela para apoyar y promover la integración de las familias inmigrantes y, por tanto, la interculturalidad. Igualmente, destacan otros como: los prejuicios que tanto la población inmigrante como la autóctona tienen entre sí, el desconocimiento generalizado sobre la realidad *del otro*, y la inseguridad que siente cada parte a la hora de relacionarse entre sí.

En el caso de los docentes, los prejuicios que se detectan se dan fundamentalmente con las familias magrebíes. Se sienten inseguros a la hora de relacionarse con los hombres marroquíes y argelinos (especialmente las maestras) y no suelen demandar la colaboración de las madres magrebíes por considerar que su cultura les impide participar en la escuela. Una de las maestras entrevistadas lo resumía así: «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».

Las familias autóctonas también rechazan mayoritariamente a los padres y madres magrebíes, aunque además sobresalen los prejuicios que las mujeres autóctonas muestran hacia las mujeres del Este. Las primeras consideran que las últimas vienen al pueblo con la intención de *robarles a sus maridos*. Este sentimiento es percibido claramente por las mujeres del Este, condicionando mucho la actitud de las mismas hacia la sociedad de acogida y comunidad educativa. En la entrevista realizada a la madre lituana, ésta expresaba: «A veces, por ejemplo, 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...».

Fundamentalmente, los prejuicios de la población autóctona suelen girar en torno al factor cultural, al percibirse las culturas como antagónicas y defenderse el asimilacionismo; y en torno al factor económico, al concebirse al inmigrante como un rival en el reparto de los recursos. Precisamente, la aparente calma y cordialidad que se respira en el pueblo y en la escuela esconde en realidad un racismo latente, que aflora cuando la población autóctona se siente agredida y ve peligrar los recursos y espacios que considera le corresponden por natura.

Las familias sudamericanas y del Este, también rechazan mayoritariamente a las familias magrebíes, influidos quizás por los prejuicios de la población autóctona. En otros casos, también se detectan prejuicios hacia el profesorado y los padres y madres autóctonos del centro, al considerarse que éstos los rechazarán por el simple hecho de ser inmigrantes.

Por otra parte, en el estudio se ha hecho patente el escaso conocimiento que los docentes tienen, en general, sobre la situación socioeconómica y cultural de las familias inmigrantes. En algunos casos, se desconoce incluso si uno o ambos cónyuges hablan español o cuál es la nacionalidad de los mismos. Este desconocimiento, que evidencia una falta de contacto y relación, obstaculiza la participación de los padres y madres inmigrantes en el centro, no demandándose su colaboración por miedo a la comunicación lingüística y cultural.

Muchos padres y madres inmigrantes también desconocen aspectos básicos del centro y de la cultura escolar de acogida, como algunas de las normas de funcionamiento de la escuela, las vías a través de las cuales se pueden participar en ella o el rol que se les demanda desde la misma. Ello unido al desconocimiento o escaso dominio del español, no sólo limita la participación de estos padres y madres al no sentirse preparados para relacionarse con el resto de los miembros de la comunidad educativa, sino que también incide para que los padres y madres autóctonos no tomen la iniciativa de relacionarse con ellos. Este factor influye igualmente para que los docentes pospongan las reuniones con estos padres y madres, ante la ansiedad y el estrés que les provoca enfrentarse a situaciones en las que no pueden o incluso no saben si podrán relacionarse con ellos adecuadamente.

Se detecta también una falta de autoestima en muchos padres y madres inmigrantes, quienes tampoco adoptan una actitud activa en las actividades en las que participan por considerar que van a hacer el ridículo, por creer que sus aportaciones no son relevantes y por miedo a ser rechazados. La madre ecuatoriana lo expresaba así: «A veces pienso que si opino algo no va a ser bueno y no me gustaría que me digan «eso no», por eso prefiero no hablar y me quedo con la boca cerrada».

Todo ello genera un sentimiento de *inseguridad* entre los docentes, las familias inmigrantes y las autóctonas que condicionan las relaciones entre ellos e influye para que la participación de estos padres y madres inmigrantes en la escuela sea baja.

