

REPRESENTACIONES DE LOS/AS PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN SOBRE LAS FAMILIAS DEL ALUMNADO INMIGRANTE Y, EN CONTRASTE, LA EXPERIENCIA DE DICHAS FAMILIAS EN CENTROS EDUCATIVOS DE MADRID

Desirée Moreno Ruiz

Universidad Complutense de Madrid
desiree.moreno.ruiz@gmail.com

Resumen

El presente artículo pertenece a un trabajo de investigación más extenso de Tesis Doctoral, llamada *Diversidad de voces y miradas, entre el allí y el aquí. Etnografías en comunidades educativas de centros de Educación Secundaria multiculturales de Madrid*, defendida en octubre de 2015. Se trata de un estudio comparativo de casos, llevado a cabo en dos centros educativos de Madrid, uno público y otro concertado. El trabajo de campo se ha desarrollado durante los cursos académicos que van desde 2010 hasta 2014. Dicha investigación es de carácter empírico, cualitativo y etnográfico, utilizando como instrumentos de recogida de datos la observación participante, cuestionarios, entrevistas y recogida de materiales.

En dicho trabajo nos ha interesado conocer la vivencia de la multiculturalidad desde los tres pilares que componen una comunidad educativa: profesionales de la educación, alumnado y sus familias. En este artículo nos centraremos en dos de estos pilares básicos, profesionales de la educación y familias, concretamente de alumnado inmigrante. Por un lado, conoceremos las representaciones que los profesionales de la educación, concretamente los pertenecientes a los Departamentos de Orientación, tienen sobre las familias del alumnado inmigrante y, por otro lado, las experiencias que dichas familias tienen en los centros educativos dónde están escolarizados sus hijos/as, así como, conocer cómo es la relación de estos/as con sus profesores/as y otros/as profesionales de la educación. Por tanto, conoceremos la perspectiva de padres/madres inmigrantes de hijos/as inmigrantes también, sobre algunos asuntos de índole educativa (participación en el centro escolar y contacto con tutores, profesorado, etc.).



Palabras claves: Familias inmigrantes; Profesionales de la educación; Diversidad cultural; Preconociones culturales; Asociaciones de padres.

Abstract

This article is based on a chapter of a Doctoral Thesis, called “Diversity of voices and looks, between ‘he there’ and ‘the here’. Ethnographies in educational communities of multicultural Secondary Education Centers in Madrid”, defended in October 2015. This is a comparative case study carried out in two educational centers in Madrid: a Public Center and a Concerted Center. Fieldwork has been developed during academic courses ranging from 2010 to 2014. This research is of an empirical, qualitative and ethnographic character, using participant observation, questionnaires, interviews and material collection as instruments of data collection.

In this work we have been interested in knowing the experience of multiculturalism from the three pillars that make up an educational community: education professionals, pupils and their families. In this article we will focus on two of these basic pillars, education professionals and families, specifically immigrant pupils. To know, on the one hand, the representations that education professionals, specifically those belonging to the Departments of Orientation, have on the families of the immigrant students and. On the other hand, the experiences that these families have in the educational centers where their children are enrolled, as well as, to know how the relationship of these with their teachers and other professionals in education. Therefore, we will know the perspective of immigrant parents of immigrant children also, on some matters of an educational nature (participation in the school and contact with tutors, teachers, etc.).

Keywords: Immigrant families; Educational professionals; Cultural diversity; Cultural prenotions; Parental associations.

Resumo

Este artigo é baseado num capítulo de uma Tese de Doutoramento, um trabalho de pesquisa mais amplo, chamado "Diversidade de vozes e olhares, entre lá e aqui. Etnografias em centros multiculturais no Ensino Secundário em Madrid", defendida em Outubro de 2015. Este é um estudo de caso comparativo, realizado em duas escolas em Madrid, uma pública e outra privada. O trabalho de campo foi desenvolvido entre



os anos académicos 2010 e 2014. Esta pesquisa é empírica, qualitativa e etnográfica, utilizou uma coleta de materiais como instrumentos de coleta de dados, observação de participantes, questionários e entrevistas.

O objectivo deste trabalho é conhecer a experiência do multiculturalismo dos três pilares que compõem uma comunidade educativa: profissionais da educação, alunos e suas famílias. Neste artigo vamos nos concentrar em dois desses pilares, profissionais da educação e famílias, particularmente estudantes imigrantes. Por um lado, conhecer as representações que os profissionais de educação, particularmente os que pertencem aos Departamentos de Orientação têm sobre as famílias dos alunos imigrantes e, por outro lado, as experiências que essas famílias têm sobre escolas onde são educadas as suas crianças, bem como saber como é a relação deles com os seus professores e outros profissionais de educação. Portanto, vamos conhecer a perspectiva do pai e mães de filhos e filhas de imigrantes, bem como, algumas questões de natureza educacional (participação na escola e em contato com os tutores, professores, etc.).

Palavras-chave: Famílias de imigrantes; Profissionais da educação; Diversidade cultural; Preconceitos culturais; Associações de pais.

Los Profesionales de la Educación

Consideramos que es importante conocer las imágenes y representaciones de los/as profesionales de la educación sobre las familias del alumnado inmigrante, pues, a veces, pueden estar compuestas por percepciones lejos de la realidad y estas, a su vez, pueden condicionar la forma en las que los/as profesionales de la educación perciben a las familias y, como consecuencia, a su alumnado.

Para conocer estas representaciones hemos llevado a cabo observaciones participantes durante cuatro cursos académicos y entrevistas con todos los profesionales del Departamento de Orientación¹ de los dos centros educativos antes

¹ El Departamento de Orientación suele ser el departamento gestor de la atención del alumnado inmigrante, gestionando asuntos derivados de la diversidad. En el caso de los dos centros estudiados en este trabajo esto se cumplía. En el caso del Centro Público de forma

comentados -Público y Concertado-. Estos profesionales fueron profesoras de aula de enlace, aula de compensatoria, aula de diversificación, orientadoras, técnico de servicio a la comunidad y agente intercultural.

Representaciones sobre las familias inmigrantes

Según plantean algunos estudios, como el de Franzé (2008: 116-120), el profesorado considera el contexto familiar como una variable fundamental en la integración escolar de sus hijos/as, destacando el hecho de que los padres/madres dominen o no la lengua castellana, así como la participación o no de éstos/as en su educación. Otra investigación, la de Mena Cabezas (2009:10), desarrolla también esta idea, argumentando esta vez que los profesionales de la educación culpan del bajo rendimiento del alumnado inmigrante a sus familias. En otro estudio, el de Jociles, Franzé y Poveda (2012:69-70), se afirma que las representaciones de dichos/as profesionales sobre las familias de los alumnos/as inmigrantes presentan a éstas como caracterizadas por la precariedad laboral, por dificultades para la conciliación entre trabajo y atención de los hijos, etc., atribuyendo a menudo los problemas educativos de sus hijos/as a esta falta tiempo y a su capacidad para atenderlos en el hogar. Cabe inferir, por tanto, que la función que se les adjudica en la integración y rendimiento escolar de estos chicos/as acaba convirtiéndose en una explicación ideológica de la culpabilización de que son objeto las familias cuando esa integración no se produce o cuando ese rendimiento es menor de lo que la escuela admite. Veamos cómo estas ideas aparecen en nuestro material etnográfico.

