

Familias de origen extranjero y su participación e implicación en la escuela: oportunidades y barreras

Sergio Andrés Cabello

Universidad de La Rioja

Jhoana Chinchurreta Santamaría

Universidad de La Rioja

INTRODUCCIÓN

La participación e implicación de las familias en la escuela es uno de los principales objetos de estudio de la Sociología de la Educación. En el contexto de la relación entre las familias y la educación, tanto con respecto a las decisiones que toman las primeras como el formar parte de la comunidad educativa, la participación e implicación de las familias se ha vinculado al valor otorgado a la educación, a los resultados académicos y escolares, y a cómo se articula esta participación desde las instituciones educativas y los propios centros, incidiéndose en aspectos clave como son los canales de comunicación entre las escuelas y las familias (Andrés Cabello y Giró Miranda, 2016; Consejo Escolar del Estado, 2014; Bolívar, 2006).

En este contexto, las familias de origen extranjero se encuentran ante determinadas barreras y dificultades, como veremos en páginas posteriores. Pero, igualmente, la participación e implicación de este colectivo, como del conjunto de las familias, es un objetivo de los centros educativos, ya que de esta forma se generan escenarios de confianza y se pueden ir derribando o mitigando esas barreras. Igualmente, la participación e implicación de las familias en la educación también es un mecanismo para la inclusión, además del ejemplo que se da a sus hijos e hijas.

En las dos últimas décadas y media, la estructura social española se ha transformado con la llegada de la inmigración. Aunque no es menos cierto que en España ya existía diversidad cultural, la etnia gitana llevaba siglos en nuestro país, la inmigración que comenzó en la frontera entre los siglos XX y XXI supuso un cambio sin precedentes. Así, mientras que en el año 2000 la población en

España con otras nacionalidades no llegaba al millón de personas, siendo el 2,28% del conjunto de los habitantes del país, en 2022 superaba los cinco millones y medio, representando el 11,68% (INE, 2023). Además, hay que tener esta cifra mayor porque no se incluyen los nacionalizados. La composición de este colectivo, heterogéneo, también ha cambiado, pasando de una población de origen extranjero procedente de países de la Unión Europea a otra más diversa, entre la que destaca la que llega de Marruecos, América Latina o Rumanía.

Este proceso, obviamente, ha tenido su correlato en el sistema educativo (Mahía Casado y Medina Moral, 2022; Torrelles Montauny, 2022; Andrés Cabello & Giró Miranda, 2020a y 2020b). Inicialmente, porque se produjo una llegada de alumnado de origen extranjero que procedían de sistemas educativos diferentes, en no pocas ocasiones con barreras lingüísticas y culturales, así como se producían numerosas incorporaciones con el curso iniciado. En la actualidad, en España un 9,9% del alumnado de las Enseñanzas del Régimen General son de otra nacionalidad, más de 900.000 estudiantes (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2023).

Esta transformación del sistema educativo, como de la sociedad, ha dado lugar a la necesidad de atender y trabajar la diversidad cultural, buscando un modelo más intercultural, aunque todavía en España nos encontramos en ese camino (Garreta-Bochaca et al., 2022). La participación e implicación de las familias de origen extranjero siempre ha sido un objetivo de las políticas educativas, a nivel estructural, pero más de los centros educativos, especialmente aquellos que cuentan con una mayor presencia de alumnado de otras nacionalidades. Sin embargo, los objetivos no están siendo los deseados y las barreras y dificultades se reproducen, junto con el peso de otras variables como son las socioeconómicas o la concentración de alumnado de origen extranjero en determinados centros, vinculada en parte a las lógicas residenciales (Garreta-Bochaca & Llevot-Calvet, 2022).

El presente texto, partiendo de los resultados de dos proyectos de investigación nacionales, aborda el escenario de la participación e implicación de las familias de origen extranjero en la escuela, destacando la persistencia de barreras y dificultades, prestando especial atención a los canales de comunicación, y teniendo en consideración las acciones y programas tanto institucionales, de las administraciones educativas, como especialmente de las escuelas.

MARCO TEÓRICO

La participación e implicación de las familias en escuela es un objeto de estudio consolidado en áreas como la Sociología de la Educación y el conjunto de los ámbitos educativos (Garreta-Bochaca, 2017; Epstein, 2010 y 2001; Bolívar, 2006). Por un lado, se contempla la misma desde una perspectiva democrática y de creación de comunidad educativa, siendo un aspecto recogido por las legislaciones. Es decir, la participación de las familias (así como del resto de agentes, incluyendo los y las estudiantes, es un derecho y un deber. La misma se articula

a través de procesos formales e informales, con mecanismos establecidos e institucionalizados que van desde las AMPAs al Consejo Escolar, pasando por tutorías, reuniones, etc. Desde el punto de vista informal, esta participación se realiza mediante encuentros a las entradas y salidas de las escuelas, por ejemplo. También cabría diferenciar la participación de las familias dese una perspectiva individual, relacionada con las cuestiones que afectan a sus hijos e hijas, o desde una visión colectiva, implicándose en los centros educativos por el bien de la comunidad (Bernad Cavero y Llevot Calvet, 2016; Llevot Calvet y Bernad Cavero, 2015; Giró et al., 2014).

