

CULTURA ESCOLAR VS CULTURA FAMILIAR: VINCULAR ESCUELA, FAMILIA Y COMUNIDAD DESDE LA PEDAGOGÍA CULTURALMENTE RESPONSIVA

Rosa M. Rodríguez-Izquierdo

Departamento de Educación y Psicología Social. Universidad Pablo de Olavide (Sevilla)
rmrodizq@upo.es

Resumen

El objetivo del estudio que se presenta en este artículo es analizar la percepción y el conocimiento que tiene una familia de origen marroquí que vive en Andalucía, España, sobre las formas de entender y valorar la participación en la escuela y en los procesos educativos de sus hijos, así como documentar como los docentes pueden establecer conexiones entre la cultura escolar y la cultura familiar a través de una pedagogía culturalmente responsiva. En función de este objetivo se utiliza un diseño cualitativo, cuya principal técnica de producción de datos fue la entrevista semiestructurada. Los resultados de esta investigación, de carácter exploratorio, revelan que existe una carencia de cohesión entre la cultura familiar y la cultura escolar en relación a las expectativas sobre el proceso de escolarización, la relación con el profesorado y el sistema de comunicación (estilos discursivos y de comunicación) y, en general, sobre cómo experimentan la escuela y entienden los roles de cada uno de los agentes educativos (alumnado, profesorado y familia) en este proceso. Los resultados invitan a reflexionar sobre la necesaria colaboración entre las familias de los escolares y los centros educativos para la superación de las dificultades y desencuentros que emergen en esta experiencia. Finalmente, se discuten los resultados a partir de los cuales se proponen algunas iniciativas encaminadas a la consecución de una escuela inclusiva que favorezca la integración y participación de la población inmigrante.

Palabras-clave: Discontinuidades familia-escuela; Pedagogía culturalmente responsiva; Enseñanza Basada en la Cultura; Aprendizaje Significativo.



Abstract

The aim of this article is to analyze the perception and knowledge of a Moroccan family living in Andalusia, Spain, about the ways to understand and value participation in school and in the educational processes of their children, as well as documenting how teachers can establish connections between school culture and family culture through a culturally responsive pedagogy. According to this objective a qualitative design is used, whose main technique of data production was the semi-structured interview. The results of this exploratory research reveal that there is a lack of cohesion between the family culture and the school culture in relation to the expectations about the schooling process, the relationship with the teaching staff and the communication system (discursive and communication styles) and, in general, on how they experience the school and understand the roles of each of the educational agents (students, teachers and family) in this process. The results invite us to reflect on the necessary collaboration between the students' families and the schools to overcome the difficulties and disagreements that emerge in this experience. Finally, some initiatives aimed at achieving an inclusive school that favors the integration and participation of the immigrant population are discussed.

Keywords: Discontinuities family-school; Culturally Responsive Pedagogy; Culturally Responsive Pedagogy; Meaningful Learning.

Resumo

O objetivo do estudo apresentado neste artigo é analisar a percepção e o conhecimento de uma família de origem marroquina que vive em Andalusia, Espanha, sobre as formas de entender e apreciar a participação na escola e nos processos educativos dos seus filhos, bem como documentar como os professores podem fazer conexões entre a cultura escolar e a cultura familiar através de uma pedagogia culturalmente sensível. Em função deste objetivo utiliza-se um design qualitativo com recurso a entrevista semi-estruturada. Os resultados desta pesquisa, exploratórios, revelam que há uma falta de coesão entre cultura familiar e cultura escolar em relação às expectativas sobre o processo de escolarização, relacionamento com professores e sistema de comunicação (estilos discursivas e comunicação) e, em geral, sobre como percebem a escola e os papéis de cada um dos agentes educativos (alunos, professores e familiares) neste processo. Os resultados convidam à reflexão sobre a



necessária cooperação entre famílias de alunos e escolas para superar as dificuldades e mal-entendidos que surgem nesta experiência. Finalmente, discutem-se os resultados a partir dos quais se propõem algumas iniciativas destinadas a alcançar uma escola inclusiva que favoreça a integração e a participação da população imigrante.

Palavras-chave: Descontinuidades família-escola; Pedagogia Culturalmente Sensível; Aprendizagem Significativa.

Introducción

El interés por la interculturalidad en España es muy reciente y se convierte en tema relevante de estudio y de preocupación en las dos últimas décadas a raíz de la incorporación de la población de origen inmigrante extranjera extracomunitaria, y ello, a pesar de que la diversidad cultural siempre ha convivido entre nosotros/as representada por otros grupos étnicos de carácter histórico como la población gitana o de la diversidad de las diversas comunidades autónomas que configuran el territorio en el caso de España.

Un campo con fuerte protagonismo en la literatura actual es la atención que requiere la incorporación de personas inmigrantes a nuestra sociedad y por tanto, los hijos e hijas de los mismos a la escuela (Suárez-Orozco y Suárez-Orozco, 2003; Etxebarria y Elosegui, 2010). En este contexto nos parece importante contar con un buen análisis de la realidad y de los significados que las familias inmigrantes atribuyen a su participación en los procesos educativos de sus hijos que según Ortega, Mínguez y Hernández (2009) parecen muy distintos a los de la población autóctona.

