



“LA EDUCACIÓN Y LA INTEGRACIÓN SOCIAL DE LAS FAMILIAS INMIGRANTES.

**Un programa centrado en la
participación”**

1º Accesit



© **Documentos de Trabajo – Fundación Acción Familiar**

Glorieta de Quevedo, 7 – 6º Dcha.
28015 Madrid (España)

ISSN: 1989-2527

Reservados todos los derechos.

Queda prohibido, salvo excepción prevista en la Ley, cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública y transformación de esta obra sin el permiso previo por escrito de la Fundación Acción Familiar. La infracción de los derechos mencionados puede ser constitutiva de delito contra la propiedad intelectual (arts. 270 y ss. Del Código Penal). El Centro Español de Derechos Reprográficos vela por el respeto de los citados derechos.

**LA EDUCACIÓN Y LA INTEGRACIÓN
SOCIAL DE LAS FAMILIAS
INMIGRANTES**

**UN PROGRAMA CENTRADO
EN LA PARTICIPACIÓN**

DIANA PRIEGUE CAAMAÑO
Grupo de Investigación ESCULCA
Universidad de Santiago de Compostela

ÍNDICE

| | |
|--------------------|---|
| INTRODUCCIÓN | 5 |
|--------------------|---|

CAPÍTULO 1. LA FAMILIA EN EL SIGLO XXI: LAS CLAVES DE SU TRANSFORMACIÓN

| | |
|---|----|
| 1.1. Introducción | 9 |
| 1.2. La familia como institución social de primer orden | 10 |
| 1.3. Las funciones de la familia en la nueva realidad social | 13 |
| 1.4. Familia y cambio social: la diversificación de las formas de con(vivir) en familia | 18 |

CAPÍTULO 2. FAMILIA Y FLUJOS MIGRATORIOS. REDES, VÍNCULOS Y NUEVO ROL DE LA MUJER

| | |
|---|----|
| 2.1. Introducción | 26 |
| 2.2. Las causas de los flujos migratorios. De la decisión individual a la decisión familiar | 27 |
| 2.3. Entre el país de origen y el país de acogida: la familia como vínculo transnacional | 31 |
| 2.4. El rol de la mujer en la inmigración la feminización de los flujos migratorios | 37 |

CAPÍTULO 3. LA ESCUELA Y LAS FAMILIAS INMIGRANTES. UNA VÍA DE INTEGRACIÓN SOCIAL

| | |
|---|----|
| 3.1. Introducción | 45 |
| 3.2. La familia como escenario educativo | 46 |
| 3.3. La participación de los padres y madres en los centros escolares | 49 |

| | |
|---|----|
| 3.4. Familias inmigrantes en la escuela. La dimensión socio-educativa de la integración..... | 58 |
|---|----|

CAPÍTULO 4. LAS FAMILIAS INMIGRANTES EN UN CONTEXTO DE DIVERSIDAD CULTURAL. UN ESTUDIO DESDE LA ESCUELA

| | |
|--|----|
| 4.1. Introducción | 71 |
| 4.2. Aspectos metodológicos de la investigación..... | 72 |
| 4.2.1. Objetivos..... | 72 |
| 4.2.2. Diseño | 73 |
| 4.2.3. Muestra | 74 |
| 4.2.4. Instrumento | 74 |
| 4.3. Análisis socio-educativo de las familias inmigrantes en Galicia | 75 |
| A) Perfil familiar | |
| B) Perfil socio-educativo y laboral | |
| C) Proyecto migratorio | |
| D) Mantenimiento de la cultura de origen | |
| E) Dimensión relacional | |
| F) Conocimiento de la red de apoyo social | |
| G) Auto-percepción y hetero-percepción | |
| H) Expectativas sobre la educación de los hijos | |
| I) Participación de la familia en la escuela | |