Igualmente, también habría que diferenciar los conceptos de participación e implicación. Aunque los mismos se han situado a la par, e incluso se han empleado como sinónimos, hacen referencia a dos aspectos distintos, pudiendo existir interrelación entre ambos. Por un lado, la participación haría referencia a lo que se ha señalado en el párrafo anterior, los cauces formales e informales, individuales y colectivos, a través de los cuales las familias se relacionan con las escuelas. Con respecto a la implicación, nos encontramos con el concepto que hace referencia a cómo los padres y madres hacen un seguimiento y apoyo a la educación de sus hijos e hijas. Son aspectos más vinculados al valor otorgado a la educación, en un sentido amplio (Bolívar, 2006).

Dentro de la participación e implicación en la escuela, cobran especial importancia los canales de comunicación entre las familias y los centros educativos. No se pueden entender las primeras sin los segundos. A lo largo de los últimos años, se ha producido un aumento de los estudios e investigaciones que abordan a estos canales de comunicación, en el sentido de establecer cómo son los mismos, cuáles son las barreras y los ruidos que se generan, si funcionan de forma simétrica o asimétrica, si son unidireccionales o bidireccionales, etc. Además, con las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) se ha dado un incremento del uso del correo electrónico, de las plataformas educativas, e incluso no hay que dejar de considerar el papel que tienen en todo este proceso las Redes Sociales (Andrés Cabello y Giró Miranda, 2020c; Macia, 2018; Garreta-Bochaca & Llevot Calvet, 2016; Garreta-Bochaca, 2015).

La participación y la implicación de las familias en la educación y la escuela tiene un impacto positivo en el rendimiento escolar y académico de los estudiantes. Por un lado, porque supone la construcción de un sentimiento de comunidad y de identificación con los centros educativos. De esta forma, es un ejemplo también por parte de padres y madres en relación a los hijos e hijas. Además, también se incide en el valor democrático de esta participación. Por otro lado, dicha implicación y seguimiento de la educación, en un sentido amplio, puede tener su reflejo en los resultados académicos aunque, en no pocas ocasiones, son precisamente las familias que menos lo necesitan las que más participan (Hernández-Prados et al., 2023; Andrés Cabello, 2023; Garreta-Bochaca, 2017).

No son pocas las dificultades y barreras que existen en relación a la participación de las familias en la escuela. Por un lado, porque se dan diferentes discursos sobre qué es participar, cómo hacerlo y hasta dónde. Es decir, los agentes educativos, así como en el interior de cada grupo, no cuentan con visiones

homogéneas de la participación, al contrario. Sería un proceso todavía no finalizado, ya que su institucionalización cuenta con algunas debilidades. La llave de la participación suele estar más presente en los equipos directivos y profesorado de los centros, que son los que permiten o no que se produzca, así como la naturaleza de la misma. Sin olvidar que, también desde las propias familias, hay distintos discursos sobre la participación y que esta es muy reducida, tanto en AMPAs como en Consejos Escolares, dependiendo en no pocas ocasiones de grupos pequeños, muy motivados e implicados, pero sobre los que se carga el peso de la dinamización. Además, y aunque es una participación positiva, en numerosos casos se entiende la misma, a nivel colectivo, como implicarse en actividades festivas o celebraciones puntuales (Giró Miranda y Andrés Cabello, 2018; Bernad Cavero & Llevot Calvet, 2016; Consejo Escolar del Estado, 2014; Giró et al., 2014).

Otro de los aspectos que se pueden observar con respecto a la participación es cómo es mayor en las etapas de Educación Infantil (3-6 años) y en los primeros años de Educación Primaria (6-12 años), reduciéndose drásticamente en el caso de la Educación Secundaria. Este hecho se da en mayor medida en el caso de los centros públicos, en los que el cambio de nivel educativo también implica un traslado de centro, de los Centros de Educación Infantil y Primaria (CEIP) a los Institutos de Educación Secundaria (IES). En el caso de los centros concertados, sostenidos con fondos públicos, la gran mayoría abarcan desde Infantil a Secundaria (Garreta-Bochaca, 2017; Giró et al., 2014). En estos casos, el descenso de la participación no es tan pronunciado, pero también se produce. Con respecto a la escuela en el medio rural, caracterizada en no pocas ocasiones por contar con poco alumnado, se establece una mayor participación, especialmente de carácter informal, porque las relaciones son más directas y se pueden producir menos barreras en las comunicaciones (Andrés Cabello & Garreta Bochaca, 2023).

La participación de las familias de origen extranjero también ha sido analizada, especialmente en todas aquellas cuestiones vinculadas a la diversidad cultural, las desigualdades en educación, etc. (Andrés Cabello, 2022; Leiva Olivencia, 2012 y 2008; Moliner et al., 2010) Específicamente, los estudios sobre participación e implicación han abarcado aspectos vinculados a los canales de comunicación, a las barreras que se dan entre centros educativos y familias de origen extranjero, así como el papel que desempeña su participación en los procesos de inclusión. Sin embargo, sigue siendo un objeto de estudio que cuenta con unas elevadas potencialidades, tanto en los aspectos vinculados a la participación, tanto desde un punto de vista formal como informal, así como en la cuestión de la implicación de madres y padres en la educación (Andrés Cabello, 2023; Garreta-Bochaca & Llevot-Calvet, 2022; Garreta-Bochaca et al., 2022; Torrelles Montauny, 2022).