En el siguiente *verbatim*, mostramos una experiencia con una profesora de apoyo del aula de enlace del Centro Público, la cual responsabiliza a los padres del comportamiento en la escuela de su hijo ,en concreto, a los de un chico rumano, por el hecho de no estar ninguno en casa y trabajar fuera durante gran parte del día:

Extracto 1: Estrella (profesora sustituta del aula de enlace²) me dice que Petru (alumno rumano) tiene un descontrol familiar que necesita pautas de conducta

teórica y práctica, y en el caso del Centro Concertado, sólo de forma teórica, en la práctica únicamente las profesoras de aula de enlace y compensatoria atendían al alumnado inmigrante.

² El aula de enlace es un espacio de inmersión lingüística del programa *Escuelas de Bienvenida* de la Comunidad de Madrid



en casa, y no las tiene porque ambos padres trabajan mucho y nunca están en casa. Registro 27-4-12: En el Departamento de Orientación del Centro Público

Otra profesora, esta vez del aula de diversificación, considera que los padres de los chicos/as inmigrantes no acuden a tutoría con los tutores/as de sus hijos/as debido a que *les cuesta venir*:

Extracto 2: Hay de todo pero, en general, (los padres) no intervienen mucho. Tienes que ser tú la que llames. Luego, claro, la mayoría de la gente tiene trabajos malos, les cuesta venir. Entrevista Profesora Aula Diversificación (Modulo de Letras) del Centro Público, curso 2010-2011.

Esta misma profesora, en otro momento de la entrevista que nos concedió, justifica esa falta de participación de las familias, así como el hecho de que *les cueste venir*, por los horarios de atención a las mismas que tienen los centros escolares, no muy ajustados al tiempo que les queda libre a ellas para poder hacerlo:

Extracto 3: Sí, porque luego sí que tienen interés, lo que pasa es que trabajan muchísimo y en el horario que tenemos nosotros quizás ellos no pueden venir. Entrevista Profesora Aula Diversificación (Modulo de Letras) del Centro Público, curso 2010-2011.

En el siguiente *verbatim* también se señala el trabajo de las familias inmigrantes (precario y exigiendo muchas horas de actividad) como el principal motivo de la no participación de éstas en los centros:

Extracto 4: Puede influir el tema de trabajo. Yo, por ejemplo, con muchas familias que intervengo, a veces, es porque no acuden al centro, porque los profesores no localizan a la familia, y es porque están ambos trabajando, están fuera del hogar. Pero sí me he encontrado más con familias inmigrantes, más familias de origen inmigrante que local. No sé si influirá que tienen sueldos más bajos, y necesitan los ingresos de ambos para seguir adelante. Eso ya no te puedo decir, a qué se puede deber. Entrevista con la PTCS del Centro Público, curso 2010-2011.

En este otro registro, una profesora expresa su parecer de que avisar a los padres/madres cuando sus alumnos/as van mal en clase no tiene sentido, porque o bien *éstos pasan* o bien *les pegan*:



Extracto 5: María (tutora del aula de enlace) me dice que cuando los chicos no trabajan (en clase), pasa de llamar a los padres porque o bien éstos pasan o bien, yendo al otro extremo, les riñen y además les pegan en casa. Y que luego, en clase, están mal con ella, y que eso no le conviene, porque luego los chicos no quieren hablar y están retraídos, pierden la confianza en ella. Y me comenta también que, en algunos casos, los chicos se portan mal en clase para llamar la atención de sus padres, que no les hacen caso en casa. Añade que ella prefiere trabajar con la motivación personal de los alumnos. Registro del 4-2-12. En la sala de profesores del Centro Concertado.

En otro momento, esta misma profesora nos comenta que ella cree que tras el proceso migratorio, que en muchos casos se traduce en una separación prolongada entre padres e hijos, el reencuentro supone un choque para ambos, porque los padres ya no saben cómo atender a sus hijos. Algunos estudios –como el de Velástegui (2010)- ponen de relieve esta idea de que la decisión paterna/materna de llevar a cabo un proyecto migratorio tiene efectos en los hijos/as. El siguiente verbatim expone uno de los efectos de la marcha de los/as padres/madres en los hijos/as: ser cuidado por otro familiar.

Extracto 6: María (tutora del aula de enlace) me comenta que los padres suelen migrar antes, dejando normalmente a los hijos al cuidado de los abuelos, y éstos los malcrían y los miman. Y que ella cree que incluso ni los escolarizan, como es el caso de los hermanos brasileños (del aula de enlace), y que cuando los chicos vienen a España, los padres no saben ya cómo llevar a sus hijos, ni sus hijos tienen ningún hábito de conductas y que por eso son tan rebeldes. Registro del 4-2-12. En la sala de profesores del Centro Concertado.

Sin embargo, esta profesora deja de lado en otras ocasiones la actitud de comprensión hacia las familias de sus alumnos/as inmigrantes que adopta, por ejemplo, en el anterior *verbatim*, para quejarse de que no puede pedir la colaboración de los padres cuando quiere hablar con ellos de temas escolares *porque pasan*, es decir, porque comúnmente, y salvo excepciones, *lo primordial para ellos no es la educación de sus hijos, sino trabajar*:

Extracto 7: María me dice que ella no puede llamar a los padres de los alumnos del aula de enlace porque pasan, porque, según ella, su necesidad primordial no es la educación de sus hijos sino trabajar, aunque me matiza que hay



excepciones. Por ejemplo, la madre de la alumna de Ucrania sí se interesa. Registro del 23-2-12. En el aula de enlace del Centro Concertado.

En el siguiente *verbatim*, la orientadora del Centro Público reproduce una consideración semejante, aunque adoptando una actitud más empática: que la educación de sus hijos/as no es una prioridad de los padres puesto que tienen otros problemas que resolver antes.

Extracto 8: Yo creo que los padres en general, todos los padres, quieren que sus hijos estudien y son conscientes de lo que pasa, que no está es su primera necesidad; entonces, bueno, quisieran, pero sus expectativas primeras no son esas, entonces, bueno... La población inmigrante, su mayor necesidad es ubicarse, ganar dinero y su segunda necesidad es que sus hijos estudien. Entrevista con la orientadora del Centro Público, curso 2010-2011.