CAPÍTULO 5. PARTICIPACIÓN E INTEGRACIÓN DE LAS FAMILIAS INMIGRANTES. LA ESCUELA COMO CENTRO DE OPERACIONES

| | |
|---|------------|
| 5.1. Introducción..... | 111 |
| 5.2. La intervención pedagógica con familias | 111 |
| 5.3. Un Programa socio-educativo para familias inmigrantes..... | 114 |
| 5.3.1. El diseño del Programa de intervención..... | 115 |
| 5.3.2. Organización de la intervención | 121 |
| 5.3.3. Metodología de trabajo en el aula..... | 123 |
| 5.3.4. Evaluación del Programa..... | 124 |
| CONCLUSIONES | 127 |
| BIBLIOGRAFÍA | 132 |

INTRODUCCIÓN

Es lo cierto que en los últimos años los flujos migratorios han despertado el interés de expertos de diversas disciplinas. La ingente cantidad de estudios y publicaciones existentes, en el concierto nacional e internacional, refleja la relevancia adquirida por las migraciones como eje de análisis crítico vinculado a la transformación social y cultural.

Concretamente, en nuestro país, los estudios sobre la inmigración han ido profundizando en cantidad y calidad al tiempo que, como en otras latitudes del sur europeo, hemos pasado de región de salida a región de llegada. En este contexto, la preocupación por afrontar los desafíos derivados de la nueva dinámica migratoria ha significado un incremento considerable de la producción científica en este ámbito del conocimiento social.

Al contrario que la literatura sobre el fenómeno migratorio, cuya explosión editorial ha sido más reciente, el estudio científico de la familia, que es la otra cuestión central de esta investigación, tiene una más dilatada historia. No obstante, a pesar de que durante años y desde disciplinas distintas se han dedicado múltiples esfuerzos a esta tarea, el espectacular aumento en la llegada de familias procedentes de la inmigración a nuestro país, recomienda la consideración de nuevos elementos de estudio.

Desde nuestro punto de vista, la Pedagogía ha ido asumiendo responsabilidad en la asunción de los desafíos formativos derivados del incremento de los flujos migratorios hacia esta parte del mapa y, concretamente, de aquellos que se dejan sentir con más fuerza en el ámbito educativo.

Poca duda cabe albergar hoy sobre el papel fundamental de la educación en el gradual logro de objetivos importantes en la esfera social, entre los cuales sobresale la integración de las familias inmigrantes en la sociedad de acogida. De ahí la dimensión social que cabe otorgarle a la educación. En este sentido, abogamos por incorporar al proceso de integración el centro educativo en el que estudian sus hijos, pues consideramos que la escuela es el espacio idóneo para poner en marcha dinámicas que incentiven la participación de estas familias, haciéndolas extensibles, a medio plazo, a otros ámbitos de vida.

Los estudios y modelos teóricos existentes acerca de la integración de familias inmigrantes que cuentan con la implicación de la escuela son escasos. Si bien existe abundante literatura en la que se enfatiza la necesidad de poner en marcha dinámicas de

integración con estas familias, la intervención directa a base de programas pedagógicos no acostumbra a ser una práctica extendida. Tampoco podemos pasar por alto el elevado número de perspectivas y direcciones de investigación emanadas desde la sociología, la antropología, la psicología social, etc. que, sin duda, ayudan a elaborar hipótesis y a descubrir variables de incidencia socializadora, pero no determinan totalmente un enfoque de teoría y práctica pedagógica al respecto.

Por otra parte, un importante porcentaje de estudios ponen de manifiesto la imposibilidad de generar conocimiento social al margen de la construcción teórica sobre las organizaciones que definen la estructura de funcionamiento y desarrollo de la sociedad. Así pues, aceptando que la familia es la célula social por antonomasia, es lógico que al estudiar los procesos de integración de los individuos y los colectivos inmigrantes repararemos en la influencia de sus familias como motor o inhibidor de ese proceso en un contexto dado (valores, percepciones, estereotipos, prejuicios,...).

La presencia cada vez más numerosa de familias procedentes de la inmigración en los centros educativos añade nuevas variables de obligada consideración tanto en los propios quehaceres educativos como en la relación con las familias. Todo el mundo subraya la importancia de mejorar la relación familia-escuela por ser este uno de los instrumentos clave en la optimización de los procesos educativos.

