

Familias inmigrantes y escuela: percepción de su adaptación.

José Alexis Alonso Sánchez. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (España).

Jesús Ariel Alemán Falcón. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (España).

Andrea Abad López. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (España).

María Ascensión Calcines Piñero. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (España).

1. La escuela inclusiva.

En el ámbito educativo, la inclusión va mucho más allá que la integración ya que, no se trata sólo de que los miembros de su comunidad estén integrados, sino de que se garantice la igualdad de oportunidades de todos y cada uno de ellos dentro del contexto social. El propósito de la inclusión se centra en reconocer y valorar necesidades. A fin de cuentas, la inclusión es el elemento con el que la escuela puede dar respuesta a la diversidad. Según la UNESCO (2000, citado en Presas, 2016, p. 58): La educación puede ser un factor de cohesión social si procura transformar la diversidad en un factor positivo de entendimiento mutuo entre los individuos y los grupos humanos y al mismo tiempo evita ser (ella misma) un factor de exclusión social. Así, en las Orientaciones para la inclusión de la UNESCO (s. f., citado en la Conferencia Internacional de Educación, 2008, p. 7) se comenta a lo siguiente: La educación debe ser concebida como un elemento facilitador del desarrollo de todo ser humano, independientemente de los obstáculos físicos o de cualquier otra índole que afecten al individuo. Por consiguiente, cualquier discapacidad (física, social y/o emocional) no puede considerarse un factor de descalificación.

La educación es un pilar fundamental para la sociedad y, así lo han defendido muchos autores. Por un lado, Echeverry y Díaz (2019) hacen alusión a la educación como un escenario imprescindible que sirve para fortalecer el progreso y desarrollo de nuestra sociedad. Por otro lado, se debe tener en cuenta que la escuela continúa siendo el instrumento más eficaz para evitar un futuro de marginación y exclusión para aquellos a los que los factores económico, social o cultural han ubicado en un punto de partida desigual e injusta (Besalú y Tort, 2009).

2. Situación y dificultades de las familias del alumnado inmigrante.

La población en España se muestra mayormente receptiva hacia la población inmigrante, de tal forma que el 65% de los españoles cree necesario su incremento y apoya la creación de nuevos medios legales para su entrada. Asimismo, Moreno-Manzanaro (2020), a partir de un estudio reciente del Observatorio Español del Racismo y la Xenofobia expone que los datos muestran el sustento de una actitud mayoritaria (54%) tolerante hacia la inmigración en España. Sin embargo, también se observan algunos retrocesos en el aumento de los encuestados que perciben que disminuye la calidad de la atención sanitaria (43,8%) o de la educación (44,7%), así como que los extranjeros reciben más ayudas sanitarias (57,9%) o escolares (65%). Además, cabe destacar que en el informe del CES (2019) se refleja que en el año 2017 comienzan a darse signos de debilidad sobre las actitudes tolerantes hacia la inmigración, mostrando un pequeño empeoramiento y siendo significativo en algunos casos. Por ende, es probable que poco a poco esté cobrando importancia el discurso del odio, en el que se encuentra el racista y el xenófobo, especialmente mediante las redes sociales.

El estudio de Aparicio et al (2017) confirma una baja percepción de discriminación entre los hijos de inmigrantes en España, a pesar de que en la segunda generación continúan con desventajas laborales. De este modo, las desigualdades en el acceso al trabajo y en sus condiciones presentan una situación socioeconómica más desfavorable para la población extranjera, aumentando así el riesgo de pobreza en la que los hijos de inmigrantes ya están figurados en la pobreza infantil, constituyendo una tercera parte del total de menores en esta situación del 2017 (Moreno-Manzanaro, 2020).

Tenemos que señalar que existe un creciente malestar entre los miembros del claustro en España por tener que integrar a los escolares de diversas procedencias en cortos plazos de tiempo y con escasez de recursos (Grau y Fernández, 2016). Las primeras investigaciones al respecto comienzan en el año 1991 y, desde entonces, en el ámbito educativo, comenzaron a manifestarse tensiones entre los docentes y los participantes de las asociaciones de madres y padres de alumnos (AMPA) debido a la presencia de estudiantes procedentes de diferentes nacionales en los centros educativos (Aparicio y Portes, 2014). Dicho esto, son los profesionales y la propia administración educativa los que tienen que dar respuesta a la situación a la que se enfrentan alumnos y familias inmigrantes. El Sistema Educativo Español, que se sustenta en la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, recoge en su sección tercera "Alumnos con integración tardía en el sistema educativo español" los siguientes artículos:

- Artículo 78. Escolarización. 1. Corresponde a las Administraciones públicas favorecer la incorporación al sistema educativo de los alumnos que, por proceder de otros países o por cualquier otro motivo, se incorporen de forma tardía al sistema educativo español.
- Artículo 79. 3. Corresponde a las Administraciones educativas adoptar las medidas necesarias para que los padres o tutores del alumnado que se incorpora tardíamente al sistema educativo reciban el asesoramiento necesario sobre los derechos, deberes y oportunidades que comporta la incorporación al sistema educativo español.