Desde la perspectiva de las continuidades-discontinuidades familia-escuela se sugiere que existe un desencuentro entre las expectativas educativas de las familias inmigrantes con respecto a la escuela, así como al sentido que se le otorga al proceso de escolarización y la utilización de códigos y patrones de comunicación. Existiendo una distancia y un desconocimiento mutuo entre escuela y familias que entorpece los procesos de relación entre ambos entornos (Poveda, 2001). Se podría hipotetizar que mientras que en los últimos años ha habido un dramático cambio demográfico en las escuelas que ha dado lugar a una población más diversa culturalmente, el profesorado y los agentes educativos han seguido siendo, en gran medida, homogéneos y



monoculturales. Además, tradicionalmente la comunidad educativa ha considerado que la retención étnica impide el éxito académico de los estudiantes, apoyándose en la consideración de que las familias de alumnado inmigrante no comparten los valores académicos de éxito de las familias autóctonas; que los padres no ofrecen el apoyo académico que necesitan sus hijos para tener éxito; y que hablar otros idiomas en el ámbito doméstico bloquea el desarrollo del idioma del país de origen, obstaculizando el logro académico (Rodríguez-Izquierdo, 2010).

Según muchos expertos, las diferencias entre la cultura de la escuela y la del hogar dan lugar a índices más bajos de logro académico para los estudiantes de origen cultural diverso. Por otro lado, la investigación de Williams (1997) demuestra que el rendimiento de estos niños puede mejorar cuando los educadores enseñan de una manera en la que se tiene en cuenta la diversidad cultural. Es decir, la enseñanza que tiene en cuenta la diversidad utiliza el conocimiento cultural, las experiencias anteriores, los marcos de la referencia y los estilos del funcionamiento del alumnado perteneciente a minorías étnicas para hacer el proceso de enseñanza-aprendizaje más relevante y eficaz (Gay, 2000).

Sin embargo, Garreta (2009) afirma que las familias inmigrantes continúan siendo grandes desconocedoras de las dinámicas participativas de los centros a pesar de su buena disposición a estar informadas y hacia la escolaridad de sus hijos. Por tanto, en términos generales, nos encontramos ante una comunicación deseada pero no alcanzada que refuerza el choque cultural que se produce en las familias inmigrantes a la llegada al país de destino que se suelen encontrar con una ruptura temporal del estilo de vida y quebrantamiento de las convicciones hasta el momento entendidas por ellas como universales. Las ilusiones, los miedos, las expectativas forjadas en el proyecto migratorio coexisten con las dificultades y experiencias vitales que acontecen a su llegada al país receptor. De igual manera, el modelo de escuela vivido hasta el momento en su país de origen difiere, en gran parte, con el actual pudiendo afectar la relación que estas familias mantienen con los centros escolares, más concretamente, en la confianza y consideración de la educación escolar en sus hijos, y en la implicación en actividades escolares o niveles de participación (Santos, Esteve, Ruiz y Lorenzo, 2004; Santos y Lorenzo, 2008). Todo ello habida cuenta de que aún siendo escasa su participación en la dinámica escolar, los padres y madres inmigrantes consideran la escolarización de sus hijos e hijas un factor clave de estabilidad e integración social que los proyecta mejor en la sociedad de acogida (Rodríguez-Izquierdo, 2010; Santos, Lorenzo y Priegue, 2011). Y de que cuando se



trata de participación en los centros educativos, los resultados evidencian que, de forma general, existe una escasa participación de las familias en los centros escolares, independientemente de la procedencia de éstas (*Proyecto IPPE*, Indicadores de Participación de los Padres en la Enseñanza Obligatoria, 2012). Es decir, la participación en el ámbito educativo continua siendo una asignatura pendiente en el sistema educativo español en una gran infinidad de casos.

En un contexto cada vez más plural se apuesta por un modelo de educación inclusiva de todos los/as alumnos/as y de sus familias, lo que obliga a fomentar la participación de personas de diferentes culturas (Aguilar, 2012). Cuando hablamos de una escuela inclusiva aludimos a un espacio dirigido a responder a las necesidades del conjunto del alumnado y a incrementar la participación abierta y plural de todos los/as miembros de la comunidad educativa. En particular, el valor de esta cuestión para la población de origen inmigrante radica en la importancia que adquiere el ámbito escolar como espacio de participación sociocultural de socialización en los distintos países de acogida.

El marco anterior justifica ampliamente la necesidad de analizar el sentido que las familias inmigrantes otorgan a la escuela y a su participación en los procesos de escolarización de sus hijos. Uno de las cuestiones surgidas en esta nueva realidad (discursos y prácticas interculturales) es que se olvida, en muchas ocasiones, que lo que se pone en juego en el “encuentro” entre diversas culturas es que se otorgan distintos significados a la misma realidad: la escuela, la participación, los roles de los distintos agentes escolares, etc. Por tanto, el objetivo del estudio que se presenta en este artículo es analizar la percepción que tiene una familia de origen marroquí que vive en Andalucía, España, sobre las formas de entender y valorar la participación en la escuela y en los procesos educativos de sus hijos.

El estudio que aquí se presenta se enmarca en un proyecto de investigación más amplio derivado de un proyecto cuyo propósito es describir las trayectorias de las ATAL en Andalucía (Referencia: CSO2013-43266-R. Investigador Principal: F. Javier García Castaño).

En primer lugar, se presenta una discusión de la propuesta conocida como marco de las continuidades-discontinuidades familia-escuela o desajuste familia-escuela. En segundo lugar, se describe la pedagogía culturalmente responsiva como el paradigma desde el que se pueden establecer vínculos de conexión entre las formas de vida de los estudiantes y la práctica educativa escolar.