METODOLOGÍA

Los resultados recogidos en el presente texto se fundamentan en dos proyectos de investigación sobre diversidad cultural llevados a cabo en España, dirigidos ambos por Jordi Garreta Bochaca y Núria Llevot Calvet, de la Universitat de Lleida. El primero de ellos, y que configura el cuerpo central de los datos aportados, es *La diversidad cultural en la escuela: discursos, políticas y prácticas* (CSO2017-84872-R), financiada por el Ministerio de Economía, Industria y Competitividad. Desarrollado entre 2018 y 2022, se centró en el análisis de la atención y el trabajo de la diversidad cultural en la Educación Primaria (6-12 años). Estructurado en tres fases, en la primera se llevó a cabo un análisis de las legislaciones y acciones sobre diversidad cultural en las Comunidades Autónomas españolas, todas ellas tienen transferidas las competencias en educación. Además, se entrevistó a informantes cualificados de las administraciones educativas, tanto del ámbito político como del técnico.

La segunda fase consistió en una encuesta a equipos directivos con una muestra de 1.730 participantes. La misma contó con un nivel de confianza del 95% y un margen de error del ± 2,3%. Esta encuesta se desarrolló en la primera mitad del curso 2019/20, siendo telefónica. Finalmente, una tercera fase de la investigación se estructuró a partir de etnografías escolares en centros con una alta diversidad cultural. A través de entrevistas, análisis de la documentación de las escuelas y observaciones directas, se recogieron de forma cualitativa las formas de atender y trabajar la diversidad cultural así como experiencias de éxito. Entre las personas entrevistadas, también se contaba con familias de origen extranjero.

La segunda investigación, *Participación e implicación familiar en los centros de educación primaria. Las familias de origen extranjero: diagnóstico y diseño de propuestas de mejora* (PID2021-124334NB-I00), del Ministerio de Ciencia e Innovación, comenzó en 2023 y se centra precisamente en el objeto de estudio del presente texto. El proyecto analizará cómo participan e implican las familias de origen extranjero en centros de Educación Primaria en las Comunidades Autónomas de Cataluña, Islas Baleares, La Rioja y Cantabria. Se acaba de finalizar su primera fase, consistente en el análisis de las legislaciones y medidas sobre esta cuestión en cada territorio, así como a nivel estatal, y se han desarrollado entrevistas en profundidad a autoridades y técnicos educativos, representantes de federaciones y confederaciones de Asociaciones de Madres y Padres de Alumnos (AMPAs), así como a otros informantes del Tercer Sector y del ámbito municipal.

LA INCORPORACIÓN DE LAS FAMILIAS EXTRANJERAS EN LA ESCUELA

La llegada de las familias de origen extranjero a los centros educativos es un momento en el que tanto equipos directivos como docentes facilitan el proceso, con el objetivo de que madres y padres se sientan cómodas y con confianza. En no pocas ocasiones, estas familias cuentan con el desconocimiento del idioma,

existen barreras culturales, e incluso se han podido incorporar con el curso ya iniciado. Las etnografías realizadas mostraron cómo se articulan diferentes actuaciones para dar a conocer el centro a estas familias, destacando los planes de acogida. De hecho, en la encuesta realizada con los equipos directivos, un 62,5% de los mismos indicaron que contaban en sus centros con un plan de acogida de las familias que acudían al centro. En el caso del alumnado, esta cifra aumentaba al 70,2%.

Tabla 1. Aspectos en los que trabajan en la acogida con las familias (%)

Cuestiones que trabajan	%
Conocimiento más amplio del centro	16,8
Reunión/tutoría inicial con la familia	10,9
Actividades y acciones de convivencia y relación	8,7
Apoyar la relación de las familias con el entorno sociocultural	7,8
Protocolo/plan de acogida con múltiples acciones, no solo inicio de curso	5,8
Traducción (personas, documentos, web/blog)	5,3
Reunión inicial de bienvenida y presentación grupal (única)	3,8
Apoyo burocrático (matrícula, petición de ayudas y becas)	2,6
Dar a conocer el AMPA y las actividades que realiza	0,9
Mediación intercultural	0,6
Otros	1,7
No Sabe	6,4
No Responde	44,4

Elaboración propia

Fuente: *La diversidad cultural en la escuela: discursos, políticas y prácticas* (CSO2017-84872-R)

Como puede observarse en la Tabla 1, los aspectos que trabajan los centros educativos con un plan de acogida eran amplios. Los dos más relevantes eran un conocimiento más amplio del centro educativo, seguido de una reunión o tutoría inicial con las familias. Estas son actuaciones habituales, que en el caso de las familias de origen extranjero cobra una mayor importancia porque también implica un mayor acompañamiento que genere confianza. En las etnografías escolares, desarrolladas en centros educativos con una elevada diversidad cultural, los equipos directivos entrevistados incidían en esta cuestión, insistiendo en la necesidad de generar dichas relaciones con las familias, las cuales no se debían ceñir únicamente al comienzo de curso. Además, hay que tener en cuenta que, en no pocas ocasiones, son familias que desconocen el sistema educativo español. Equipos directivos, profesorado y otros profesionales del centro, destacaban por estas actuaciones que en buena parte de las escuelas en las que se desarrollaron las etnografías también incluía las jornadas de puertas abiertas, así como otras actividades colectivas. Estos encuentros, además, se iban sucediendo

durante el curso, institucionalizándose en reuniones, cafés, meriendas, etc., además de todas las festividades marcadas en el calendario.

Obviamente, estas acciones se daban en mayor medida en los centros con una mayor diversidad cultural. De esta forma, y como se ha venido observando en los estudios realizados, hay una diferencia significativa entre la atención y el trabajo de la diversidad cultural en los centros donde hay una mayor presencia de estos colectivos que en los que la diversidad cultural es más reducida.