En cuanto a los apoyos, se destacan aquí las acciones derivadas de algunos de los miembros de la comunidad educativa que más incentivaron la integración de algunos padres y madres inmigrantes en la escuela, como son, los miembros del AMPA y la mediadora intercultural del Ayuntamiento.

La implicación y empeño de algunos miembros del AMPA por fomentar la interculturalidad, hizo posible que en esta escuela se realizaran distintas actividades interculturales que permitieron cierto acercamiento entre las familias inmigrantes y autóctonas y que facilitaron la colaboración de la madre ecuatoriana. Esta madre se sintió motivada a ello ante la invitación personal y directa que algunos miembros de la asociación de padres y madres le hicieron, convirtiéndose varios de ellos en auténticos dinamizadores de dicha participación. Así pues, en la investigación se ha comprobado que cuando los padres y madres inmigrantes son informados e invitados personalmente a participar responden mucho mejor que cuando la citación les llega a través de una nota informativa, debiéndose fomentar el trato personal y el contacto directo entre los docentes, familias autóctonas y familias inmigrantes.

El apoyo de la mediadora intercultural, aunque puntual, contribuyó a mejorar la comunicación y participación de estas familias, al traducir ciertos documentos, asesorar a algunos padres y madres sobre el consejo escolar y ayudar al AMPA a adaptar las acti-

vidades en función de las necesidades del colectivo de padres y madres inmigrantes. De este modo, también se ha comprobado que cuando las actividades se adaptan a las necesidades y demandas de las familias inmigrantes, aumenta su participación; siendo crucial el asesoramiento sobre el sistema educativo y la traducción de las informaciones más importantes.

4. CONCLUSIONES

Entre otras cuestiones, la investigación realizada ha permitido concluir que:

- La nacionalidad no determina el nivel de participación. En el estudio no se ha constatado que el origen sea un factor que condicione la participación de los padres y madres inmigrantes. No obstante, sí se ha observado que ciertos aspectos relacionados con el origen pueden actuar como facilitadores (como el mayor dominio del español y la proximidad cultural que *perciban* el profesorado y las familias autóctonas) partiendo, por tanto, las familias latinoamericanas con más ventajas que las demás⁶.
- Las mujeres magrebíes participan cuando se les da la oportunidad de hacerlo. Algunos estudios, como los de Santos Rego y Lorenzo (2003), concluyen que las mujeres magrebíes apenas participan por razones culturales. Sin embargo, en esta investigación se pone de relieve que hay otros factores, como el desconocimiento del idioma o el hecho de no poder usar un medio de transporte para acudir al centro, que obstaculizan ese proceso de integración. De modo que cuando la mujer magrebí va superándolos y se le invita a participar en la escuela, comienza a hacerlo; adoptando incluso aquellos roles que en teoría le corresponden a sus maridos. Es de especial importancia tener en cuenta estos aspectos a fin de no limitar de antemano el papel que las mujeres magrebíes pueden jugar en la educación de sus hijos/as.
- Es necesario erradicar los prejuicios contra las familias inmigrantes, sensibilizando especialmente a los padres y madres de los alumnos/as y a algunos docentes. La investigación cursada ha permitido observar cómo los prejuicios y actitudes negativas se transfieren de unos contextos a otros y llegan hasta el alumnado. Estas transferencias se producen desde el pueblo a la escuela, desde las familias autóctonas a muchas familias inmigrantes, y entre los padres y madres y sus propios hijos e hijas, empleando los niños y niñas los mismos discursos que sus padres y madres. Un ejemplo de esto último lo observamos en las citas que se presentan a continuación. Una madre expresa: «Como gustarme me gusta que mi hija 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». Y su hija llega a la misma conclusión: «Porque me gusta estar más con los niños españoles que con otros niños / No

6. Aunque la investigación no tenía como objetivo generalizar resultados ni analizar diferentes contextos, la triangulación realizada con los resultados de otras investigaciones y el análisis de los datos recogidos sí permiten apuntar algunas conclusiones que son válidas para el entorno analizado y que pueden servir de referencia para otros contextos afines.

son malos sino porque cada uno tiene una cosa, a lo mejor a algunos les gusta y a otros no... A mí no».