Discontinuidad Cultural entre Familia y Escuela

Ya Ogbu (1982) había sugerido que todos los estudiantes experimentan discontinuidades familia-escuela a lo largo de su escolaridad. Sin embargo, autores como Gay (2010), Ladson-Billings (1995a, 1995b) y Suárez-Orozco, Suárez-Orozco y Todorova (2008) exponen que tales discrepancias son más pronunciadas para los estudiantes pertenecientes a minorías lingüísticas, étnicas y culturales. Es decir, si entendemos el aprendizaje como un proceso de construcción de significados, los estudiantes de origen cultural diverso encuentran mayores dificultades para atribuir sentido y significado a los contenidos escolares al estar expuestos a este doble sistema cultural (escuela-hogar), enfrentándose a un desafío que entorpece su aprendizaje y que, en consecuencia, repercute en su rendimiento académico. Gay (2010) lo explica de la siguiente manera:

“La mayoría de los docentes esperamos que todo el alumando se comporte de acuerdo con los estándares de la cultura escolar. Cuando los estudiantes no lo logran, los profesores los encuentran problemáticos y difíciles. En lugar de construir sobre lo que los estudiantes aportan para hacer su aprendizaje mejor y más fácil, el profesorado desea corregir y compensar sus déficits culturales. Esto significa que el alumnado étnicamente diverso deben ajustarse a las normas culturales eurocéntricas y de clase media” (p. 46).

De hecho, la investigación ha demostrado que las diferencias en el uso funcional de la lengua en el hogar y en la escuela pueden interferir en el logro académico de los Afroamericanos, los Latinoamericanos, los americanos nativos, los inmigrantes, y los pobres (Heath, 1982; Gay, 2000; Harris, Kamhi, y Pollock, 2001).

La lengua es el medio por el que nos comunicamos, pero es más que solo un medio de la comunicación. Conlleva una abundancia de información con excepción del contenido primario del mensaje. Por ello, entendemos que la lengua cumple funciones múltiples. Utilizamos la lengua para intercambiar, para compartir, para divulgar y para definir experiencias. La lengua estructura el significado, determina cómo vemos las cosas, es la portadora de nuestra cultura y afecta nuestros puntos de vista (Sue y Sue, 2003).

Socializamos a los niños para que desarrollen las habilidades necesarias para convertirse en personas competentes dentro de su comunidad cultural y lingüística. A través de la socialización del lenguaje, los patrones de comunicación verbal y no



verbal transportan los valores, las creencias, y los modelos de interacción dentro de una comunidad particular. Esta interacción de la lengua y de la cultura sirve para socializar al niño no sólo en el uso de la lengua sino también con el grupo cultural con cuál se identifica (Hamers, 2004). Así, todos los niños vienen a la escuela socializada con una lengua con formas de cultura específicas.

Los patrones de socialización de niños pertenecientes a grupos de culturas y referentes lingüísticos diversos difieren a menudo de las que se encuentran al entrar en la escuela. Las diferencias pueden existir bajo la forma de pronunciación, vocabulario, estructura gramatical, y el uso de las formas culturales específicas en la interacción social (Walfram, Adger, Christian, 1999).

De hecho, la investigación ha demostrado que las diferencias en el uso funcional de la lengua en el hogar y en la escuela pueden interferir en el logro académico de los Afroamericanos, los Latinoamericanos, los americanos nativos, los inmigrantes, y los pobres (Heath, 1982; Gay, 2000; Harris, Kamhi, y Pollock, 2001). Cuando los educadores son no son conscientes de los influencias culturales en los estilos de lingüísticos de los niños, la falta de comunicación a la que puede conducir puede producir malas interpretaciones y malentendidos sobre los patrones interaccionales, la inteligencia, y el potencial académico (Goleman, 1995). La discontinuidad cultural ocurre cuando los profesores invalidan, penalizan, o castigan directamente a estudiantes que utilizan características culturales específicas de la lengua de su ambiente familiar para comunicarse en el entorno de la escuela.

Las reglas conversacionales no habladas organizan las maneras en que los profesores y el alumando interactúan (O'Connor, 1989). En el discurso tradicional del aula muchos profesores siguen común secuencia del discurso *Iniciación-Contestación-Evaluación* dentro asignación de turnos del estudiante durante una clase. Este modelo en el que muchos estudiantes se encuentran cómodos, para otros supone un desafío a los modelos culturales en los que han sido socializados en su contexto familiar donde la comunicación es mucho más espontánea y menos sistematizada la participación.

Pedagogía Culturalmente Responsiva

En este estudio se emplea la pedagogía cultural responsiva como marco teórico centrándose en su aplicación a la exitosa incorporación de los estudiantes extranjeros de origen inmigrante. Un problema importante en las escuelas es que la institución



escolar no refleja la diversidad cultural de la población estudianti por lo que las familias inmigrantes encuentran doblemente difícil su acercamiento a la misma. En respuesta, la pedagogía culturalmente responsiva es un enfoque pedagógico que intenta responder a la discontinuidad entre la cultura familiar y la escolar y así puedan tener mayor acceso a los centros educativos.

En coherencia con la teoría sociocultural, la pedagogía culturalmente responsiva sugiere que las dificultades de participación con la que se enfrentan las familias de origen inmigrante mejora cuando los docentes son capaces de establecer relaciones significativas entre las experiencias y las prácticas culturales de la cultura familiar y la escolar (Gay, 2002, 2010; Ladson-Billings, 1995a, 1995b; Lee, 2007, 2010; Pierce, 2005; Wortham y Contreras, 2002).

El concepto de pedagogía responsiva surge en los años 90 en EE.UU. como un enfoque pedagógico que invita a los docentes a visibilizar y a trabajar con las culturas de los estudiantes como recursos pedagógicos. Es Gay (2002, 2010) quien desarrolla el concepto de “*culturally responsive teaching*”. La traducción al castellano de esta expresión es complicada. No es fácil encontrar un término acertado que abarque la total idiosincrasia del concepto “*responsive*”, sin caer en simplezas o errores. Este término en inglés está incluido en el campo semántico de la palabra “*responsibility*” y se refiere a la respuesta concreta a algo o a alguien del que me hago cargo. En este trabajo se entiende como una enseñanza que es responsiva. Es decir, receptiva y responsable, en el sentido de que responde y tiene en cuenta la diversidad cultural y lingüística de todos los estudiantes.