En la familia se forjan aspectos como intimidad, sentimientos de correspondencia y dependencia, así como sentimientos psicológicos como amor, afecto, respeto y miedo, entre otros (Laguna, 2016). En el proceso migratorio la familia desempeña un papel fundamental y esta, a su vez, forma parte de los aspectos más relevantes a considerar en la inclusión de los inmigrantes. En primer lugar, se debe tener en cuenta que no existe un único modelo de familia extranjera, hay tantos como familias existen. Sin embargo, hay que considerar que la inmigración en las familias produce grandes transformaciones y reestructuraciones en ellas. Besalú y Tort (2009) afirman que, sobre todo en el caso de las personas que han emigrado, la familia es un componente emocional primordial para la vida de sus miembros ya que, un buen clima familiar, optimista y sosegado con unas relaciones cálidas, puede tener una gran influencia en el bienestar y en las actitudes de los hijos. En segundo lugar, cabe destacar que, al llegar al país de destino, la familia se encuentra algunos problemas con los que debe hacer frente. El primero de ellos es la inadaptación ya sea ambiental, climatológica o geográfica. También existen problemas originados por el desconocimiento de la lengua y la descontextualización social y/o cultural ya que las costumbres y tradiciones son diversas, así como las diferencias alimenticias. Asimismo, hay que tener claras las cuestiones sobre el desconocimiento jurídico ya que, en ocasiones, las familias cuentan con una escasa experiencia formativa, en otras, es debido a que su cultura laboral es diferente o, por el desconocimiento de las leyes básicas del país de acogida (Fernández-Hawrylak y Heras, 2019). Estos autores también reflejan que existen barreras institucionales, ya que las familias tienen

dificultad para percibir a los docentes como profesionales competentes, para considerar el centro educativo como un lugar asequible y, para comunicarse con el claustro (Grau y Fernández, 2016). Finalmente, otro problema a resaltar es la pérdida de identidad provocada por la vivencia de experiencias producidas en su país de origen o por los estereotipos que se encuentran en el país de destino, entre otros, lo que afecta negativamente al proceso de integración de la familia inmigrante.

Las familias extranjeras pueden tener más dificultades para integrarse en los contextos escolares, además de por el desconocimiento del idioma, otras variables podrían obstaculizar la relación y la comunicación entre los agentes educativos (familia y escuela), como podrían ser, según Besalú y Tort (2009), su propio concepto de educación, las experiencias vividas con los colegios y el profesorado en su país de origen, las expectativas educativas y laborales que tienen sobre sus hijos, la falta de información sobre el funcionamiento de los centros educativos o el desconocimiento de asociaciones como las AMPA. Para conseguir una sociedad integrada se debe dar posibilidad a una participación activa, reconociendo los derechos de participación cívica, económica, social, cultural y política a la población inmigrante (Grau y Fernández, 2016).

La participación de los padres y las madres en el centro escolar es uno de los factores que favorecen, desde el ámbito familiar, la integración escolar y social en la sociedad de acogida del alumno inmigrante. En España, las familias inmigrantes que tienen relación con la escuela responden mayormente a un modelo de matrimonio con hijos y, en menor medida, de madres o padres solos con hijos (Besalú y Tort, 2009). Algunas investigaciones demuestran que la participación de los padres inmigrantes es menor que la de las familias autóctonas, siendo esta participación mayor en la Educación Primaria Obligatoria que en la Educación Secundaria Obligatoria. Además, a medida que los niños crecen, la participación de la familia disminuye y el contacto con el centro escolar es menor (Fernández-Hawrylak y Heras, 2019). La participación, a su vez, está relacionada con la procedencia del país de origen, por lo que los europeos son los más participativos seguido de los hispanos que participan más que los de origen africano. De este modo, las madres de Latinoamérica son las que se involucran más, mientras que en la población magrebí son los padres. Los inconvenientes de interrelación en las escuelas y la insuficiente participación de las familias en los centros escolares obstaculizan la inclusión de las personas inmigrantes en España (Grau y Fernández, 2016). En este sentido, las AMPA cumplen una función muy importante para superar las dificultades anteriores. En estas asambleas en las que se reúne un grupo de padres y madres, existen intereses comunes sobre la educación de sus hijos e hijas, son miembros partícipes en la realidad escolar, tomando la iniciativa, organizando actividades tanto para el alumnado como para ellos, reuniéndose con el claustro, etc. Es por ello que, a través de las AMPA, se puede lograr la integración y participación de las familias extranjeras en los centros educativos e, incluso, en la vida ciudadana (Besalú y Tort, 2009).