En la encuesta a los equipos directivos también mostró cómo un 89,9% de los mismos señalaba que su profesorado contaba con suficiente formación para comunicarse con las familias en general. Sin embargo, esta cifra descendía al 71,6% en el caso de las de origen extranjero, señalando un 14,5% que los docentes no tenían suficiente formación para desarrollar dichos procesos. Este es un factor determinante porque las etnografías y las entrevistas con equipos directivos y docentes mostraron cómo la formación en diversidad cultural e interculturalidad no es suficiente con la reglada, estudios superiores, o la que se desarrolla en la formación continua. De hecho, buena parte de los interlocutores destacaban cómo el aumento de su preparación para atender y trabajar la diversidad cultural se llevaba a cabo por iniciativa propia. Es decir, realizando algún máster específico en interculturalidad o cursos de corta y media duración.

El hecho de que la encuesta con los equipos directivos señale que prácticamente tres de cada cuatro participantes indiquen que están formados hace referencia a que, en numerosos centros, la diversidad cultural no alcanza el 10% del alumnado. De hecho, en la encuesta llevada a cabo, un 48,3% de los centros se situaba en esa categoría, mientras que un 12,4% no contaba con alumnado extranjero. De esta forma, la percepción de la formación es mayor ya que afecta a un alumnado más reducido.

En cuanto a las familias, las etnografías mostraron, a través de las entrevistas con madres, fundamentalmente, y con padres, una valoración muy positiva de los procesos de acogida. Madres y padres reconocían que, cuando accedieron a los centros, agradecieron estos acompañamientos y el hecho de que los profesionales de las escuelas estuviesen pendientes de ellos y ellas, enseñándoles las instalaciones, dándoles información sobre la educación, acerca de ayudas y becas, etc. De esta forma, como se ha señalado anteriormente, se generan sentimientos de confianza y se van estableciendo vínculos que dan lugar a que las familias, y con ellas sus hijos e hijas, se sientan parte de una comunidad educativa más amplia, la cual también incluye al entorno, que puede ser el barrio en el que se encuentra el centro educativo o la localidad en su conjunto.

BARRERAS Y DIFICULTADES PARA LA PARTICIPACIÓN DE LAS FAMILIAS EXTRANJERAS EN LA ESCUELA

A pesar de los esfuerzos por acoger a las familias extranjeras, así como al hecho de establecer mecanismos y medios para su participación e implicación, siguen existiendo numerosas barreras y dificultades para la misma. Y estas son

bidireccionales, ya que operan desde la perspectiva institucional como desde el ámbito de las familias. En primer lugar, hay que tener en consideración la ya comentada baja participación en general de las familias, la cual ha ido descendiendo, especialmente la colectiva. En el caso de las extranjeras, esta es menor si cabe, como nos indicaban informantes cualificados vinculados a confederaciones y federaciones de AMPAs, tanto públicas como concertadas.

De esta forma, el desconocimiento del sistema educativo, las barreras lingüísticas y culturales, las dificultades para conocer los canales para la participación, eran insalvables para muchas familias. En numerosas ocasiones, como veremos posteriormente, también se producen dificultades en los canales de comunicación.

Desde el punto de vista institucional, los informantes cualificados señalaban que no se ponía fácil la participación de las familias extranjeras. Además, en no pocas ocasiones cuando se demandaba su presencia en el centro, en tutorías individuales, era por situaciones negativas, o bien por resultados académicos o por conflictos. Así, y este es un punto en el que hicieron especial hincapié los representantes del Tercer Sector entrevistados, se “contaría” con las familias en estas ocasiones, lo que generaría situaciones y escenarios de desconfianza con respecto a la escuela. Igualmente, no son pocas las ocasiones en las que la participación de las familias se demanda para actividades festivas. Y, en el caso de las de origen extranjero, lo mismo. Este hecho implica una participación de tipo más “folklórico”, que se lleva a su máxima expresión con actividades como “Fiesta de las culturas del mundo”, donde las familias llevan, por ejemplo, postres o comidas típicas de sus países. Es una participación que no se debe descartar, al contrario, porque puede generar vínculos con el centro educativo, pero que no debe quedarse solo en ese sentido. De esta forma, se banalizaría la diversidad cultural si no se fuese más allá, si no se profundizase en la interculturalidad. Pero, como se ha señalado, puede ser un primer paso si se sigue con otros procesos.

En el otro ámbito, el de las familias, se han indicado aspectos que limitan la participación, como las barreras lingüísticas, de desconocimiento del sistema educativo y de los cauces de participación, así como otras dificultades vinculadas al origen cultural o a la situación socioeconómica. Esta última tiene una elevada presencia en las etnografías y entrevistas. De esta forma, equipos directivos y docentes también inciden en que, en no pocos casos, las familias de origen extranjero se encuentran en escenarios de riesgo de exclusión social y de vulnerabilidad. Los profesionales de los centros educativos insisten en que se busca la forma de acercar a estos colectivos a la escuela pero que, en ocasiones, no es posible por estas circunstancias.