Este enfoque ha tenido otras etiquetas como pedagogía: “culturalmente apropiada” (Au y Jordan, 1981), “culturalmente congruente” (Au y Kawakami, 1994), “culturalmente responsable” (Erickson, 1987), “culturalmente compatible” (Jacob y Jordan, 1987), “culturalmente relevante” (Ladson-Billings, 1995a y 1995b) o más recientemente “culturalmente sostenible” (Paris, 2012).

En este artículo, entendemos por pedagogía cultural responsiva la enseñanza que se construyen sobre los repertorios lingüísticos y culturales de los estudiantes. Es decir, a las prácticas que aprovechan la lengua materna y la cultura de origen como puntos fuertes para la adquisición de la competencia lingüística (Gay, 2002, 2010; Ladson-Billings, 1992). Por tanto, este enfoque se aleja del enfoque del déficit en el que los estudiantes son vistos como un colectivo que cuenta con importantes carencias culturales y lingüísticas que las escuelas y las políticas educativas



intentarán suplir (Valencia, 2010).

Método

Las preguntas de investigación que orientaron este trabajo son: ¿Cómo perciben las familias inmigrantes la escuela? ¿Cuáles son los significados que le atribuyen a la escolarización y a las relaciones familia-escuela? Dado que la pregunta de investigación se encuentra dirigida a conocer el sentido subjetivo de las vivencias de los individuos, se escogió trabajar a partir del paradigma constructivista, puesto que su interés investigativo es la comprensión de los fenómenos; y que considera que las realidades sociales son múltiples y producidas por las personas, y en tanto, el conocimiento se construye en interacción entre el investigador y los participantes de la investigación (King y Horrocks (2010). La metodología cualitativa, desde la cual se realizó el estudio, se caracteriza por la búsqueda de comprensión de “los acontecimientos, acciones, normas, valores, etc., desde la perspectiva de los propios sujetos que los producen y experimentan” (Denzin & Lincoln, 2011).

La técnica de producción de datos escogida fue la entrevista semiestructurada, puesto que constituyen un recurso privilegiado para acceder a la información desde la perspectiva del actor (...) permite obtener una información contextualizada y holística” (Denzin & Lincoln, 2011). Acerca de la muestra, su selección “no pretende representar una población con el objeto de generalizar, sino que se propone ampliar el abanico y rango de los datos” (Denzin & Lincoln, 2011).

Los criterios de selección de los entrevistados fueron, en primer lugar, su pertenencia a la categoría de familia inmigrante. En segundo lugar, se optó por encuestar a una familia con un cierto tiempo de permanencia esperando encontrar una trayectoria de relación con la escuela larga, además de una capacidad comunicativa y lingüística suficiente para poder articular su perspectiva. Así se escogió esta familia por tener tres hijos escolarizados en el sistema educativo y por tener un dominio lingüístico más que suficiente para poder ser entrevistados con capacidad de articular su visión de la realidad escolar.

Esta investigación se plantea como un estudio exploratorio, y por tanto, no pretende generalizar resultados, sino aportar nuevos elementos de corte cualitativo a la discusión sobre las expectativas de las familias marroquíes con respecto a la escuela y cómo entienden el proceso de escolarización de sus hijos y de relación con la escuela.



El trabajo de campo se realizó en varios momentos aprovechando la observación participante de las aulas en las que se encontraban escolarizados los hijos de esta familia. Se realizaron cuatro sesiones que tuvieron lugar a lo largo de un mes y medio. El primer encuentro tuvo lugar en la escuela y tuvo como objetivo explicarles el objetivo del trabajo y negociar las condiciones de su participación. Las tres sesiones posteriores se realizaron en el hogar de los participantes. Los contenidos de la entrevista se desarrollan alrededor de tres cuestiones, a saber: 1) historia migratoria, laboral y estructura relacional, lengua de uso en la casa, rutinas, etc. 2) la relación con la escuela: historias de incorporación de sus hijos, retos, hitos, dificultades, comparación entre el sistema educativo marroquí y el español. 3) los códigos relacionales y los patrones de comunicación con los agentes educativos (profesorado, director o jefe de estudios, etc.), estrategias utilizadas, diferencias con los de su hogar y con los que recuerda de su país de origen.

La familia procede de Larache y en el año 2016 llevaban 10 años viviendo en Andalucía. En los últimos años han visitado de manera regular a sus familias en origen, realizando al menos, una visita al año además de frecuentes contactos telefónicos y, en los últimos años, vía Internet. El padre trabajaba en la construcción aunque no de manera regular y la madre en el hogar aunque, a veces, realiza trabajo doméstico de limpieza en algunas familias de la localidad que la requieren de manera intermitente. En el hogar viven la pareja y los tres hijos. Todos ellos en edad escolar obligatoria. Una niña de 12 años, un niño de 10 y otro de 8 años. Todos ellos ya nacidos en España.

Para el análisis de datos se hizo un estudio de contenido siguiendo las premisas de Krippendorff (2013). El análisis comenzó a partir de la búsqueda de conceptos comunes en cada una de las entrevistas y a partir de ellos se conformaron tres categorías de análisis. La primera categoría da cuenta de las expectativas sobre el sistema educativo, del conocimiento que tienen sobre el mismo así como las dificultades o limitaciones que encuentran para su participación en los centros. La segunda categoría se denominó relaciones e interacciones con el profesorado y otros agentes escolares. La tercera categoría aborda los significados que la familia otorgan a su papel como padres y a los roles que espera del profesorado de sus hijos.