Asimismo, la Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias propone proyectos como el Programa de Familia y Participación Educativa con el que se pretende fomentar la participación de los agentes educativos para conseguir que los centros escolares sean espacios de calidad, equitativos y compensadores de desigualdades.

3. Metodología.

Desarrollamos una metodología cuantitativa y cualitativa a partir de un cuestionario elaborado *ad hoc* para administrar a las familias, con una batería de preguntas de carácter cerrado que facilitaron la recogida de información y obtención de datos numéricos que permitieron acotar y delimitar los resultados, haciendo más sencilla la recogida y el análisis de

datos. Fueron 16 ítems con una escala Likert dotada de cuatro claves de puntuación: 1 (En desacuerdo), 2 (Poco de acuerdo), 3 (De acuerdo) y 4 (Muy de acuerdo). Al mismo tiempo, incluimos dos preguntas abiertas que posibilitaron llegar a unas valoraciones y consideraciones más profundas sobre el asunto por parte de las familias: ¿qué dificultades ha tenido para integrarse en el contexto escolar? y ¿qué acciones propone para mejorar la integración? Las respuestas a estas últimas preguntas se pretendían codificar posteriormente, es decir, convertir las respuestas individuales en categorías, pero una vez comprobamos que fueron muy pocas, optamos por analizarlas directamente.

Perseguimos conocer la realidad de la situación que viven las familias desde su propia perspectiva, valorar las consideraciones sobre los obstáculos que perciben y que limitan su integración y la de sus hijos/as en el ámbito educativo, así como comprobar si estaban satisfechas con la labor y la formación del docente, indagar sobre el tipo de relaciones que establecen con las demás familias y con el profesorado y averiguar en qué medida participan en las actividades y/o reuniones del centro educativo.

A partir de la valoración de los centros con mayor número de alumnado inmigrante en la isla de Gran Canaria (Islas Canarias, España), contactamos con el CEIP Los Llanos, sito en el municipio de Santa Lucía de Tirajana, al sureste de la isla, que nos informa de casi un 20% de alumnado extranjero. Para hacer llegar los cuestionarios a los participantes se ha tenido en cuenta la situación actual derivada de la COVID-19, por lo que para evitar en la medida de lo posible contactos personales innecesarios, los administramos de manera digital un enlace de Google Forms. Gracias a la colaboración del equipo directivo, a través de su jefatura de estudios, se comunicó a las familias inmigrantes del centro educativo la posibilidad de participar en el estudio. De un total de 83 familias extranjeras han participado el 38,6%, de los cuales 25 son mujeres y 7 son hombres. Se trata de sujetos de entre 22 y 56 años cuyos hijos e hijas comprenden las edades de 4 a 12 años.

4. Resultados.

Algunos de los resultados obtenidos son los que a continuación detallamos. Las familias refieren lo siguiente a cómo son percibidos el alumnado inmigrante y su familia en el centro: un 28% está muy de acuerdo con que son percibidos con una mirada positiva y un 50% está de acuerdo. No obstante, un 9% está poco de acuerdo con la premisa y un 13% está en desacuerdo.