En cuanto a las barreras lingüísticas, son determinantes en colectivos como las familias extranjeras procedentes del Magreb o de Pakistán. Además, en estos casos, y en otras nacionalidades con culturas similares, también surgen barreras culturales, vinculadas en múltiples ocasiones con los roles sexuales y el papel de la mujer. Existen no pocas madres que, a pesar de llevar años en nuestro país, todavía no conocen el idioma. De esta forma, la participación también se hace

mucho más complicada, máxime cuando en la mayor parte de los casos son las madres las que se encargan de llevar y traer a sus hijos e hijas a los centros educativos, así como a establecer relaciones más cotidianas. Las escuelas realizan numerosos esfuerzos para poder acercar a estas familias a los centros y aumentar su participación e implicación. Destacan los casos vinculados a las clases de aprendizaje del castellano para estas personas, así como otras actividades en las que se les invita a participar en meriendas, cafés, etc. Ámbitos en los que se pueden generar relaciones más cercanas. Sin embargo, numerosas experiencias quedan limitadas a unas pocas sesiones, no dándose continuidad en este proceso. Además, teniendo en cuenta que las etnografías escolares se llevaron a cabo desde antes de la pandemia del Covid-19 hasta la primera mitad del curso 2020/21, se observó que los avances logrados antes de la misma no se habían podido mantener debido a los confinamientos y al hecho de que en el curso 2020/21 las actividades en los centros se centrasen prácticamente en el ámbito académico. No fueron pocos los equipos directivos y docentes que lamentaron esta situación. En las entrevistas realizadas en el año 2023, a informantes cualificados sobre participación familia – escuela, se ha constatado que dicha participación sigue siendo menor.

La participación en los canales formales por parte de las familias extranjeras, AMPAs y Consejo Escolar, es muy reducida, prácticamente testimonial. Así se constató en las etnografías escolares, donde se pudo comprobar cómo, en algunos centros de los analizados, tampoco se habían desarrollado AMPA o estas eran muy débiles. Desde las confederaciones y federaciones se insistía en que se había intentado acercara a estos colectivos a sus entidades, pero que era un proceso muy dificultoso, siéndolo más en el caso de que la distancia cultural fuese más amplia. Es decir, se implicaban más en estas asociaciones las familias procedentes de América Latina o de Europa.

Uno de los aspectos fundamentales en la relación familia – escuela son los canales de comunicación. Como se ha señalado anteriormente, no se puede entender la participación y la implicación sin tener en consideración a estos. La Tabla 2 muestra cuáles son las principales barreras de comunicación entre los centros educativos encuestados y las familias de origen extranjero. Las lingüísticas fueron las más destacadas, produciéndose en un 58,2% de las escuelas que contaban con diversidad cultural. En segundo lugar, y con un 18%, aparecían las barreras de comunicación vinculadas al ámbito cultural. Y, ya a una importante distancia, las socioeconómicas con un 6,3%. También hay que destacar cómo un 32,6% de los centros educativos encuestados que contaban con diversidad cultural señalaron que no contaban con barreras. Este hecho viene motivado por dos factores. El primero, por la cantidad de familias extranjeras que están en el centro. A mayor presencia de las mismas, las barreras lingüísticas son más amplias, generándose situaciones de concentración, de cierre y de un mayor número de alumnos que se incorporan con el curso iniciado. En segundo lugar, y dentro de la heterogeneidad de las familias extranjeras, también depende de los colectivos presentes en los centros y su origen cultural, dándose también pro-

cesos de concentración en función de los grupos étnicos, estando marcados los mismos por las lógicas residenciales.

Tabla 2. Barreras principales para comunicarse con las familias extranjeras (%)

Barreras	%
Lingüísticas	58,2
Culturales	18,0
Socioeconómicas	6,3
Institucionales	2,6
Absentismo (alumnado y familiar)	0,5
Otros	0,7
No hay barreras	32,6

Elaboración propia

Fuente: *La diversidad cultural en la escuela: discursos, políticas y prácticas* (CSO2017-84872-R)

Por lo tanto, y como se puede observar en los resultados recabados en los dos proyectos de investigación señalados en la metodología, las barreras y dificultades para la participación de las familias de origen extranjero en los centros educativos españoles siguen siendo muy estructurales. Y, además, en no pocos casos se reproducen y acaban repitiéndose incluso en el paso de una generación a otra.

OPORTUNIDADES Y POTENCIALIDADES DE LA PARTICIPACIÓN DE LAS FAMILIAS EXTRANJERAS EN LA ESCUELA

La participación e implicación de las familias de origen extranjero en las escuelas y en la educación es un medio fundamental para la inclusión social tanto de las mismas como de sus hijos e hijas. Igualmente, también es una herramienta clave para el trabajo de la diversidad cultural y para la generación de sociedades más democráticas. Como hemos señalado en páginas anteriores, estamos en un contexto caracterizado por la heterogeneidad cultural, en el que es preciso abrir espacios de encuentro y entendimiento.

El sistema educativo y las escuelas son entornos privilegiados para tal fin. En primer lugar, porque a través de la educación se atiende y se trabaja la diversidad cultural. En segundo lugar, porque son espacios donde se vive la misma y donde conviven diferentes colectivos. De hecho, el trabajo de la diversidad cultural se ha centrado en numerosas ocasiones en el apartado de la convivencia. Las etnografías y entrevistas llevadas a cabo en los proyectos utilizados para el presente texto incidieron en este punto. De hecho, la convivencia aparecía de forma espontánea cuando se preguntaba a los entrevistados por la valoración de la diversidad cultural. No se ocultaba, al contrario, que se diesen conflictos, pero se incidía en el valor de dicha convivencia, que en numerosos casos estaban vin-

culados al desarrollo de planes específicos en los propios centros. Planes que pasan por principios como la tolerancia, el respeto y el diálogo.