Principales Resultados

a) Expectativas sobre el sistema educativo, su conocimiento del mismo y las

*limitaciones para su participación en los centros*

A lo largo de las entrevistas la madre expresa que el conocimiento del centro educarrivo ha sido un proceso largo y costoso. El hecho de tener varios hijos en el mismo colegio le ha ayudado a conoerlo mejor aunque hay mucha movilidad del profesorado y esto ha dificultado en cierta medida el conocimiento del proceso de sus hijos, pues uno de los hijos tuvo un profesor pero cuando los otros fueron llegando el profesor ya era otro. La madre expresa que el conocimiento se refiere a la etapa que cursan primaria y secundaria pero que, en realidad, desconocen las distintas alternativas que les esperan a sus hijos una vez que hayan superado esta etapa. Lo que conocen dicen que lo hacen a través de otras familias marroquíes de su entorno que tienen hijos mayores que los suyos.

En cualquier caso, y aunque dicen no saber bien a lo que se enfrenta, están convencidos por lo que oyen también de padres y madres “nacionales” que sería bueno que llegaran todo lo lejos que pudieran en su escolarización porque si no no encontrarán trabajo. Les preocupa que incluso llegando a estar muy cualificados no consigan un trabajo acorde a su formación. También se manifiestan temerosos de no ser capaces de mantener a sus hijos escolarizados si les resulta gravoso en su economía.

En este sentido, manifiestan que les resulta complicado todo el “papeleo” que tendrán que hacer para que tengan beca si no se lo pueden permitir.

Cuando le pregunto a la madre si conoce el AMPA dice que sabe que hay un grupo de padres y madres más implicados y que, alguna vez, ha hablado con ellos para el tema de los libros de texto porque le han ayudado a conseguirlos y para alguna de las actividades escolares pero que, en general, es con el maestro o con la maestra con quien más se comunica. Dice que esos padres deben tener más tiempo. En lo que se refiere al Consejo Escolar dice que nunca ha sabido de su existencia. Es decir, reconoce no tener conocimiento de su existencia, de sus funciones o de cuáles son los ámbitos de actuación que tiene en el centro educativo. En cualquier caso, argumenta no tener tiempo para implicarse en este tipo de actividades, debido fundamentalmente, a sus obligaciones laborales. Sin embarfo, el padre mantiene solo contratos de carácter temporal. Y, en una de las entrevistas, expresa su deseo de participar más directamente en el centro educativo.

La familia entrevistada también constata el desconocimiento de la lengua como



una de las limitaciones a la hora de participar en el centro. Denota la desconfianza y vergüenza que les causa dicha situación. Para ellos existe la idea de que estos espacios están reservados para las familias autóctonas que tienen mucho tiempo y dominio lingüístico suficiente.

Sin embargo, esta familia reconoce participar puntualmente cuando se le ha requerido para ciertas actividades relativas a Marruecos, en torno a la celebración intercultural más bien de carácter folklórico.

b) Relaciones e interacciones con el profesorado y otros agentes educativos

La madre manifiesta que le resulta complicado el tema de las tutorías. Después de algún tiempo dice sentirse insegura no solo por el tema del idioma sino también porque tiene que relacionarse con hombres y ella no está acostumbrada a estar en una sala a solas con uno de los profesores. Aunque confiesa que son muy amables le resultaría más fácil relacionarse con otra mujer.

El padre comenta que es muy difícil para él los horarios de las citas con su trabajo aunque dice que le gustaría aparecer más por el colegio. En cualquier caso aclara que eso de que lo llamen al colegio y lo convoquen fue algo que ha tenido que ir incorporando y acostumbrándose porque al principio se preocupaba mucho y pensaba que sus hijos no se estaban adaptando bien y que por eso lo llamaban porque no se portaban como es debido. En el fondo dice que debido a que el tiempo es escaso para todos no entiende porqué hacen tantas reuniones en el colegio y hay necesidad de hablar por separado de cada uno de sus hijos. Le hubiera gustado que cuando ha podido ir, dos o tres veces en todo este tiempo, haberse podido ver con todos los profesores. No que un día lo llamen para uno y otro para otro. Le resulta muy complicado.

Tanto el padre y la madre reconocen que, pese a sus escasas experiencias de participación, la amabilidad de los profesores es destacable y los esfuerzos que hacen para entenderse mutuamente y hacerles sentir bien. Es decir, tienen una buena opinión de los esfuerzos que el centro hace para estar en contacto con ellos y hacerlos sentir acogidos dándoles un trato igualitario. Sin embargo, relatan experiencias de situaciones donde han sentido desconfianza por parte de algunos padres y madres del colegio.

Manifiestan conocer a los profesores tutores de sus hijos pero que se confunden



cuando se trata del resto de profesores que también les da clase. Encontrando en este sentido otra gran diferencia con Marruecos. Hacen referencia en particular a la maestra ATAL (Aula Temporal de Adaptación Lingüística) que tuvo su hijo mayor cuando llegaron y se tuvo que integrar en la escuela. A ella se refieren como la persona que les ha sido su mediadora en lo que a la escuela se refiere (ayudas al comedor, a los libros de texto, etc.).

c) Comprensión sobre su papel como padres y sobre el papel del profesorado

El padre manifiesta durante la entrevista que en Marruecos la división de responsabilidades está muy clara, que el profesor es responsable por lo que los estudiantes hagan en el colegio y que ellos lo son de lo que se refiere a la casa o la calle. Dice que así el profesor tiene más autoridad. Que “en su cultura” si el profesor va a al colegio es enviar el mensaje a los niños de que el profesor no se las puede apañar solo.

El padre dice haber entendido que es función de las familias apoyar a los hijos en los deberes y en las tareas escolares. Le parece que aquí son demasiadas las tareas fuera del colegio que los niños tienen que hacer y dice que ellos no pueden ayudarles. Es consciente de la desigualdad que eso significa para sus hijos con respecto a otros compañeros. En cierta medida, culpa al profesorado de no hacerlo bien del todo porque si no los niños no tendrían que hacer tanto trabajo fuera de la clase. Opina que en su país el ha tenido una infancia más feliz porque tenía más tiempo para jugar en la calle con otros niños y niñas de su edad y que aquí los escolares están siempre con los libros pero que saben muy pocas cosas fuera de la escuela.