De hecho, es ésta una idea común entre los profesionales con los que hemos conversado tanto del Centro Concertado como del Centro Público, es decir, la de considerar que los padres y las madres de los/as alumnos/as inmigrantes están demasiados ocupados en sus trabajos, en cubrir primeras necesidades como la comida, la vivienda o el pago de facturas de todo tipo, lo que tiene como consecuencia que la educación de sus hijos/as quede en un segundo plano. A este respecto, algunos estudios, como el de Franzé (2008: 113-120), plantean que el profesorado tiende a achacar el bajo rendimiento académico de los alumnos/as inmigrantes a factores externos, algunos de los cuales hemos tratado ya en este trabajo o los estamos tratando ahora, como la implicación o no de los padres/madres en los estudios de sus hijos/as o la propia motivación de éstos/as hacia los mismos. Por otra parte, según Franzé, los profesionales de la educación dan mayor importancia para explicar el rendimiento académico y/o la conducta de los chicos/as en la escuela a la variable *país de origen* que a las variables *estatus socioeconómico* y *nivel de estudios de los padres/madres*. Nosotros hemos encontrado que esos/as profesionales, como se está viendo en este apartado, responsabilizan a los padres/madres de los problemas escolares que tienen los alumnos/as de origen inmigrante con argumentos que se apoyan en la imagen que se han forjado de lo que es familia inmigrante: acceder a trabajos inestables y precarios, tener horarios incompatibles con la vida familiar y con la atención a las demandas de la escuela, desestructuración familiar y, en ocasiones, ya no sólo imposibilidad, sino desinterés por la formación de sus hijos/as, ya que - según quienes sostiene este último punto de vista- a los padres les



preocupa, si acaso, que sus hijos/as aprendan español, pero no valoran suficientemente la educación de los mismos/as como forma de promocionarse, de que sean algo más en la vida. Es más, otras veces presuponen un rechazo hacia la escuela española, que podría estar motivado por un rechazo hacia *la cultura española*, lo que ven reflejado en el hecho de que algunos padres apunten a sus hijos/as a clases con profesores de sus países de origen, tal como podemos ver a continuación.

Extracto 9: La orientadora me comenta que los rumanos y chinos rechazan el sistema educativo español, es por ello que apuntan a sus hijos los fines de semanas a clases particulares con profesores rumanos y chinos. Registro del 2-3-12. En el Departamento de Orientación con la orientadora del Centro Público.

De este modo, podría decirse que los profesionales de la educación de los centros donde hemos realizado trabajo de campo sí toman en consideración, al menos, la variable status socioeconómico³ de los padres, pero lo hacen de tal modo que este status les es atribuido a partir de la imagen que manejan acerca de qué es ser una familia inmigrante; una imagen que está mediada, en algunos casos, ya no sólo por la condición de migrante, sino por el país de origen, de manera que, en esos casos, lo que se considera que es familia migrante va a depender en buena parte de la procedencia de la misma. Un ejemplo de ello lo podemos encontrar en un *verbatim* expuesto más arriba (extracto 7), en el que una profesora del aula de enlace establece como una excepción en el desinterés general de estos padres por los estudios de sus hijos el caso de una madre de Ucrania. Bien es cierto que, en dicho *verbatim*, se hace referencia a una familia en particular y no a las familias ucranianas en general, pero hay otros, también presentados en páginas precedentes, en los cuales aparecen imágenes generalizadoras alusivas a las situaciones socioeconómicas de las familias y/o a su interés por la educación de los hijos que varían según el país de origen, como es el caso de las familias de origen chino, que inmediatamente son asociadas a tener una *tienda china* y, en consecuencia, a no tener más aspiración para sus hijos/as que la de que aprendan español para poder seguir en el negocio familiar. De las familias chinas suele presuponerse, además, que están en una situación irregular en España; situación que algunos/as profesionales de la educación consideran que está en la

³ En los discursos de los profesionales de la educación de los centros que hemos estudiado apenas aparecen referencias al *nivel de estudios de los padres/madres*, siendo ésta la razón de que no estemos incluyendo esta *variable* en nuestros comentarios.



base de ciertos comportamientos que también les atribuyen, como no ir al médico en caso de enfermedad y curarse en el hogar con remedios tradicionales:

Extracto 10: Juliana (tutora aula de enlace), en una actividad de clase con el libro Llave Maestra dedicada a cómo sería una situación real de que los alumnos/as tuviesen que ir al médico, comenta en voz alta que los chinos no van médico, que normalmente se curan en casa con infusiones chinas. Y le pregunta a las tres alumnas chinas: “¿Verdad?” Las chicas sonrían y no responden. La profesora añade, dirigiéndose a estas chicas: “Decirle a vuestros padres que poder ir al médico, que el medico sólo está para curar, no dice nada a la policía, aunque seáis ilegales, sin papeles”. Registro del 13-1-11. En el aula de enlace del Centro Público.

En suma, las imágenes estereotipadas sobre el status socioeconómico (o, como en este último verbatim, sobre la situación legal en España) de las familias de los alumnos/as inmigrantes o, en concreto, de los alumnos/as del aula de enlace, pueden tanto variar según el país de origen como ser tan totalizadoras que presupongan, por ejemplo, la existencia de ciertas carencias (como no tener coche o verse obligadas a trabajar los domingos) en todas ellas. Veamos un ejemplo de esto último:

Extracto 11: María (tutora del aula de enlace) me cuenta que este fin de semana hay una convivencia escolar en el campo. Van profesores, alumnos y sus familias, pero el aula de enlace no va, ni ella, porque como los padres de los alumnos de aula de enlace no tienen coche, y sólo se puede ir allí en coche... Añade que un año pusieron un autocar, pero tampoco iban estos padres porque era muy caro, valía 10 €. Además, como es en domingo y normalmente los padres de estos chicos también trabajan en domingo, pues es otro motivo por el que no van. Añade que, por tanto, el aula de enlace nunca ha ido a estas convivencias, por todos estos motivos. Registro del 14-6-12. En el aula de enlace del Centro Concertado.

Un ejemplo de lo primero se puede ver en el siguiente verbatim, en el cual si bien no se hace una atribución de *status socioeconómico* a las familias procedentes de China y Paquistán, sí la de que en ellas *son las mujeres las que sacan la familia adelante*, no los hombres:

Extracto 12: María me cuenta que, en la mayoría de las familias de sus alumnos,



son las mujeres las que trabajan fueran de casa, de asistentes o cuidando a niños, y que los hombres suelen estar en paro porque están malos, y añade: "O eso dicen". Me dice también que no sabe si se trata de algo cultural o qué, pero que en el caso de China y Paquistán es así, son las mujeres las que sacan la familia adelante. Registro del 8-3-12. En el aula de enlace del Centro Concertado.