Sin embargo, puesto que la población inmigrante no es en absoluto homogénea, ya que en ella tienen cabida motivaciones, expectativas e intereses no siempre coincidentes, su estudio implica, necesariamente, la utilización de contenidos y estrategias de aproximación también distintas.

La familia, además ser una estructura de importancia capital en el funcionamiento de toda sociedad, es el contexto natural en el que se transmiten los conocimientos y valores adquiridos en una cultura. Con la migración, el bagaje cultural de las familias se traslada a la sociedad de acogida y juega un papel determinante en las actitudes, las percepciones, y los modos de vida en el nuevo espacio social. A su vez, la carga cultural de las familias modula la vertebración de representaciones sociales y, en consecuencia, constituyen una manera particular de enfocar la construcción social de la realidad, en tanto en cuanto son formas de conocimiento socialmente elaborado y compartido.

El marco familiar facilita la pervivencia de los marcos de referencia de la cultura de origen, sobre todo en las etapas iniciales del proyecto migratorio ya que es ahí donde el arraigo con el país de procedencia suele ser mayor. A diferencia de los hijos, situados entre la cultura de origen y la de acogida, con el proceso de escolarización por medio, los padres y, sobre todo, las madres inmigrantes, se encargan de mantener vivas las tradiciones y valores que les son propios; por ello, toda intervención con las familias inmigrantes ha de ser prudente y culturalmente sensible.

Esa incidencia se hace notar en los trabajos desarrollados por el grupo de investigación *ESFULCA*, de la Universidad de Santiago de Compostela, a quién pertenece la autoría del Programa de intervención que proponemos.

En el capítulo que inaugura el recorrido analítico ahondamos en la situación de la familia en el nuevo siglo poniendo de manifiesto la influencia de variables diversas en la situación actual, aunque prestando especial atención a la incidencia de la inmigración en la misma institución. También nos ha guiado la identificación y el análisis de los factores que, en mayor o menor medida, han contribuido al cambio de aspectos históricamente consolidados, haciendo especial hincapié en la repercusión que sobre el particular ha podido tener el incremento de los flujos familiares hacia nuestro país. Además de profundizar en las funciones de la familia, profundizamos en las tendencias de la familia de hoy, subrayando especialmente aquellos aspectos en los que la inmigración ha ejercido un mayor impacto.

En el segundo capítulo exploramos la importancia de la inmigración familiar en las corrientes migratorias que circulan hacia este país. Por y para ello, comenzamos por el análisis de las causas de los flujos migratorios y de las distintas perspectivas que, desde hace décadas, han aportado explicaciones sobre el origen de este fenómeno. Reparamos en la importancia de las redes familiares en el inicio, pervivencia y tránsito de los flujos entre países, para en seguida profundizar en las tendencias actuales del fenómeno migratorio. Nos detenemos en el mayor protagonismo de la mujer en los flujos contemporáneos y en las diferencias según su procedencia étnico-cultural, ya que se trata de una variable que modula tanto las motivaciones para emigrar hasta la estructura y composición de las redes y cadenas migratorias.

En el tercero de los capítulos nos centramos en el estudio de la familia y la escuela como contextos educativos. Partiendo de la importancia que cabe otorgar a la función

educativa de la familia, por ser este el espacio natural donde se producen los primeros aprendizajes de la persona, estudiamos la necesaria relación entre la institución familiar y la escolar cuando asistimos a un proceso de diversificación sin precedentes, que afecta como nunca al rol de padres y profesores. En último lugar, nos ocupamos de una cuestión clave en nuestra investigación: definir los aspectos que importan en el proceso de integración de las familias inmigrantes en las escuelas en las que estudian sus hijos e hijas. Así, ponemos el acento en una serie de aspectos destacables para la consecución de una mayor implicación de las familias inmigrantes en los centros escolares.