La percepción que tiene la madre de las actividades extraescolares es que son buenas pero que apenas hay tiempo para disfrutarlas. Un papel esencial en el que coinciden tanto es hacer que sus hijos conozcan la lengua materna y las costumbres de su país y la religión. Manifiestan que no es una tarea fácil pero que, en los últimos años, poder viajar a Larache cada verano les ha venido muy bien. A la vez les preocupa que la integración sea total y, a veces, no saben muy bien cómo hacer las dos cosas pero que como los maestros no le van a enseñar nada de su cultura pues entienden que ese es su papel en la casa mantener su cultura y su lengua.

Fundamentalmente el padre considera que trabajar duro es lo mejor que puede ofrecerle a sus hijos aunque es consciente que, a veces, eso hace que esté ausente



de la vida de sus hijos, también de la escolar, que en cualquier caso es la madre la que se ocupa de seguir algo más aunque le cuesta por el idioma y por el nivel educativo en el que se encuentran sus hijos. Ella dice que no los puede acompañar que solo, ha aprendido, que tiene que vigilar que hagan algunos deberes pero que si tienen dudas no les puede ayudar. La madre es consciente de que si consiguen hacerlos solo serán más autónomos que muchos de los compañeros de clase de sus hijos.

Ambos están de acuerdo en la sobre protección que, a menudo, observan de otros padres y madres autóctonos. Dicen que eso no es bueno para el crecimiento de los niños pero que ahora sus hijos lo esperan porque lo ven en otros padres y madres. Consideran que los padres más educados están mejor preparados para orientar a sus hijos respecto a cómo estudiar, resolver ejercicios escritos y acceder a cierto tipo de información pero a ellos les parece que, en otro sentido de las cosas, no le ayudan mucho porque pierden la capacidad de aprender por ellos mismos y de hacer las cosas de manera independiente. Desde su punto de vista, en España, a menudo los papeles se invierten y los padres tienen que hacer de profesores.

Conclusiones

Los cambios no suceden por sí solos. La transformación en las funciones y condiciones de trabajo (perfil) de los diferentes profesionales de la educación que colaboran en la escuela implica necesariamente un cambio en la formación y desarrollo profesional de los mismos, para que todo el peso no recaiga solo en las familias de origen inmigrante. En este sentido, los profesionales de la educación y los equipos docentes de los centros educativos en la actualidad necesitan reaprender a cumplir su labor en un nuevo escenario marcado por la interculturalidad. La situación intercultural que se vive en las escuelas exige de sus profesionales una preparación para comprender la realidad y ser sensibles a las diversas situaciones que se producen en la relación con las familias, sus modos de relación y sus prácticas de enseñanza en el aula.

Los profesores no son meros técnicos o especialistas que aplican el curriculum, sino profesionales que viven los significados, los sentimientos y la situación concreta de los centros. Los fenómenos culturales no pueden ser abordados como si fueran fenómenos estáticos, cerrados o sólo de carácter tecnológico. Son circunstancias que experimenta y se suceden en las relaciones personales entre escuela-familia. Ni los



centros educativos, ni el profesorado son lugares neutrales ni pueden adoptar perspectivas exentas de valores e ideologías. No existe una práctica educativa aséptica y menos en el ámbito educativo contemporáneo. Trabajar desde una determinada orientación pedagógica o desde otra tiene implicaciones cruciales a favor o en contra de las personas y de la práctica educativa, pudiendo ser más o menos sensible a la diversidad cultural que caracteriza el espacio escolar.

Los estilos comunicativos y de interacción a menudo, son incongruentes con los que utiliza el profesorado en la interacción didáctica en el aula. Además, las expectativas educativas de las familias y del profesorado o de la institución escolar son diversas y, a veces, contrapuestas. Esta discontinuidad entre la cultura del hogar y los patrones de socialización y las finalidades de la escuela puede tener un impacto negativo en el logro académico.

En muchas ocasiones los padres tienen que aprender desde cero los prácticas culturales y sociales del país de origen que hacen la vida previsible y más fácil de administrar. Todo ello, además, en poco tiempo y con pocas ayudas. Merece la pena tener en cuenta que aprender un nuevo código cultural es, por otro lado, estresante y agotador y estas familias suelen ya estar expuestas a muchos factores estresores que provienen de sus circunstancias laborales e incluso legales. Esta forma específica de estrés de la inmigración se la denomina “estrés de la aculturación”. La aculturación es el proceso de aprendizaje de las nuevas reglas culturales y expectativas interpersonales.

Por todo ello, desde una perspectiva ética de la profesión, el profesorado podría favorecer el proceso de inclusión de las familias culturalmente distintas a través de la pedagogía culturalmente responsiva. La práctica de la pedagogía culturalmente relevante versa sobre el reconocimiento de la persona y de la cultura de cada uno de los estudiantes y de sus familias. La escuela debe incluir a estas familias en la cultura en la que viven en el país de acogida, y debe enseñársela; pero sin olvidar que tienen una cultura propia y que no ha de ser anulada. La pedagogía culturalmente responsiva requiere una nueva mirada sobre cada familia, sobre sus posibilidades y capacidades.

La interculturalidad que se persigue en la escuela es un horizonte utópico difícil de alcanzar, pero hacia el que es preciso caminar con absoluta determinación. Las familias tienen, sin duda, una función importante que desarrollar. Y la existencia de profesores que respetan y concilian las diferencias, crean espacios y lugares de encuentro donde se viven valores comunes, hacen posible la convivencia intercultural.



Y la escuela ocupa un lugar preferente, apostando por la centralidad de cada ser humano; la aceptación de las diferencias como factor de maduración y el cultivo metodológico del diálogo.