A este respecto, cabe traer a colación algo que ya hemos visto a través de Poveda, Jociles y Franzé (2009), y que Franzé (2008: 120) expresa en los siguientes términos: que *siendo escaso el contacto directo entre las familias y los centros escolares –según el profesorado manifiesta– circulan, no obstante, ideas más o menos constantes acerca de sus conductas, actitudes y expectativas.* Es decir, aunque los propios profesionales de la educación declaren que no hay apenas contacto entre familia y centro educativo, ello no quita para que manejen imágenes sobre las familias de sus alumnos/as inmigrantes a través de las cuales les presuponen actitudes y comportamientos en diferentes ámbitos de sus vidas (económico, social, jurídico, educativo, etc.) que, en el marco de sus discursos, son tratados como evidencias, que no sólo no se discuten sino que conforman el entramado de supuestos sobre el cual, entre otras cosas, construyen sus explicaciones del rendimiento académico y la conducta de sus hijos/as en la escuela. Unas imágenes que, por otro lado, cuando diferencian entre las familias según sus países de procedencia, suelen vehicular una concepción esencialista de *la cultura de origen* de éstas, es decir, es entendida como una *esencia* (Jociles, 2003; Geertz, 1992) a la que pudiera atribuirse sus prácticas, actitudes o expectativas, de manera que, invirtiendo la relación, cuando conocen la *cultura de origen* de estas familias, no vacilan en inferirse de ella cuáles son esas prácticas, actitudes y expectativas.

Las Familias de Alumnado Inmigrante

Consideramos que es importante estudiar las familias en una investigación educativa de carácter intercultural puesto que estas son el principal referente en la toma de decisiones relacionadas con el proceso migratorio y posterior escolarización. Por otro lado, siempre es importante tener en cuenta a las familias en el proceso educativo, sin éstas, la comunidad educativa estaría coja, pues el papel de las familias en dicho proceso es esencial. Los estudios de casos de nuestra investigación nos han posibilitado comprender diferentes realidades familiares, así como no tratar a las



familias inmigrantes como si fueran un todo homogéneo, aunque en investigación estemos tentados a ello.

En este artículo hemos querido dar voz a las familias de los alumnos/as inmigrantes procedentes tanto de países no hispano-hablantes, como de países de origen latinoamericano. Se trata de padres y madres de alumnos/as de secundaria que se encuentran –en el momento de la investigación- en programas de acogida y bienvenida de la Comunidad de Madrid, agrupados en las llamadas aulas de enlace, en el caso de los no hispanohablantes, y en aulas de compensatoria, en el caso de alumnado hispanohablante, donde aprenden español o compensan el supuesto desfase curricular que se les atribuye desde los Departamentos de Orientación de los centros educativos por proceder de otro sistema educativo. Es difícil poder contactar con los padres y madres del alumnado, tal vez por ello no haya mucha investigación sobre esta perspectiva, y en nuestra investigación nos encontramos también con esta dificultad, por ello, la muestra es pequeña pero no, por esto, queríamos dejar de dar voz a este colectivo, a veces tan silenciado, y tan importante en la triangulación que constituye la comunidad educativa.

Para llevar a cabo este trabajo nos hemos basado en recogida de datos a partir de cuestionarios⁴ y entrevistas⁵ a padres y madres del alumnado inmigrante de los dos centros educativos ya citados.

La relación entre los centros educativos y las familias inmigrantes

La migración transforma y modifica la organización familiar, pero también impacta de forma directa en las trayectorias escolares de los chicos/as, siendo un

⁴ Los cuestionarios realizados han sido 12 - 6 madres y 3 padres del Centro Concertado, compuesto por 1 madre de Ecuador, 3 padres de China, 1 madre de Senegal, 2 madres de Rumanía, 1 madre de Polonia y 1 madre de Ucrania, así como 2 padres y 1 madre del Centro Público, compuesto por 1 padre de China, 1 padre de Rumanía y 1 madre de Ucrania). Los cuales nos han aportado una información muy escueta, pero nos han servido como una primera toma de contacto con los padres/madres. Con ayuda de esta primera toma de contacto pudimos registrar dos entrevistas. Estas nos han ayudado a profundizar más en casos concretos. Nos hubiese interesado realizar más entrevistas pero nos encontramos con dificultades de acceso a los/as padres/madres.

⁵ Los estudios de casos son dos: el de un padre rumano, de una ex-alumna de aula de enlace del Centro Público, y el de una madre ecuatoriana de un ex-alumno del grupo de diversificación del Centro Concertado.

proceso que se desarrolla en medio de las relaciones entre la institución escolar y las familias. Es por ello por lo que es importante que conozcamos cómo son estas relaciones. En otros trabajos, como el de Franzé (2008: 120-122), se habla de la quiebra que existe entre lo que dicen los profesores/as sobre las familias y lo que se puede observar sobre éstas. En nuestro estudio no hemos podido realizar un seguimiento de la actividad de los padres/madres en los centros educativos, pero si hemos comprobado que los profesionales tienen un discurso sobre las familias inmigrantes y su implicación en el desarrollo académico de sus hijos/as que no es compartido por ellas. En este artículo expondremos lo que los padres/madres –según los cuestionarios y las entrevistas realizadas- dicen acerca de su participación en la vida de los centros educativos y, en concreto, acerca de las relaciones que establecen con los tutores/as y/o las orientadoras.

La toma de contacto con las familias la hicimos en las reuniones organizadas por las orientadoras de cada centro estudiado para darles información sobre los itinerarios académicos que sus hijos/as podrían seguir después de terminar la ESO. Uno de los aspectos de estas reuniones que nos llamó la atención fue la inexistencia de representación de padres y madres de los alumnos/as inmigrantes. Según la visión de los profesionales de la educación y, según ellos, este hecho –la ausencia de padres/madres inmigrantes en las reuniones escolares con los tutores y/o la orientadora- se debe a que los trabajos de estos padres/madres se lo impiden. Además, piensan que la educación de sus hijos/as no es la preocupación principal de estas familias, sino el mantenimiento económico del hogar. En este artículo nos centraremos en los motivos aducidos por los propios padres/madres y, para ello, acudiremos a los datos aportados por los cuestionarios semi-abiertos que les pasamos y entrevistas.

La representación de las familias inmigrantes en los centros educativos: AMPAs sin diversidad cultural

Algunos estudios, como los de Aparicio y Veredas (2003: 33) o González Falcón (2010: 114; 2007: 361), consideran que la participación de las familias inmigrantes no difiere mucho de la participación de las familias autóctonas, puesto que la mayoría de los padres/madres, independientemente de si son inmigrantes o no, participan poco o no participan en absoluto en los centros educativos de sus hijos/as a causa de la incompatibilidad de las jornadas laborales con los horarios escolares. De hecho, según



afirman también, son pocas las familias autóctonas que forman parte de las AMPAs, si bien la presencia de familias inmigrantes es aún más baja. Por tanto, en principio, puede considerarse que el origen no determina sustancialmente el nivel de participación en los centros educativos o en las AMPAs. Por otro lado, existe la posibilidad de que el factor origen pueda facilitar dicha participación, por el hecho de que éste comporte un mayor o menor dominio del español y una mayor o menor proximidad cultural con respecto al país al que se ha migrado. Desde este punto de vista, las familias latinoamericanas contarían con más ventajas que las familias no hispanohablantes, tal como afirman algunos autores (González Falcón, 2010: 114, 2007a: 361, 2007b; Jordán 2008:82), quienes sostienen que hablar o no la misma lengua pueda jugar un papel importante en la participación tanto en el AMPA como en otras actividades de los centros.