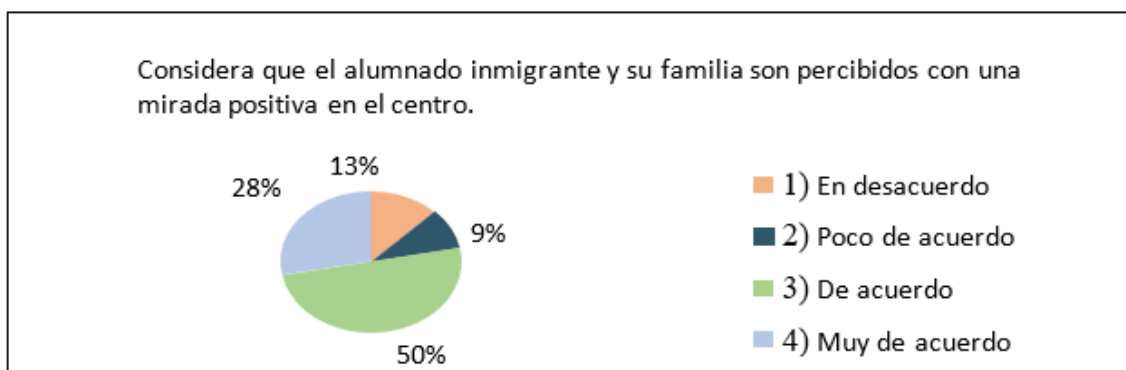


Gráfico 1. Fuente: Elaboración propia

En cuanto a la participación de las familias en el AMPA, el 41% están en desacuerdo en que son partícipes en esta asociación, el 16% está poco de acuerdo, mientras que el 38% sí están de acuerdo en que participan y sólo un 6% muy de acuerdo.

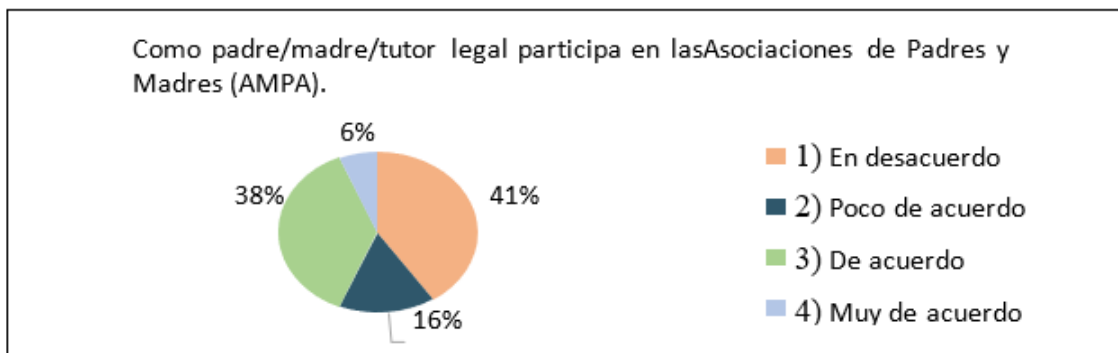


Gráfico 2. Fuente: Elaboración propia.

Si hablamos del desconocimiento del idioma como obstáculo para la integración del alumnado inmigrante y su familia en la escuela, la mayoría de las familias está en desacuerdo (el 41%). No obstante, más de la mitad de los encuestados llega a estar algo de acuerdo con dicha premisa, un 19% está poco de acuerdo, el 25% de acuerdo y un 16% muy de acuerdo

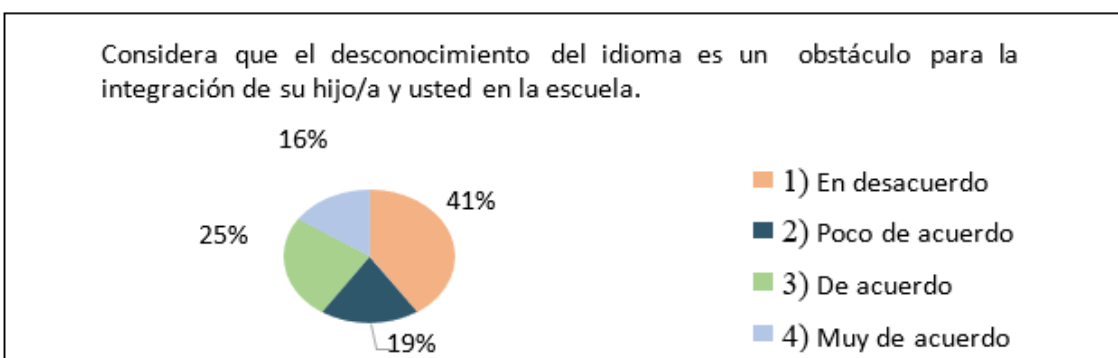


Gráfico 3. Fuente: Elaboración propia.