En el capítulo cuarto comenzamos por los aspectos metodológicos de la investigación. Además de presentar los objetivos a alcanzar, se precisa el diseño por el que se opta, el procedimiento de elección de la muestra y el instrumento utilizado. Seguidamente, nos centramos en el análisis e interpretación de los resultados obtenidos en las distintas variables planteadas tras realizar el estudio descriptivo de la muestra, prestando especial atención al origen étnico-cultural de las familias.

En el último capítulo, hacemos hincapié en la escuela como un espacio apropiado para la intervención socio-educativa con familias inmigrantes y destacamos la importancia de poner en marcha estrategias orientadas a la mejora del grado de implicación en los centros educativos para, finalmente, presentar el “Programa socio-educativo para familias inmigrantes”. Comenzamos nuestro recorrido por los aspectos que han guiado su diseño, tratando de dejar claros los objetivos que se pretenden alcanzar, su estructura y los contenidos a tratar. A continuación, profundizamos en todo aquello que tiene que ver con la organización de la intervención (temporalización, horarios, coordenadas físicas, y recursos humanos y materiales). Lo que nos espera en último lugar no es más la metodología de trabajo y los procedimientos que implica la evaluación de la intervención.

Finalmente, presentamos las conclusiones de la investigación llevada a cabo, esperando que el trabajo realizado proporcione algunas directrices que faciliten la puesta en marcha de nuevas dinámicas orientadas a la integración de las familias inmigrantes en la escuela.

CAPÍTULO 1

LA FAMILIA EN EL SIGLO XXI: LAS CLAVES DE SU TRANSFORMACIÓN

1.1. Introducción

La institución familiar a lo largo de las últimas décadas, y sobre todo en el seno de la sociedad occidental, ha sufrido una serie de cambios en su estructura y funcionamiento debido a la influencia ejercida por distintas variables demográficas, económicas, sociales, y/o culturales.

Es lo cierto que el siglo XX ha servido de escenario para el debate en torno a las cuestiones más problemáticas de la temática familiar. Por una parte, hemos asistido a la protección de la familia como institución reproductora del orden social, con todo lo que esto implica, es decir, la perdurabilidad de los roles establecidos y la división de tareas y clases sociales; y por otra, las reivindicaciones de aquellos que resaltan las auténticas funciones de la familia: la crianza y educación de los hijos, la transmisión de valores, etc.

No obstante, en la actualidad, a pesar de que estas cuestiones siguen siendo de interés, las investigaciones se centran en otras cuestiones tales como el análisis de los modelos de familia, enfatizando la naturaleza poliforme de una institución influenciada y retroalimentada a partir del nuevo orden social.

Es incuestionable que siempre han existido diferentes formas de convivencia familiar y doméstica que acompañaban al considerado patrón convencional en Occidente, es decir, la familia nuclear constituida por el padre, la madre y los hijos a cargo. Por lo contrario, en la actualidad, asistimos al aumento imparable de formas y estructuras familiares antaño minoritarias pero que hoy se encuentran prácticamente legitimadas en perspectiva social y también legal.

El estudio de la familia ha sido, y sigue siendo, una temática abordada desde diferentes campos de análisis que han abierto debates intensos sobre una de las cuestiones más básicas al respecto. Sirva de ejemplo el propio concepto de familia. No extraña, por tanto, que aspectos más complejos, como por ejemplo los distintos modelos familiares o las funciones de la familia en la nueva realidad social, ocupen a día de hoy un número tan elevado de páginas y despierten las inquietudes indagadoras de disciplinas diversas.

En este contexto de cambios a todos los niveles es donde tienen cabida las indagaciones acerca de las tendencias actuales de la(s) familia(s) moderna(s), cuáles son sus principales funciones y cuál es el rumbo que ha tomado una institución históricamente monolítica y cerrada a cualquier innovación. A estas y otras cuestiones atenderemos en las páginas que siguen.

1.2. La familia como institución social de primer orden

La institución familiar ha sido y, por supuesto, sigue siendo una temática que ha despertado el interés de disciplinas no sólo diversas sino, incluso, contrapuestas teórica y metodológicamente. Aún así, en la mayor parte de los análisis realizados se ha insistido en la influencia ejercida por factores económicos, sociales, culturales y demográficos y, en menor medida, se ha considerado el papel desempeñado por la familia como agente de cambio social (Musitu y Cava, 2001).