La convivencia no solo afecta al alumnado, sino también a las familias. En los centros que cuentan con una elevada presencia de la diversidad cultural, el trabajo de la convivencia se realiza con el conjunto de la comunidad educativa y de todos sus agentes. De esta forma, se pone especial atención en las familias, ya que también se generan espacios de encuentro y de relación. Los centros en los que se han dado más experiencias de éxito de la gestión de la diversidad cultural son aquellos en los que se ha trabajado en mayor medida con las familias. Padres y madres son un ejemplo para sus hijos e hijas a la hora de llevar a cabo unas determinadas actitudes y conductas y no otras. Será muy complicado que se genere una convivencia real si existen disonancias entre los discursos y acciones que se dan en las escuelas y las que se producen en las familias y hogares. De hecho, para no pocos entrevistados fueron estas circunstancias algunas de las principales limitaciones a la hora de trabajar la diversidad cultural para el conjunto de la comunidad educativa.

La participación de las familias de origen extranjero es más activa cuando los centros educativos, los equipos directivos y los docentes, cuentan con una visión holística de la comunidad educativa. Es decir, si también incluyen en la misma de forma activa a los entornos de las escuelas y las familias. El barrio o el conjunto de la localidad, en función de su tamaño, pueden ser también un activo para la dinamización de la participación de las familias en la escuela. De esta forma, los centros educativos que se relacionan con las entidades de su entorno, de manera formal e informal, también alcanzan unos mayores niveles de participación de las familias. Es un hecho que adquiere una mayor dimensión en el caso del colectivo extranjero ya que, de esta forma, se van generando redes y fortaleciendo los vínculos de confianza. La población de origen extranjero encuentra en entidades y asociaciones, relacionadas en no pocas ocasiones con sus nacionalidades o zonas geográficas, numerosos apoyos. Que las mismas tengan una relación con la escuela otorga un valor añadido a ambas, generándose sinergias que son muy relevantes para mejorar la cohesión social y, por lo tanto, para aumentar la participación.

Como hemos visto en las páginas anteriores, las barreras y las dificultades para la participación, así como en los canales de comunicación, son determinantes. En este sentido, los centros educativos, especialmente los que cuentan con una mayor diversidad cultural, también inciden en superar o mitigar dichas barreras a través de medidas que en ocasiones pueden parecer secundarias, pero que no lo son. Por ejemplo, la traducción de carteles y anuncios a las lenguas con mayor población en los centros. También de las notificaciones principales. E, igualmente, a través del uso de traductores, mediadores, etc. En no pocas ocasiones, y vinculado con el párrafo anterior, los mismos provienen de asociaciones o entidades del entorno, dentro de programas de atención a la diversidad, por ejemplo.

Los espacios también son importantes. Existen estudios e investigaciones que inciden en que la interculturalidad, y la puesta en valor de la diversidad cul-

tural, también debe aplicarse desde los mismos, como por ejemplo el interesante trabajo de Moss et al. (2017) sobre los vestíbulos de los centros educativos. La visibilidad de las culturas también se realiza en estos espacios comunes, desde los ya señalados vestíbulos o halls de las escuelas, pasando por las clases, los patios, etc. Como se ha señalado, es una forma de poner en valor dicha diversidad cultural, mostrando igualmente que se tiene en consideración y que importa. De esta forma, el alumnado y las familias de origen extranjero también se verán reconocidos. Y, de la misma forma, también es relevante que se celebren jornadas y actividades que incluyan a dichas culturas, incluso de forma específica, lo cual puede servir para dar a conocer al conjunto de la comunidad educativa a las mismas. Son experiencias que se han significado de forma positiva en las etnografías desarrolladas, aunque no deben quedarse como algo testimonial sino que tienen que combinarse con otras actuaciones de reconocimiento, como por ejemplo también en los contenidos curriculares o en las actividades complementarias que llevan a cabo los centros educativos.

La generación de confianza también depende del profesorado y los equipos directivos, así como del resto de los profesionales presentes en los centros educativos. Las habilidades personales, comunicativas, la empatía, etc., de los mismos fueron aspectos que fueron surgiendo de forma espontánea en las entrevistas con las familias de origen extranjero. Las mismas fueron manifestando, de forma sistemática, cómo se habían encontrado con docentes y personal que las había escuchado, que les había abierto las puertas del centro, con el objetivo también de hacerlo propio. Es un elemento determinante, como se recoge en las etnografías y entrevistas en profundidad, que sigue estando presente para el conjunto de las familias, obviamente. En el caso de las de origen extranjero, cobra especial importancia por los factores que se han ido señalando en las páginas anteriores. Madres y padres de origen extranjero valoran especialmente el papel de la educación y el trabajo que el personal de los centros educativos lleva a cabo con sus hijos e hijas. De esta forma, también se contribuye a romper algunas ideas preconcebidas de la menor implicación o valoración de estos colectivos con la educación, hecho que no se pudo constatar en los estudios presentados en este texto. No es menos cierto que algunas de estas familias, por circunstancias socioeconómicas especialmente, no están en la misma disposición de participar e implicarse en la educación de sus hijos e hijas, pero no son la mayoría de ellas.