El 66% de las familias está en desacuerdo con haber tenido dificultades para integrarse en el contexto escolar, aunque el 19% llega a estar poco de acuerdo, un 13% de acuerdo y un 3% muy de acuerdo con haber tenido inconvenientes. A esta premisa del cuestionario se le añadía una pregunta abierta sobre cuáles han sido esas dificultades de las que estos tres últimos grupos coinciden haber tenido. En sus respuestas exponen que los factores que impiden la integración son el desconocimiento de las otras culturas y las relaciones de las familias con el profesorado.

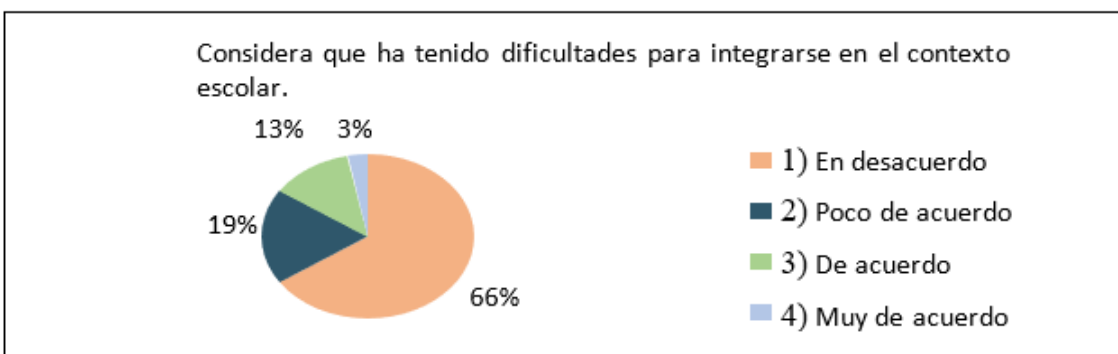


Gráfico 4. Fuente: Elaboración propia.

La mitad de las familias encuestadas está de acuerdo con que las relaciones con las demás familias son favorables y el 41% está muy de acuerdo, mientras que el 6% está poco de acuerdo y un escaso 3% está en desacuerdo.

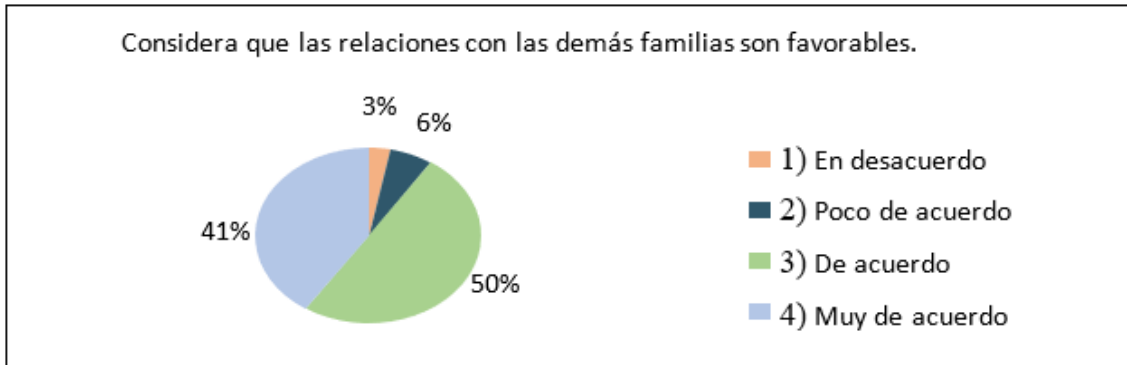


Gráfico 5. Fuente: Elaboración propia.

Un 3% de los familiares está poco de acuerdo con que las relaciones que establecen con los docentes sean buenas. Sin embargo, el 41% de los participantes expone estar de acuerdo y, la mayoría, un 56%, muestra estar muy de acuerdo.