En lo que se refiere al Centro Público y al Centro Concertado que hemos estudiado, hay que destacar la falta de presencia/representación de familias inmigrantes no sólo -como se ha dicho- en las reuniones de tutores/as o de orientación, sino también en el AMPA de cada uno de ellos. Ello hace que estas AMPAs no constituyan un reflejo de la totalidad de las respectivas comunidades educativas. Por otra parte, pensamos que más que el origen o el dominio o la falta de dominio de la lengua del país de destino, lo que incide en esta falta de participación es el desconocimiento que los padres/madres inmigrantes tienen sobre el AMPA, su finalidad y sus funciones. Es lo que nos indican los resultados de los cuestionarios que les aplicamos, puesto que el 50% de los encuestados/as respondieron que desconocían lo que era; constatación que se recoge asimismo en otros estudios, como es el caso del realizado por Cejudo y Corchuelo (2008:965).

Por otro lado, Garreta (2008:147-152) también hace mención de la baja participación de las familias inmigrantes en las AMPAs, así como del hecho de que, a veces, los profesores/as consideran -al igual que ocurre con los estudiados por nosotros- que ello está relacionado con las situaciones precarias en las que viven, lo cual supone que tengan poco tiempo para dedicar a la educación de sus hijos/as. A través de los cuestionarios, intentamos conocer, en primer lugar, si los padres/madres inmigrantes que han colaborado en nuestro estudio participan o no en las AMPAs de los centros educativos de sus hijos/as. Sin embargo, cuando se les pregunta si desean participar en actividades relacionadas con el centro escolar, la respuesta mayoritaria (del 75%) es positiva. Así, los padres/madres encuestados afirman que les gustaría participar más en el centro en el que están escolarizados sus hijos/as, y si no lo hacen



en mayor medida es, entre otras cosas, debido a la incompatibilidad entre el horario escolar y el horario laboral.

Por su parte, los dos padres/madres entrevistados nos señalan que participarían más en la vida del centro si contasen con más tiempo libre. Ahora bien, ninguno de ellos hace referencia a que la no participación se deba a que no tengan las competencias sociales necesarias para hacerlo, como pudiera ser no dominar la lengua vehicular de la escuela, como apuntan, por el contrario, algunos estudios como los de González Falcón (2010: 114; 2007a: 361; 2007b) o Jordán (2008:82), bien es cierto que el tener o no esas competencias puede ser un factor considerado como relevante por los propios investigadores al margen de que los agentes sociales lo reconozcan o no como tal, e incluso de que se consideren o no poseedores de dichas competencias.

Por otro lado, independientemente del país del que procedan, los padres/madres dan importancia a la formación de sus hijos/as y desean conocer cómo transcurre su evolución académica. Así, el 75% de los encuestados/as dice tener contacto con el centro y los tutores/as de sus hijos/as, conocer a estos tutores/as y tener tutorías con ellos al menos dos veces en cada curso escolar. El hecho de que respondan mayoritariamente que se han comunicado con los tutores/as, sumado a que la mitad de ellos declaran –como se ha dicho– no conocer lo que son las AMPAs, refuerza la idea de que la no participación en éstas no se debe sólo a que no quieran participar o no puedan, sino también al desconocimiento de las mismas.

Las entrevistas de dos padres de alumnado inmigrante -padre rumano y madre ecuatoriana- nos permiten conocer las razones de esta falta de participación con una mayor profundidad que la que nos ofrecen los datos de los cuestionarios. Ni uno ni otra pertenecen al AMPA de los centros donde sus hijos/as cursan sus estudios, aunque ambos saben de su existencia. Esto es lo que nos comenta Florín:

Extracto 13: No, no tengo tiempo (de participar en el AMPA). Me ha llamado la profesora, la familia de otros para entrar en el AMPA, pero yo no tengo tiempo con el trabajo. (...) Si encuentro un día dos horas..., pero luego no voy en tres meses a estas reuniones, así que mejor no me meto, no tengo tiempo, siempre estoy ocupado. En primer lugar, estoy ocupado con mi familia. Primero familia y trabajo, y luego cosas externas. Éste es el orden. Entrevista con padre rumano de ex - alumna rumana del aula de enlace del Centro Público. Curso 2011-2012. (Lleva 7 años en Madrid)



En este *verbatim*, Florín expresa que, debido a la falta de tiempo que le genera su trabajo, no puede comprometerse a participar más en el centro educativo puesto que no podría garantizar una constancia en la asistencia y, por tanto, en colaborar con las actividades del AMPA. También señala que, para él, primero está ocuparse de la familia y del trabajo, y después ya de las que denomina *cosas externas*, entendiéndose que, entre las *cosas externas*, está la participación en este tipo de asociaciones. Según los profesionales de la educación los padres/madres inmigrantes dan prioridad al trabajo y a cubrir las necesidades básicas de la familia, dejando la educación de sus hijos/as en un segundo plano, debido sobre todo a que trabajan muchas horas. Sin embargo, consideramos que no se trata, al menos en el caso de este padre rumano, de que relegue la educación de sus hijas, sino que lo que posterga es la participación que le ofrece la escuela en ciertos eventos o entidades como las referidas AMPAs, puesto que -como veremos en el apartado siguiente- esa preocupación por la educación de sus hijas la manifiesta, por ejemplo, mediante el contacto que procura tener con los tutores/as de éstas.

En el siguiente *verbatim*, se presenta otro punto de vista sobre la no participación en las AMPAs. Esta vez el de Rosario, la madre ecuatoriana:

Extracto 14:

P: ¿Sabes lo que es el AMPA?

R: Sí, lo de los colegios.

P: ¿Has formado parte de ella alguna vez?

R: No. Sé lo que es el AMPA porque siempre me mandan información y lo comentan en el colegio. Sé que es un grupo que ayuda al colegio, sirve de ayuda para el colegio. También son los de las actividades extraescolares. Y yo entrar en el AMPA no. Sé que son un grupo de padres y madres que se reúnen y forman su directiva para ayudar al cole, para echar una manita al cole, pero dentro del AMPA no he estado, no he participado con ellos.

P: ¿Por qué?

R: Porque no he tenido la oportunidad. Yo creo... a ver soy delegada de la clase de Paula, pero cuando ellos piden participación para ayudar en el AMPA porque es el día de la castaña o porque es San Isidro, siempre estoy yo de voluntaria. Y como tengo tiempo, pues, yo me ofrezco. Cuando preguntan qué padre o madre puede venir, yo siempre participo en todo. En la castañada, en San Isidro, con el botijo, con las rosquillas, siempre. Siempre estoy allí para cualquier cosa. Para el



Día de la Paz, para los Carnavales, me apunto a todo. Me gusta. Y a la niña le hace mucha ilusión y estoy allí.

P: ¿Y qué tal la experiencia?

R: Es muy bonita la relación de los profesores con los padres de familia, es muy buena. Son abiertos y como a mí también me gusta, pues, encajamos muy bien.

Entrevista con madre ecuatoriana de ex - alumno ecuatoriano del aula de diversificación del Centro Concertado. Curso 2012-2013. (Lleva 13 años en Madrid).