CONCLUSIONES

La participación de las familias en la escuela es un proceso en construcción permanente. Las dificultades de la misma se ven determinadas por un contexto como el actual que, en su conjunto, está condicionado por valores individualistas, así como por el crecimiento de visiones mercantilizadas de la educación (Giró Miranda y Andrés Cabello, 2017). De esta forma, la participación se ha ido reduciendo de forma colectiva, especialmente a través de sus canales formales, y

dependiendo cada vez más de grupos muy motivados e involucrados, los cuales son reducidos. Este hecho no implica que no se produzca una participación importante en determinados momentos puntuales, especialmente en actividades festivas, o en las primeras etapas educativas, Infantil y principio de Primaria, cuando también se demanda por parte de los centros educativos una mayor colaboración.

En el caso de las familias de origen extranjero, parte de estos escenarios se producen, pero viniendo de unos puntos de partida que implican más dificultades y barreras. De esta forma, un idioma diferente en no pocos casos, también choques culturales, la procedencia de sistemas educativos distintos, y la importancia de otras variables como la situación socioeconómica, son determinantes. La participación es un proceso bidireccional, por lo que deben ser tenidas en cuenta no solo estas sino también las institucionales, las que provienen del propio sistema educativo y de los centros. No dejan de ser estos lo que cuentan con la llave de la participación, en el sentido de en qué participar y hasta dónde hacerlo, por lo que se observan diferencias también entre aquellas escuelas que cuentan con una visión más centrada en la comunidad educativa que otras en las que no está tan presente. Para las familias extranjeras, la participación puede ser un reto ya que, en no pocas ocasiones, pueden sentirse cohibidas y alejadas del sistema educativo, pero también no participan por el desconocimiento de cauces y medios. Por ese motivo, es fundamental el papel de equipos directivos, profesorado y el resto de profesionales, de contar con actitudes proactivas y empáticas con estas comunidades. E, igualmente, de articular canales de comunicación y de relación con el entorno de los centros.

Hay que destacar que son los centros educativos los principales protagonistas de incentivar la participación e implicación de las familias extranjeras. Aunque existen planes y estrategias de las diferentes administraciones, especialmente las autonómicas ya que en ellas residen las competencias educativas, no es menos cierto que estas son más generales, abarcando tanto el conjunto de la participación como la atención a la diversidad y la inclusión, entendidas de forma global. De esta forma, son los centros, y sus profesionales, los que desarrollan más acciones para fomentar esa relación, tanto de manera formal como informal. Es cierto que aprovechan las oportunidades de esos programas más amplios, pero también que reclaman más recursos y personal para atender y trabajar con estas familias.

La participación e implicación de las familias extranjeras en la escuela se basa en la generación de vínculos y en la confianza. Es decir, que sientan los centros educativos como propios, que son parte de la comunidad, pero este proceso no es posible sino se produce a la par un reconocimiento de sus culturas y, por lo tanto, de la diversidad cultural. La interculturalidad es compleja, pero una verdadera inclusión social y educativa en sociedades como las nuestras pasan necesariamente por reconocer y trabajar este principio. Y, para ello, el trabajo con las familias desde los centros educativos es determinante. Las experiencias positivas y de éxito han mostrado los mecanismos que funcionan, siempre analizando y comprendiendo el contexto, y en todas ellas se han observado algunos puntos

en común: la actitud del personal de los centros educativos, la relación con los entornos, la apertura de las escuelas a las familias y comunidades, y el reconocimiento, en suma, de la diversidad cultural como un valor en sí misma.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRAFÍA

- Andrés Cabello, S. (2023). Atención y trabajo de la diversidad cultural: familias de origen extranjero y gitano en un centro de especial dificultad. *EHQUIDAD. International Welfare Policies and Social Work*, 20, 247-280. DOI: <https://doi.org/10.15257/ehquidad.2023.0020>
- Andrés Cabello, S. (2022). Estrategias y prácticas de los centros educativos y del profesorado en la inclusión de la diversidad cultural en la escuela. El caso de España. En J. Serrao; M.N. Gonçalves; J. Brás; H. Bracons y A. Cabral. (Eds.), *II Congresso Internacional Humanismo, Direitos Humanos e Cidadania* (pp. 116-132). Edições Universitárias Lusófonas.
- Andrés Cabello, S. & Garreta-Bochaca, J. (2023). Rural Schools in Spain: Strengths and Weakness. *AGER: Revista de Estudios sobre Despoblación y Desarrollo Rural (Journal of Depopulation and Rural Development Studies)*, 38, <https://doi.org/10.4422/ager.2023.08>
- Andrés Cabello, S. & Giró Miranda, J. (2020a). Educational Attainment and Integration of Foreign Students in Spain. In P. Groves Price (Ed.), *Oxford Encyclopedia of Race and Education*. New York, Oxford University Press. DOI: 10.1093/acrefore/9780190264093.013.805
- Andrés Cabello, S. & Giró Miranda, J. (2020b). Religious and Cultural Diversity in Spanish Education. In P. Groves Price (Ed.), *Oxford Encyclopedia of Race and Education*. New York: Oxford University Press. DOI: <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.804>
- Andrés Cabello, S. y Giró Miranda, J. (2020c). Canales y estrategias de comunicación de la comunidad educativa. *EHQUIDAD. Revista Internacional De Políticas De Bienestar y Trabajo Social*, 13, 79-98. DOI: <https://doi.org/10.15257/ehquidad.2020.0004>
- Andrés Cabello, S. y Giró Miranda, J. (2016). El papel y la representación en la participación de las familias en la escuela. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado. REIFOP*, 19(1), 61-71. DOI: <https://doi.org/10.6018/reifop.19.1.245461>
- Bernad Cavero, O. y Llevot Calvet, N. (2016). El papel de las AMPA en los centros escolares: actuaciones y retos. *RASE. Revista de Sociología de la Educación*, 9 (3), 359-371. DOI: <https://doi.org/10.7203/RASE.9.3.8984>
- Bolívar, A. (2006). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de Educación*, 339, 119-146.
- Consejo Escolar del Estado (2014). *La participación de las familias en la educación escolar*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Disponible en <http://www.mecd.gob.es/dctm/cee/publicaciones/estudioparticipacion/estudioparticipacion.pdf?documentId=0901e72b81b45e35>
- Epstein, J.L. (2010). School/Family/Community Partnerships: Caring for the Children We Share. *Phi Delta Kappan*, 92, 81-96. DOI: 10.1177/003172171009200326
- Epstein, J.L. (2001). *School, Family and Community Partnerships. Preparing Educators and Improving Schools*. Westview Press.
- Garreta-Bochaca, J. (Coord.) (2017). *Familias y escuelas. Discursos y prácticas sobre la participación en la escuela*. Pirámide.