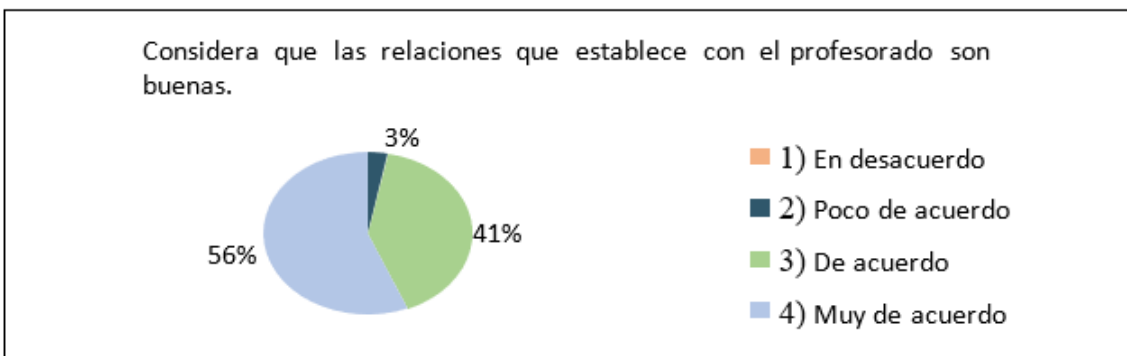


Gráfico 6. Fuente: Elaboración propia.

Respecto a si el profesorado está cualificado para la inclusión, el 47% de las familias están muy de acuerdo y el 44% de acuerdo. Aunque, por otro lado, existe un pequeño porcentaje que no lo cree así, siendo un 6% las que están poco de acuerdo con que el profesorado esté cualificado y un 3% se encuentra en desacuerdo.

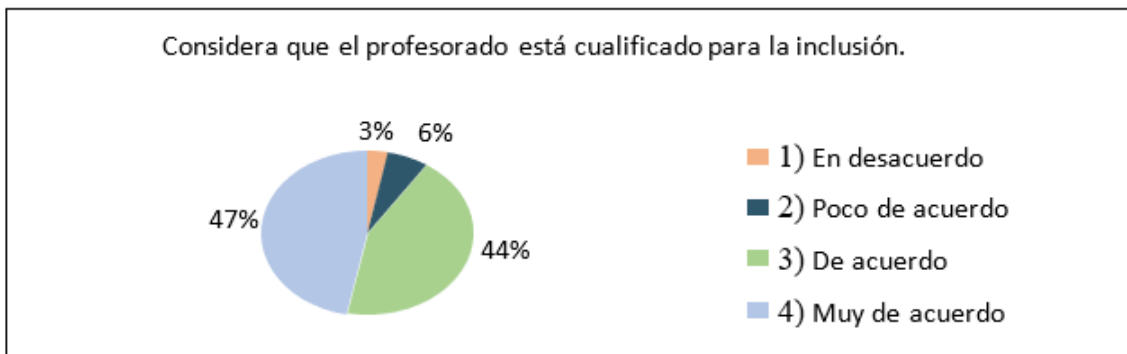


Gráfico 7. Fuente: Elaboración propia.

La mayoría percibe al profesorado motivado, con conocimiento sobre las diversas culturas y con iniciativas que fomenten la multiculturalidad, el 59% de los encuestados está de acuerdo y un 25% muy de acuerdo, mientras que un 13% está poco de acuerdo y un 3% en desacuerdo.

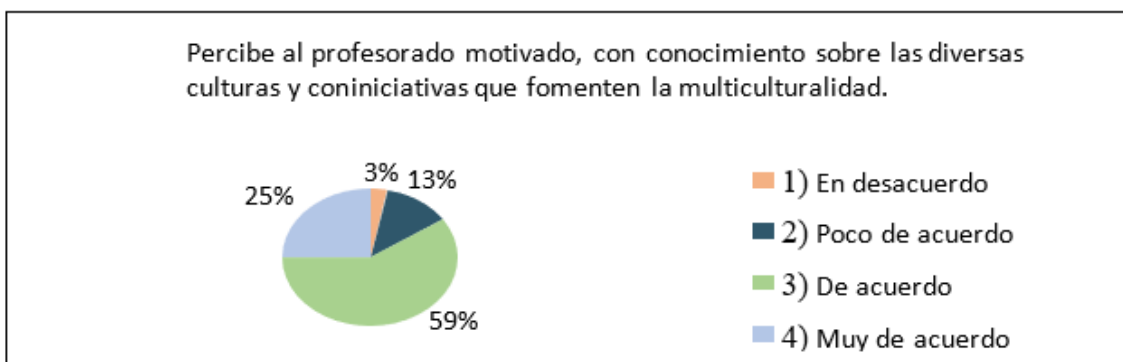


Gráfico 8. Fuente: Elaboración propia

En cuanto a la consideración de las familias sobre su integración en la escuela, el 34 % considera que está muy de acuerdo con que se sienten integradas, el 56% de acuerdo, mientras que del 9% expone que está poco de acuerdo con la premisa.