Las palabras de Rosario nos hacen ver que, aunque la participación no se lleve a cabo a través del AMPA, en el sentido de pertenecer a ella, ello no significa que no haya interés en participar ni que no se participe en las dinámicas de la vida escolar, incluidas las actividades organizadas por el AMPA. Fuera de grabación, esta madre nos comentaba, además, que ella no forma parte del AMPA porque no quiere crearse una responsabilidad con relación a ella, puesto que tiene problemas de salud y se indispone con facilidad, por lo que no podría acudir regularmente a sus reuniones ni comprometerse en sus actividades, razón por la que prefiere participar de forma voluntaria, es decir, cuando ella puede y le apetece. Esta misma idea, esto es, la de no cargarse con más responsabilidades que las que estima que puede asumir, aparece también en las palabras de Florín expuestas más atrás. En suma, el que los padres/madres inmigrantes no se integren en las AMPAs no significa, por un lado, que se desinteresen de la educación escolar de sus hijos/as ni, por otro, que no participen de otros modos en la vida de los centros educativos.

Como hemos indicado anteriormente, pensamos que la falta de participación de las familias en el AMPA y, por tanto, el no aprovechamiento por su parte de un dispositivo que puede fortalecer la relación familia-escuela y que se compartan responsabilidades en la educación de los chicos/as, es un problema existente en todas las familias, tanto autóctonas como inmigrantes, tal como reconoce igualmente Jurado (2009: 4). Los motivos que esta autora expone para explicar esta situación son: la falta de motivación de las familias hacia la participación escolar, tomando un rol pasivo que las mueve a acudir únicamente a las reuniones tutoriales; la escasa formación de las mismas, que las lleva a considerar que no pueden ofrecer nada a la escuela; y, por último, la diferencia cultural y social que presentan con respecto al entorno en que viven y al resto de la comunidad educativa. Sin embargo, -como se ha visto en páginas precedentes- nosotros hemos encontrado que sí hay motivación por parte de



las familias inmigrantes estudiadas para participar en las actividades de los centros a donde acuden sus hijos/as, si bien –en concordancia con lo que afirma Jurado- la participación más frecuente consiste en acudir a las tutorías, no en pertenecer a las AMPAs.

Relaciones con los tutores/as y otros profesionales de la educación

Algunos autores, como Moscoso (2011: 283), muestran que la participación de los padres y las madres en los centros educativos se entiende normalmente en términos de *reunirse* con los tutores/as, principalmente para conocer el rendimiento de sus hijos/as. Otros autores, como Aparicio y Veredas (2003: 32-35), sostienen que los padres/madres inmigrantes no suelen ir a las tutorías ni conocen a los tutores/as. Y en el trabajo de Santos Rego y Lorenzo Moledo (2009:290-291) se afirma que un alto porcentaje de estos padres/madres declara no sólo acudir poco a las reuniones a las que se les invita desde los centros escolares, sino también conocer apenas o no conocer en absoluto a los tutores/as de sus hijos/as. Sin embargo, de atender a las respuestas de los padres/madres que han participado en nuestra investigación, esta última situación no se da en los centros estudiados por nosotros, puesto que dicen conocer a los tutores/as y tener un contacto más o menos regular con ellos. Así, como se ha dicho, el 75% de los padres/madres encuestados asegura que se pone en contacto con los tutores/as de sus hijos/as al menos dos veces en el curso para conocer la evolución escolar de sus hijos/as, siendo sólo un padre el que afirma no haberlo hecho nunca. De hecho, según un estudio realizado en el País Vasco por Intxausti (2010: 368), ello ocurre igualmente en familias no migrantes, dado que la mayoría de ellas, más allá de su lugar de origen, considera importante establecer relaciones con el profesorado, no valorando del mismo modo la participación en actividades organizadas para padres/madres en el centro escolar.

Otro estudio donde se aborda la temática de la participación de los padres/madres de alumnos/as, aunque no sólo de la que se desarrolla a través del contacto con los tutores/as, es el de Leiva (2011: 399, 2007), quien investiga en ocho centros educativos de Málaga, de los cuales cuatro son de Educación Secundaria, y analiza -entre otras cosas- los discursos de los profesores/as con relación a dicha participación. Leiva sostiene que los docentes tienen, por lo común, una opinión positiva de la participación de las familias inmigrantes en los centros educativos, con excepciones que dependen del origen de éstas, pues es menos favorable en el caso



de las familias chinas y procedentes de países del este europeo que en el de las latinoamericanas y magrebíes.

Por otro lado, los profesionales de la educación estudiados por nosotros se han forjado asimismo unas imágenes sobre la participación de las familias inmigrantes que dependen de su país de procedencia, si bien las nacionalidades acerca de las cuales se tiene una opinión más o menos positiva no concuerden con las referidas por Leiva. Por otro lado, este autor asegura que la participación de las familias inmigrantes varía según los centros educativos, algo que no corroboran los datos de nuestro estudio, puesto que hemos encontrado poca participación tanto en el Centro Público como en el Concertado en lo que se refiere a la pertenencia a las AMPAs (que hemos comprobado con los cuestionarios y las entrevistas realizadas a padres/madres) y a la asistencia a las reuniones organizadas por las orientadoras y/o por los tutores (que hemos constatado mediante la observaciones directa), así como una participación similar en ambos centros en lo que atañe a la puesta en contacto con estos últimos/as. De igual modo, tampoco hemos hallado diferencias significativas en la participación de las familias -ya sea en el primer tipo de actividades mencionado o en el segundo- según su nacionalidad. Ello puede ser debido probablemente al reducido tamaño de nuestra muestra de padres/madres, pero también a que la variable "nacionalidad" no sea tan relevante para entender la participación de las familias como, por el contrario, tienden a pesar los profesionales (y ciertos investigadores) de la educación, de la misma manera que no lo es, o no lo es suficientemente, el hecho de que estas familias sean o no migrantes.

Con respecto a la participación en las reuniones de padres/madres que se convocan en los centros, Garreta (2008:148) afirma que la asistencia a ellas de las familias inmigrantes es mayor en los centros privados que en los públicos, y que existe asimismo diferencia en la proporción de familias que asisten según sus países de origen. En nuestro estudio, sin embargo, no hemos encontrado tampoco estas diferencias, puesto que a las reuniones que pudimos observar nunca asistieron padres/madres inmigrantes en ninguno de los dos centros, y las quejas por parte de los profesionales de la educación acerca de la baja asistencia de estos padres/madres eran generalizadas en ambos, en el Público y en el Concertado, sin que, por otro lado, estableciesen distinciones relevantes a este respecto según el país de procedencia de los mismos/as. Por otro lado, el padre y la madre entrevistados declararon estar al corriente de la evolución académica de sus respectivos/as hijos/as y, así mismo, que mantienen el contacto no sólo con los tutores/as, sino también con otros/as



profesionales del centro, como la orientadora. El siguiente *verbatim* muestra la experiencia a este respecto que nos cuenta el padre rumano:

Extracto 15: Conozco a sus profes, a Juliana (tutora del aula de enlace del Centro Público), una señora muy bien preparada, muy buena persona, (...) pero pocas cosas conozco de esta clase (aula de enlace) porque ha pasado rápido (al aula de referencia), porque estaba bien preparada (su hija). Conozco a Juliana. Hablo siempre con los profesores de mi hija. También conozco al profesor de las pequeñas. A su tutora también la conozco. Paso por el colegio de vez en cuando, cuando tengo tiempo, porque estoy trabajando, hablo con ella. Si hay problemática me llaman ellos. Me conoce la secretaria, conocemos a las profesoras. La tutora del colegio de mis niñas y del instituto. (...) Sin problemas, tenemos buena relación con todos, con Juliana... A la profesora de Lengua también la conozco, la de Historia, la de Geografía, la de Matemáticas también. Llamo por teléfono, me paso por el centro, la tutora me presenta a las profesoras, pregunto por mi hija. Yo me intereso por mis hijas. Y así, bueno, hablamos un par de minutos, pero cuando tengo tiempo de pasar por el colegio. Llamo por teléfono y voy al colegio cada 2 o 3 semanas, 1 o 2 veces al mes yo me intereso por cómo van mis niñas en el colegio. Me pongo en contacto con la tutora, con los profesores que conozco yo. La secretaria es mi amiga, la conozco muy bien. Creo que también nosotros, cuando tenemos un niño, hay que estar pendiente de él, no importa en qué país vivas. Entrevista con padre rumano de ex – alumna rumana (16 años) del aula de enlace del Centro Público. Curso 2011-2012. (Lleva 7 años en Madrid)

Florín hace referencia a que conoce a los profesores/as de sus hijas y mantiene el contacto con éstos/as, mediante llamadas telefónicas o asistiendo a las tutorías, para estar informado de cómo les va a ellas. Así, tanto la información recogida por los cuestionarios como las entrevistas realizadas a los padres/madres ponen de manifiesto que sí se preocupan por la educación de sus hijos/as y procuran tener una cierta relación con sus profesores.

Esto contrasta -como se ha dicho- con la opinión que los profesionales de la educación tienen sobre el tema, lo que pensamos que puede deberse a que cada uno de estos actores sociales (familias/profesores) entiende *la preocupación* por la educación de los hijos/as de una forma distinta. Los padres/madres consideran que se preocupan porque, desde su punto de vista, *preocuparse* consiste básicamente en ir a

tutorías e informarse sobre el desarrollo educativo de los chicos/as, mientras que, para los profesionales de la educación, implica otro tipo de actividades por parte de los padres/madres, es decir, no sólo informarse, sino apoyar y reforzar la acción del profesorado. Así, por ejemplo, si un alumno/a no lleva las tareas escolares hechas de casa, su profesor/a se pondrá en contacto con su padre/madre para comunicárselo confiando en que, después de la tutoría o de ese contacto informativo, se produzca un cambio, esto es, que ese padre/madre se haya ocupado de que su hijo/a empiece a interesarse en hacer las referidas tareas; en definitiva, espera un trabajo colaborativo entre docentes y padres/madres orientado a que los estudiantes se comporten de acuerdo a lo que la escuela demanda de ellos. Es por ello por lo que los docentes de los dos centros estudiados se quejan –como se ha tratado en los capítulos precedentes- de que no sirve de nada ponerse en contacto con los padres/madres inmigrantes porque no actúan adecuadamente y, por tanto, los chicos/as siguen sin estudiar o sin hacer lo que deben hacer.

En el siguiente *verbatim*, es Rosario quien nos habla de las relaciones que ha establecido con los tutores/as y otros profesores/as de su hijo:

Extracto 16:

P: ¿Conoce la figura del orientador en los institutos?

R: Sí

P: ¿Se ha puesto en contacto con ellos? Cuénteme su experiencia.

R: Sí, siempre en los colegios me he interesado por eso, por estar en contacto con ellos, que me expliquen, porque como Ramón, es una persona que hay que irle empujando, entonces, siempre me ha gustado de cualquier cosa que me hagan saber. Yo primero me pongo a la disposición de ellos, lo primero. Eso sí me ha interesado en todos los colegios que he ido. Me he relacionado con la directora, la jefe de estudio, con el tutor. Yo soy la primera en pedir la cita con ellos. Hablar con ellos para que me digan y me vayan contando qué va pasando, si va algo mal. Me ha venido mucho a favor, porque nada más pasar una cosa, enseguida: “Y esto está pasando y esto está mal. Esto va mejor. Si vemos que esto no funciona así, hay que tomarlo de otra manera por el bien de él”.

P: ¿Cada cuánto te pones en contacto?

R: Yo primero me intereso para saber quién es, cómo se llama y ponerme en su disposición, y ya después de esa cita ellos me hacen saber, mediante nota o por teléfono, cualquier cosa. Cada vez que veían que la cosa iba floja, nos llamaban.



Cuando pasaba algo.

P: ¿Las orientadoras de los dos institutos contactaban con usted?

R: Sí, en los centros nos ofrecieron apoyo. Y eso es lo que estamos siguiendo con Ramón. Nos han apoyado muchísimo en todos los sentidos, tanto como para mejora de él, como está en la adolescencia, y se creen que todo gira alrededor de ellos y todo va como ellos piensan. Las psicólogas de los dos centros siempre se han puesto en contacto. Y me comentan: “Esto está pasando y esto me parece que va mejor para él”. Han sido ellas siempre las que se han interesado.

Entrevista con madre ecuatoriana de ex - alumno ecuatoriano (17 años) del aula de diversificación del Centro Concertado. Curso 2012-2013. (Lleva 13 años en Madrid)

Como se puede ver en este *verbatim*, la madre ecuatoriana reconoce tener interés por la vida académica de su hijo y, por ello, trata de establecer un acercamiento a lo largo del curso con los tutores/as y con la orientadora del centro donde está escolarizado. Además, dice ponerse a disposición de ellos y que le gusta que le hagan saber todo lo que ocurre en el proceso educativo de su hijo, por lo que no sólo los profesionales de la educación son los que se ponen en contacto con ella cuando es necesario, sino que ella misma pide también citas de tutoría. Por tanto, volvemos otra vez a la idea de que las familias inmigrantes participan en la vida de los centros educativos, sobre todo mediante el contacto con los tutores/as y pidiendo información sobre la evolución académica de sus hijos/as, es decir, de una forma que no es la que los profesionales de la educación asocian a una *preocupación* efectiva por la educación de los mismos/as.

Reflexiones Finales

Prenociones de los profesionales de la educación sobre las familias inmigrantes

En este artículo hemos desarrollado como los profesionales de la educación tienen estereotipos y prejuicios hacia las familias inmigrantes, estos conforman los discursos de estos profesionales de la educación acerca de sus alumnos/as inmigrantes, la situación de migración, el nivel académico con el que llegan y sus entornos familiares. Hemos comprobado que, en la mayoría de las ocasiones, estos discursos son negativos y/o compasivos. Los prejuicios que manejan con relación a sus familias son enfocados sobre la idea de que los/as padres/madres inmigrantes no

tienen la capacidad/voluntad de incentivar y apoyar a sus hijos/as en los estudios. Por otro lado, del discurso de los/as padres/madres encontramos un discurso diferente, de interés por formar parte del proceso educativo de sus hijos/as.