- Garreta-Bochaca, J. (2015). La comunicación familia-escuela en Educación Infantil y Primaria. *RASE. Revista de Sociología de la Educación*, 8(1), 71-86.
- Garreta-Bochaca, J., & Llevot-Calvet, N. (2022). Escuela y familias de origen extranjero. Canales y barreras a la comunicación en la Educación Primaria. *Educación XXI*, 25(2), 315-335. <https://doi.org/10.5944/educxx1.31840>
- Garreta-Bochaca, J., & Llevot Calvet, N. (2016). Family-school communication in Spain: channels and their use. *EHQUIDAD. Revista Internacional De Políticas De Bienestar Y Trabajo Social*, 3, 29-47. <https://doi.org/10.15257/ehquidad.2015.0002>
- Garreta-Bochaca, J., Torrelles-Montauny, A. y Cárcamo-Vásquez, H. (2022). La educación primaria en España y la diversidad cultural. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 21 (1). DOI: <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol21-Issue1-fulltext-2323>
- Giró, J., Mata, A., Vallespir, J. y Vigo, B. (2014). Familias y escuelas: los diferentes discursos sobre la participación. *EHQUIDAD. International Welfare Policies and Social Work Journal*, 2, 65-90. DOI: 10.15257/ehquidad.2014.0009
- Giró Miranda, J. y Andrés Cabello, S. (2018). Profesorado y familias. Actores sin guión. *Contextos Educativos. Revista de Educación*. 22, 29-44. DOI: <https://doi.org/10.18172/con.3454>
- Giró Miranda, J. y Andrés Cabello, S. (2017). El profesorado y las familias ante el espejo. Demandas en un entorno cambiante y mercantilizado. *RASE. Revista de Sociología de la Educación*, 10(3), 415-430. DOI: <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.10.3.9941>
- Hernández-Prados, M.A.; Gomáriz Vicente, M.A.; García Sanz, M.P. y Parra Martínez, J. (2023). Participación familia-escuela. Evaluación desde el modelo integral QFIS. *Revista de Educación*, 402, 1-30. DOI: <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2023-402-593>
- Instituto Nacional de Estadística (INE) (2023). *Estadística del Padrón Continuo*. https://www.ine.es/dyngs/INEbase/es/operacion.htm?c=Estadistica_C&cid=1254736177012&menu=resultados&idp=1254734710990
- Leiva Olivencia, J.J. (2012). Aportaciones y reflexiones pedagógicas sobre educación intercultural: de la diversidad cultural a la cultura de la diversidad. *Revista Qurriculum*, 25, 57-75.
- Leiva Olivencia, J.J. (2008). Interculturalidad, gestión de la convivencia y diversidad cultural en la escuela: un estudio de las actitudes del profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46(2), 1-14.
- Llevot, N. & Bernard, O. (2015). La participación de las familias en la escuela: factores clave. *RASE. Revista de Sociología de la Educación*, 8(1), 57-70.
- Macia, M. (2018). Aproximación teórica a la comunicación familia escuela: Estrategias de mejora. *EHQUIDAD. International Welfare Policies and Social Work Journal*, 10, 89-112. DOI: 10.15257/ehquidad.2018.0010
- Mahía Casado, R. y Medina Moral, E. (2022). *Informe sobre la Integración de los Estudiantes Extranjeros en el Sistema Educativo Español*. Madrid: Observatorio Español del Racismo y la Xenofobia (OBERAXE). Disponible en https://www.inclusion.gob.es/oberaxe/ficheros/documentos/OB15_accesible.pdf
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2023). *Estadísticas de la Educación. Enseñanzas no universitarias*. <https://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano/estadisticas/no-universitaria.html>
- Moss, J., O'Mara, J. & McCandless, T. (2017). School leadership and intercultural understanding: school foyers as situated spaces for doing diversity. *International Journal of Inclusive Education*, 21(9), 956-973. DOI: <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1324527>

- Moliner, L., Moliner, O. y Sales, A. (2010). Conocer la cultura de un centro y las miradas del profesorado sobre la diversidad sociocultural y personal de la comunidad como punto de arranque para la transformación educativa. *Cultura y Educación*, 22(3), 283-296. DOI: 10.1174/113564010792929948
- Torrelles Montauny, A. (2022). Interculturalidad en las políticas educativas españolas en el siglo XXI. *RASE. Revista de Sociología de la Educación*, 15(3), 315-316. DOI: <https://doi.org/10.7203/RASE.15.3.19045>