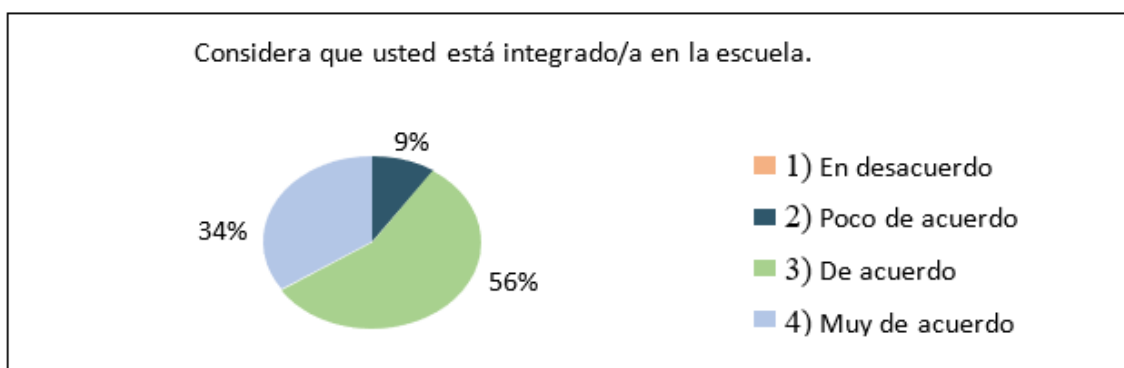


Gráfico 9. Fuente: Elaboración propia.

Por último, en relación a los resultados de las preguntas abiertas, sólo se recogieron las impresiones de 5 familias. Para la primera cuestión (¿qué dificultades ha tenido para integrarse en el contexto escolar?) 3 refieren, como uno de los factores que impiden una correcta integración en el centro, el desconocimiento de las otras culturas por parte del profesorado. Dos nos hablan de la falta de motivación de algunos docentes para invitar a la participación en la vida del colegio, aunque es un aspecto que no lo personalizan como familias inmigrantes, ya que ven este comportamiento con todos los padres y madres, independientemente de su nacionalidad y procedencia. Para la segunda cuestión (¿qué acciones propone para mejorar la integración?) todas coinciden en solicitar clases de castellano a las familias en el mismo centro; tres de ellas, también mejorar la formación del profesorado sobre multiculturalidad y para favorecer la participación de las familias; una, llevar a cabo más actividades compartidas por familias, alumnos y docentes.

5. Discusión y conclusiones.

Los resultados de los análisis realizados nos permiten afirmar que, en general, las familias se sienten bien integradas en el centro educativo. También, que la relación con el resto de padres y madres y con el profesorado es adecuada. Sólo podríamos hablar de alguna cuestión que haya dificultado la inclusión en la escuela, pese a que, aun así, la percepción mayoritaria sea positiva. La preocupación se centra en que un porcentaje considerable de las familias entiende

que no son percibidas positivamente en el colegio. Asimismo, la escasa participación en los órganos de participación de la escuela, como la Asociación de Madres y Padres de alumnos, aunque hay que recordar que también es común la falta de implicación de las familias autóctonas, aunque con datos más positivos referidos por la dirección del centro educativo.

La ignorancia y/o incompreensión por parte del profesional educativo de las culturas presentes en su colegio, en su realidad, es un obstáculo fácilmente salvable con una buena voluntad. Con la interculturalidad se da cooperación entre las diversas culturas, el reconocimiento de las diferencias y el intercambio de conocimientos y saberes (Castaldi, 2016). Es interacción y convivencia, de la que surge un enriquecimiento mutuo (Hidalgo, 2017). Desgraciadamente, desde la declaración del Estado de Alarma en marzo de 2020 por la situación de pandemia mundial derivada de la COVID-19, el centro educativo ha dejado en suspenso las actividades multiculturales que realizaban anualmente, consistentes en encuentros para compartir con toda la comunidad educativa, aspectos culturales de las distintas nacionalidades presentes en el colegio (actividades culinarias, de moda, costumbres, etc.), además de la invitación a las familias foráneas a estar presentes en las aulas para informar y dar a conocer los aspectos más relevantes relacionados con su país de origen. Estas actividades se esperan retomar a partir del próximo curso académico.