Los cambios que se están produciendo en la sociedad inciden en la demanda de una redefinición del trabajo del profesorado y seguramente de su relación con las familias, de su formación y del desarrollo de auténticas comunidades educativas donde todos puedan participar y sentirse partes. A nuestro juicio ante este desafío desigual y aceleradamente cambiante de la multiculturalidad, la respuesta de los centros educativos no puede venir tanto desde la política educativa como desde las propias escuelas, los profesionales de la educación a pie de obra y las familias.

Mucha de la investigación demuestra que el éxito académico de estudiantes de orígenes culturales diversos mejoraría si los centros educativos y el profesorado se aseguran de que la enseñanza es inclusiva de la cultura del hogar de los estudiantes. Por ejemplo, Banks (según lo citado en Taylor y Whittaker, 2003: 30) ha reconocido cuatro estrategias para ayudar a asimilar el contenido étnico en el currículo e la escuela primaria y secundaria: “enseñar sobre las contribuciones de grupos diversos, agregando el contenido de grupos diversos al plan de estudios, transformando el plan de estudios, y la acción social”. Cuando el profesorado utiliza el acercamiento de las contribuciones, celebran la diversidad cultural dentro del aula centrándose en los héroes, los días de fiesta, y los alimentos étnicos que ayudan a definir a un grupo cultural. Agregando contenido, por ejemplo los temas nuevos que se centran en culturas étnico diversas agregándolos al curriculum y dejando su estructura básica sin cambiar. En el nivel de transformación, el plan de estudios mismo cambia porque la estructura del plan de estudios llega a ser más inclusiva de los conceptos, eventos, acontecimientos y temas desde puntos de vista étnicos diversos. Finalmente, el plan de acción permite a los estudiantes tomar decisiones personales, sociales, y cívicas fuera del aula y los desafía a encontrar soluciones (Taylor y Whittaker, 2003).

En su libro *Rethinking School Reform: Views from the Classroom*, Christensen y Karp (2003) subrayan que toda la buena pedagogía debe estar arraigada en las necesidades y las experiencias del alumando y sus familias. En otras palabras, los estudiantes deben ser animados a que exploren cómo su origen étnico conecta con la sociedad. Debido a la creciente diversidad cultural presente en las aulas, los autores subrayan la necesidad de tener curriculums que sean inclusivos de toda la sociedad, y que examine críticamente sus historias e interconexiones. Por ejemplo, el profesorado



necesita celebrar la diversidad así como ayudar a los estudiantes a que entienden porqué algunas diferencias se traducen en energía mientras que otras se convierten en una fuente de la discriminación y prejuicio.

Estudios recientes sugieren que la relación íntima de las familias y el profesorado con los estudiantes proporcionan oportunidades para el modelaje, y el desarrollo de actitudes y perspectivas culturales y étnicas más positivas. En la actualidad, la implicación de las familias en la práctica educativa se considera un factor decisivo en el éxito escolar de los sujetos, sobre todo pertenecientes a contextos interculturales. En general, la queja del profesorado es la escasa o nula participación de las familias en la dinámica escolar. Sin embargo, su ausencia no siempre significa desinterés, a veces denota justamente lo contrario: una confianza ciega en los educadores, a quienes consideran expertos y expertas en la enseñanza. De hecho, muchos son los estudios que han demostrado que las familias de minorías étnicas acostumbran a tener más interés y más confianza en la escolarización de sus hijos que las familias de otros contextos más favorecidos (Bartolomé, 1997). El motivo de esta confianza es muy sencillo: las familias entienden la escuela como la púnica posibilidad de la que disponen sus hijos para ascender socialmente.

La realidad, sin embargo, no siempre muestra, de una manera tan evidente, la motivación escolar de las familias. No es que falle la tesis que hemos expuesto, sino que a menudo existe una jerarquía de prioridades: en las situaciones de precariedad en la que viven muchas familias de origen inmigrante, las necesidades de supervivencia primarias e inmediatas, se anteponen a otras de más largo plazo como puede ser progresar en la escuela.

Una de las acciones más interesantes de este tipo de intervención socioeducativa con la población de origen inmigrante es la ayuda que viene a través de proyectos socioeducativos extraescolares. Existen, por tanto, otros agentes educativos, que ayudan a estos chavales, en ocasiones en situación de riesgo, a hacer los deberes, les imparten clases de refuerzo y les orientan en hábitos y técnicas de estudio además de organizar actividades estimulantes para la ocupación del tiempo libre. El objetivo de esta ayuda extraescolar es fundamental para alcanzar, tanto como se pueda, las mismas oportunidades escolares de los sujetos, para equilibrar, siempre que se pueda, la falta de estímulos familiares, con frecuencia por falta de tiempo o desconocimiento cultural, y sociales que puedan sufrir. Sin embargo, idealmente sería deseable que el alumando de origen inmigrante y su familia encontrara estos apoyos



dentro del propio sistema escolar.