Percepciones sobre la relación familia-centro de padres/madres diferentes a las percepciones de los/as profesionales de la educación

Por otro lado, también hemos tratado en este artículo las relaciones entre la familia y el centro escolar de los hijos/as. Los padres/madres declaran preocuparse por la educación de éstos/as, principalmente poniéndose en contacto con los tutores/as para informarse de su evolución educativa por distintos medios, como las llamadas telefónicas y las notas en la agenda del alumno/a. Algunos de ellos afirman, además, participar activamente en actividades organizadas por los centros escolares, si bien no pertenecen a las AMPAs. De hecho, todos/as los padres/madres inmigrantes entrevistados/encuestados manifestaron que no formaban parte de este tipo de asociaciones, y casi la mitad de ellos confesó no saber siquiera qué son o cómo funcionan. Lo que revela que, a este respecto, los padres/madres inmigrantes estudiados por nosotros no difieren apenas nada de los que han participado en otros estudios realizados en España. Por otra parte, los padres/madres encuestados/entrevistados que afirman sí saber en qué consiste un AMPA, alegan diferentes motivos para no formar parte de ella, como la falta de tiempo o no querer comprometerse, de modo que puedan participar en las actividades de los centros educativos sin las obligaciones que supone formar parte de un grupo de este tipo. En todo caso, el hecho de que los padres/madres inmigrantes no participen en el AMPA por los motivos mencionados no es relevante en sí mismo como peculiaridad de las familias inmigrantes, puesto que –según ponen de manifiesto otros trabajos citados durante el desarrollo de este artículo– son los mismos que expresan otros padres/madres de familia, independientemente de que sean inmigrante o no.

Con respecto a las razones por las que estos padres escogieron el centro escolar de sus hijos/as, la mayoría dice haberlo elegido por la cercanía a la vivienda familiar, y sólo algunas por el hecho de poseer aula de enlace (en el caso de las familias no hispanohablantes). Es más, buena parte de los padres/madres ni siquiera conocían qué era un aula de enlace, lo que coincide con lo que nos habían dicho la mayoría de los alumnos/as entrevistados. Por tanto, existe un desconocimiento previo por parte de las familias de lo que es el aula de enlace y para qué sirve, que van



conociendo mientras sus hijos/as cursan sus estudios en ella. A pesar de ello, en ninguno de los dos centros estudiados -como ocurre asimismo en los que han sido objeto de otras investigaciones sobre el tema-, se da a los padres/madres la oportunidad de elegir esta medida de atención a la diversidad, puesto que incluso cuando éstos/as dicen haberlo hecho, cabe ver detrás de esta "elección" la influencia de los profesionales de la educación. Es más, el aula de enlace (al igual que la de diversificación o los PCPI) parece una medida más orientada a facilitar el trabajo de los profesores/as que el aprendizaje y/o la integración de los propios alumnos/as. No obstante, los padres/madres que tienen (o han tenido) hijos/as escolarizados en un aula de enlace, cuando se les pregunta por ello, afirman estar satisfechos con esta medida de atención a la diversidad.

Referencias Bibliográficas

- Aparicio, R. y Veredas, S. (2003) *El entorno familiar de los menores de origen extranjero escolarizados en Madrid*. Madrid: universidad pontificia de comillas.
- Franzé, A. (2008) Diversidad cultural en la escuela. Algunas contribuciones antropológicas. *Revista de educación*, 345, 111-132.
- Garreta Bochaca, J. (2008) Escuela, familia de origen inmigrante y participación. *Revista de educación*, 345, 133-155.
- Geertz, C. (1992) *La interpretación de las culturas*. Barcelona: gedisa.
- González Falcón, I. (2010) La integración de las familias inmigrantes en la comunidad educativa. Educación y diversidad. *Revista interuniversitaria de investigación sobre discapacidad e interculturalidad*, 4, 2, 105-116.
- González Falcón, I. (2007a) La participación de las familias inmigrantes en la escuela: necesidades de orientación y formación. *XXI revista de educación*, 9, 155-169.
- González Falcón, I. (2007b) *La integración socio-educativa de los padres y madres inmigrantes en los centros de educación infantil y primaria: propuestas de mejora a partir de un estudio de casos*. Tesis doctoral dirigida por A. Romero Muñoz. Universidad de Huelva.
- Intxausti, N. (2010) *Expectativas e implicación educativa de las familias inmigrantes de escolares en educación primaria de la CAPV: bases para la intervención educativa*. Tesis doctoral dirigida por F. Etxeberria, y leída en la universidad del país vasco (san Sebastián).
- Jociles Rubio, M. I.; Franzé, A. y Poveda, D. (2012) La diversidad cultural como problema: representaciones y prácticas escolares con adolescentes inmigrantes



latinoamericanos. *Alteridades*, 22/43, 63-78.

- Jociles Rubio, M. I. (2003) Escuela, etnia y cultura: crítica de algunos maridajes teórico-metodológicos. En D. Poveda (coord.). *Entre la diferencia y el conflicto: miradas etnográficas a la diversidad cultural en la educación*. Ediciones de la universidad de castilla-la mancha, 185-209.
- Jordán, J. A. (2008) Hacia una relación de partenariado entre profesores y familias inmigrantes. *Revista complutense de educación*, 20, 1, 79-97.
- Jurado Gómez, C. (2009) La familia y su participación en la comunidad educativa. *Revista digital innovación y experiencias educativas*, 23.
- Leiva Olivencia, J. J. (2011) La participación de las familias inmigrantes como fundamento pedagógico en la construcción de la interculturalidad en la escuela. *Education siglo XXI*, 29, 2, 389-416.
- Mena Cabezas (2009) Alumnos inmigrantes en la escuela: el aprendizaje de la desigualdad o las desigualdades en la educación. *III jornada de sociología: desigualdad en las sociedades contemporáneas*. Sevilla: centros de estudio andaluces.
- Moscoso, M. F. (2011) *Biografía para el uso de los pájaros: memoria, infancia y migración*. Tesis doctoral dirigida por I. Kummels y M.I. Jociles y leída en febrero de 2011 en la universidad libre de Berlín.
- Poveda, D.; Jociles, M. I. y Franzé, A. (2009) La diversidad cultural en la educación secundaria en Madrid: experiencias y prácticas institucionales con alumnado inmigrante latinoamericano. *Papeles de trabajo sobre cultura, educación y desarrollo humano*, 5, 3.
- Santos Rego, M.A. y Lorenzo Moledo, M.M. (2009) La participación de las familias inmigrantes en la escuela. Un estudio centrado en la procedencia. *Revista de educación*, 350, 277-300.