Una de las líneas maestras de la propuesta inclusiva es que la institución escolar debe eliminar las barreras que impidan la participación de las familias. De esta manera uno de los objetivos de la escuela será impulsar su participación e implicación. Se trata de conseguir que todos los miembros de la comunidad educativa lleguen a sentir como propio el centro. Un aspecto clave de integración social de las familias inmigrantes es la participación de éstas en la vida de los centros educativos. Esta implicación se convierte en un medio y, al tiempo, en un fin de la propia posible intervención. Se debe reflexionar sobre los valores centrales de la cultura escolar, como puede ser la apertura a la participación de los integrantes del centro y, explorar, analizar y experimentar colectivamente con la expresión de esos valores dentro de ésta, clave para mejorar la naturaleza inclusiva de las escuelas. De esta manera, la inclusión en los centros educativos no solo se desarrollará, sino que se integrará en la cultura de toda la comunidad educativa y en los valores del individuo (McMaster, 2015). Los programas socioeducativos demandan la intervención y colaboración de todos los miembros de la comunidad educativa y, más aun, de la sociedad civil. La escuela contribuye enormemente al proceso de adaptación de las familias inmigrantes.

En futuras investigaciones se hace necesaria escuchar la voz del profesorado al respecto de los obstáculos que enfrentan este perfil de familias. Creemos que en buena parte ayudaría a tomar conciencia sobre lo que estamos haciendo como expertos educativos y en qué tenemos que mejorar.

Referencias bibliográficas.

- Aparicio, R., Biderbost, P., y Tornos, A. (2017). La integración de los hijos de inmigrantes en el mercado laboral. *Ministerio de Trabajo, Migraciones y Seguridad Social*, 7-48.
- Aparicio, R., y Portes, A. (2014). Crecer en España. La integración de los hijos de inmigrantes. *Obra Social* (38), 8-157.
- Besalú, X., y Tort, J. (2009). *Escuela y sociedad multicultural. Propuestas para trabajar con alumnado extranjero*. MAD.
- Castaldi, A. (2016, marzo). La scelta interculturale della scuola italiana [La elección intercultural de la escuela italiana] *Educatore.it*, 16(3), 1-5.

- Conferencia Internacional de Educación (2008, 25-28 de noviembre). La Educación inclusiva: el camino hacia el futuro. [reunión de conferencia]. Conferencia Internacional de Educación, Centro Internacional de Conferencias, Ginebra.
- Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes. (2021). Alumnado Extranjero en Enseñanzas de Régimen General por continentes. https://www.gobiernodecanarias.org/educacion/PORTAL/InformesCEscolar/Reports/_ViewReport?PathReport=/InformesCEscolar/Alumnado/ALUMN_0003_Extran_RG_Co ntinente&?Nombre=ALUMN_0003_Extran_RG_Continente
- Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes. (2021). Nacionalidades con mayor presencia en Enseñanzas de Régimen General. https://www.gobiernodecanarias.org/educacion/PORTAL/InformesCEscolar/Reports/_ViewReport?PathReport=/InformesCEscolar/Alumnado/ALUMN_0004_Extran_RG_Top_Na cionalidad&?Nombre=ALUMN_0004_Extran_RG_Top_Nacionalidad
- Echeverry, S. y Díaz, E. (2019, 3 de septiembre). Educación corporal en clave intercultural: en busca de una escuela inclusiva. *Sinéctica. Revista electrónica de educación*. 1-18.
- Fernández-Hawrylak, M., y Heras, D. (2019). Familias transnacionales, familias inmigrantes: Reflexiones sobre su inclusión en la escuela. *Revista de Sociología de la Educación*, 12(1), 24-39.
- Grau, C., y Fernández, M. (2016, junio). La educación del alumnado inmigrante en España. *Arxius de Ciències Socials*, 1(34), 141-155.
- Hidalgo, V. (2017). Cultura, Multiculturalidad, Interculturalidad y Transculturalidad: Evolución de un Término. <http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx/jspui/handle/123456789/1151>
- Laguna, O. (2016). Crítica a los conceptos homoparentalidad y familia homoparental: alcances y límites desde el enfoque de las relaciones y vínculos parentales de las personas de la diversidad sexual. *La Ventana*, 1(43), 7-49.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (2020). Boletín Oficial del Estado.
- McMaster, C. (2015). "Where Is _?": Culture and the Process of Change in the Development of Inclusive Schools. *International Journal of Whole Schooling*, 11(1), 16-34.
- Moreno-Manzanaro, N. (2020). Integración y segregación de la población migrante en España: ¿realidades paralelas? *Fundación de alternativas*, 1-88.
- Presas, M. (2016, junio). Educación inclusiva, ¿Es posible desde la Educación Especial? *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 9(2), 55-68.