Referências Bibliográficas

- Aguilar, M. (2012). La participación ciudadana en el sistema educativo. En A. Trinidad y J. Gómez (Coords.) (2012), *Sociedad, Familia, Educación. Una introducción a la sociología de la educación* (pp. 94-132). Madrid: Editorial Tecnos.
- Au, K., & Jordan, C. (1981). Teaching reading to Hawaiian children: Finding a culturally appropriate solution. In H. Trueba, G. Guthrie & K. Au (Eds.), *Culture and the Bilingual Classroom: Studies in Classroom Ethnography* (pp. 69-86). Rowley, MA: Newbury House.
- Au, K., & Kawakami, A. (1994). Cultural congruence in instruction. In E. R. Hollins, J. E. King, & W. Hayman (Eds.), *Teaching Diverse Populations: Formulating a Knowledge Base* (pp. 5-23). Albany, NY: SUNY Press.
- Banks, J. (1993). Multicultural education for young children: Racial and ethnic attitudes and their modification. In B. Spodek (Ed.), *Handbook of Research on the Education of Young Children* (pp. 236-250). New York. Macmillan.
- Christensen, L., & Karp, S. (2003) *Rethinking school reform: Views from the classroom*. Milwaukee, Wisconsin: Rethinking Schools.
- Denzin, N., & Lincoln, Y. (eds.) (2011). *The Sage Handbook of Qualitative Research* (4th ed.). Thousand Oaks: Sage.
- Etxebarria, F. y Elosegui, K. (2010). Integración del alumnado inmigrante: Obstáculos y propuestas. *Revista Española de Educación Comparada*, 16, 235-263.
- Garreta, J. (2007). *La relación familia-escuela*. Lleida: Edicions de la Universitat de Lleida.
- Garreta, J. (2009). Escuela y familias inmigradas: Relaciones complejas. *Revista Complutense de Educación*, 20(2) 275-291.
- Gay, G. (1986). Multicultural education. In J. A. Banks & J. Lynch (Eds.), *Multicultural education in Western societies*. London: Holt, Rinehart and Winston.
- Gay, G. (2000). *Culturally responsive teaching*. New York: Teachers College Press.
- Gay, G. (2002). Preparing for culturally responsive teaching. *Journal of Teacher Education*, 53, 106-116.
- Gay, G. (2010). *Culturally responsive teaching. Theory, research, and practice* (2nd ed.). New York: Teachers College Press.
- Hamers, J. F. (2004). A sociocognitive model of bilingual development. *Journal of Language and Social Psychology*, 23(1), 70-98.



- Harris, J. L., Kamhi, A. G., & Pollock, K. E. (Eds.). (2001). *Literacy in African American communities*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Heath, S. B. (1982). What no bedtime story means: Narrative skills at home and school. *Language Socialization, 11*, 49-76.
- King, N., & Horrocks, C. (2010). *Interviews in Qualitative Research*. London: Sage.
- Krippendorff, K. (2013). *Content analysis: An Introduction to its Methodology* (3rd ed.). London: Sage.
- Ladson-Billings, G. (1992). Reading between the lines and beyond the pages: A culturally relevant approach to literacy teaching. *Theory into Practice, 31*(4), 312-320.
- Ladson-Billings, G. (1995a). Toward a theory of culturally relevant pedagogy. *American Educational Research Journal, 32*, 465-491.
- Ladson-Billings, G. (1995b). But that's just good teaching: The case for culturally relevant pedagogy. *Theory into Practice, 34*, 159-165.
- Lee, C. (2007). *Culture, Literacy, and Learning*. New York: Teachers College Press.
- Lee, J. (2010). Culturally relevant pedagogy for immigrant children and English language learners. *National Society for the Study of Education, 109*, 453-473.
- O'Connor, T. (1989). Cultural voice and strategies for multicultural education. *Journal of Education, 171*(2), 57-74.
- Ogbu, J. (1982). Cultural discontinuities and schooling. *Anthropology and Education Quarterly, 13*, 290-307.
- Ortega, P., Mínguez, R. y Hernández, M.A. (2009). Las difíciles relaciones entre familia y escuela en España. *Revista Española de Pedagogía, 243*, 231-253.
- Paris, D. (2012). Culturally sustaining pedagogy. A needed change in stance, terminology, and practice. *Educational Researcher, 41*(3), 93-97.
- Pierce, E. (2005). Culturally relevant teaching: A teacher's journey to "Get it Right." *Multicultural Education, 12*, 48-49.
- Poveda, D. (2001). La educación de las minorías étnicas desde el marco de las continuidades discontinuidades familia-escuela. *Gazeta de Antropología, 17*, 17-31.
- Proyecto IPPE (2012). *Indicadores de Participación de los Padres en la Enseñanza Obligatoria. Informe de España*. Disponible en: <http://www.parentsparticipation.eu/sites/default/files/pagina/espana.pdf> [consulta 2016, 2 Noviembre]
- Rodríguez-Izquierdo, R.M. (2010). Éxito académico de la segunda generación de inmigrantes en EE.UU. *Revista Española de Educación Comparada, 16*, 329-



355.

- Santos, M. A. y Lorenzo, M. (2008). La participación de las familias inmigrantes en la escuela. Un estudio centrado en la procedencia. *Revista de Educación*, 350, 277-300.
- Santos, M.A, Esteve, J.M., Ruiz, C. y Lorenzo, M.M (2004). *Familia, educación y flujos migratorios*. En J.M, Toriñan y M.A. Santos (2004), Familia, educación y sociedad civil (pp. 203-280). Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.
- Santos, M.A., Lorenzo, M. y Priegue, D. (2011). Infancia de la inmigración y educación: La visión de las familias. *Revista de Investigación Educativa*, 29(1), 97-110.
- Sue, D. W., & Sue, D. (2003). *Counseling the Culturally Diverse: Theory and Practice* (Fourth ed.). New York: John Wiley & Sons.
- Suárez-Orozco, C y Suárez-Orozco, M, M. (2003). *La infancia de la inmigración*. Morata. Madrid.
- Taylor, L., & Whittaker, C. (2003). *Bridging multiple worlds: Case studies of diverse educational communities*. Boston: Allyn and Bacon.
- Valencia, R (2010). *Dismantling contemporary deficit thinking. Educational thought and Practice*. New York: Taylor and Francis.
- Williams, R. L. (1997). The Ebonics controversy. *Journal of Black Psychology*, 23(3), 208-214.
- Wortham, S. and Contreras, M. (2002). Struggling toward culturally relevant pedagogy in the Latino diaspora. *Journal of Latinos and Education*, 1, 133-144.