Actitudes de este tipo hacen que sea necesario reivindicar un trabajo de sensibilización con la población adulta, como paso previo o simultáneo a la sensibilización de los escolares. Este trabajo también lo debemos llevar a cabo con los docentes quienes no siempre promueven la interculturalidad.

Hay que apuntar que no todas las conclusiones son negativas. La investigación también ha evidenciado que la escuela puede motivar el cambio y la mejora, descubriendo varias de sus potencialidades. Entre ellas:

- promover el conocimiento y la interacción con las familias autóctonas de manera natural, aprovechando para ello las diversas actividades en las que participan sus hijos/as.
- Facilitar la amistad entre los padres y madres inmigrantes, gracias fundamentalmente a las amistades que sus hijos/as mantienen con otros niños/as inmigrantes, como ocurrió, por ejemplo, con la madre ecuatoriana y rumana de la escuela.
- Fomentar el intercambio, la participación de estas familias y la eliminación de prejuicios; a través de actividades como las jornadas interculturales y sesiones en las que se analizan la situación de las familias del centro. Y es que a pesar de la resistencia de los prejuicios, tanto los padres y madres como los docentes asumen distintos puntos de vista cuando son otros docentes y padres o madres los que cuentan sus experiencias y argumentan sus posiciones.
- Favorecer una red de apoyo para las familias inmigrantes, al facilitar los contactos con otras entidades, como Huelva Acoge, el centro de adultos, servicios sociales o las asociaciones culturales y de ayuda del pueblo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Andreus, C. (2003). *El trabajo social y la inmigración. Modelos interpretativos y prácticos. El caso de la Fundación SERGI*. En F. Checa, A. Arjona y J.C. Checa, La integración social de los inmigrados. Modelos y experiencias (pp. 347-364). Barcelona: Icaria.
- Baráibar, J. M. (2005). *Inmigración, familias y escuela en educación infantil*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia-Catarata.
- Bueno, J. R. Y Belda, J. F. (Dirs.) (2005). *Familias inmigrantes en la escuela. Discursos de los agentes educativos*. Valencia: Universidad de Valencia. Colección Fábula.
- Checa, F. (2003). *Factores endógenos y exógenos para la integración social de los inmigrados en Almería*. En F. Checa, A. Arjona y J.C. Checa, La integración social de los inmigrados. Modelos y experiencias (pp. 81-102). Barcelona. Icaria.
- Flick, U. (2004): *Introducción a la investigación cualitativa*. La Coruña. Morata y Fundación Paidea.
- Goetz, J. P.; Lecompte, M. D. (1988): *Etnografía y diseño cualitativo en la investigación educativa*. Madrid. Morata
- Lincoln, Y.; Guba, E. (1985): *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Taylor, S. J.; Bogdan, R. (1986): *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires. Paidós.
- Malgesini, G. y Giménez, C. (2000). *Guía de conceptos sobre migraciones, racismo e interculturalidad*. Madrid: Catarata y Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid.

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: La Scuola.

Santos, M. A; Lorenzo, M. M. (2003): *Inmigración e acción educativa en Galicia*. Vigo. Xerais de Galicia.

Inmaculada González Falcón. Doctora en Psicopedagogía y Profesora del Departamento de Educación de la Universidad de Huelva. Sus principales líneas de investigación se desarrollan en el campo de la educación intercultural y de la educación infantil. En ambas aborda el tema la relación familia-escuela, incidiendo especialmente en el estudio de las variables organizativo-didácticas.

Universidad de Huelva. Facultad de Ciencias de la Educación, Campus del Carmen, Avda. Fuerzas Armadas, s/n. 21071 Huelva. Correo electrónico: inmaculada.gonzalez@dedu.uhu.es.