Tampoco podemos olvidar que el interés por el estudio de la familia ha suscitado tanto críticas como argumentos de defensa, situándose el período más intenso de este debate social en el siglo XX y, concretamente, en los años sesenta y setenta, momento histórico en el que, además, surgen importantes movimientos de renovación social que aún persisten en la actualidad. Las voces más insistentes han hecho hincapié en que la familia se encuentra sumida en una profunda crisis de valores debido a la proliferación de posturas individualistas y a la consiguiente pérdida de funciones de una institución que históricamente había sido la base del orden social.

Pese a todo, no han faltado los argumentos que defienden la evolución positiva de la institución familiar, pues a pesar de los múltiples cambios que afectan a la familia en todas sus dimensiones, todavía no existe una evidencia clara que demuestre tal deterioro. Tal y como indica Flaquer (1998, 204), “la familia ha perdido consistencia institucional, pero ha ganado intensidad psicológica y emocional”. Ciertamente satisface no sólo las necesidades de la economía, como lo hacía históricamente, sino que es un espacio de autorrealización del individuo con la suficiente consistencia como para responder a las necesidades afectivas y de apoyo de todos sus miembros. En definitiva, no parece que sus evidentes y profundas transformaciones hayan causado su decadencia, más bien todo lo contrario, es decir, su éxito al ajustarse a las nuevas y diferentes condiciones culturales, sociales y económicas de las que forma parte (Iglesias de Ussel, 1998).

Las investigaciones realizadas en este campo de estudio han coincidido en que, históricamente, el sistema familiar se ha sostenido sobre tres pilares fundamentales: las relaciones matrimoniales, la división sexual del trabajo y la figura masculina como máxima autoridad dentro del núcleo familiar (Brullet y Torrabadella, 2003).

Hasta no hace demasiado tiempo la mayor parte de las sociedades humanas eran patriarcales, de tal forma que no sólo el control de los principales recursos estaba en manos de los varones, sino que todo el orden social descansaba en un tipo de organización moldeada a imagen y semejanza de la familia (Requena y Diez de Revenga, 1993a). Únicamente desde la eclosión de los movimientos feministas, acaecida apenas dos o tres decenios atrás, se ha empezado a poner en cuestión esta importante característica estructural de los grupos sociales.

La realidad actual del ámbito familiar es tan diversa y heterogénea que, como bien dicen Palacios y Rodrigo (1998), llega a ser necesario que nos preguntemos qué es la familia, cuáles son los rasgos definitorios en el seno de una diversidad familiar de tal magnitud que, aparentemente, parece ser la principal tendencia coincidente en los núcleos familiares. De lo que no cabe duda es que, como bien dice Vidal (2007), la familia es un hecho culturalmente universal.

De forma genérica, las tendencias familiares anteriores apuntaban a la coexistencia de tres modelos familiares prototípicos: la familia nuclear, compuesta por un hombre y una mujer que han contraído matrimonio y que conviven con los hijos que tienen en común, donde el varón se ocupa de la subsistencia de la familia y la mujer de las tareas del hogar y el cuidado de los hijos; la familia troncal o múltiple, cuando en un mismo hogar conviven la familia de los padres y la de los hijos; y la familia extensa, constituida por la familia nuclear y los parientes colaterales (Palacios y Rodrigo, 1998).

Centrándonos de nuevo en el núcleo conceptual de este primer capítulo y siguiendo la perspectiva de los referidos investigadores, podemos definir la familia como "la unión de personas que comparten un proyecto vital de existencia común, en el que se generan fuertes sentimientos de pertenencia al grupo, donde existe un compromiso personal entre sus miembros y en el cual se establecen intensas relaciones de intimidad, reciprocidad y dependencia" (op. cit., 33). Pierden terreno, por lo tanto, los lazos de consanguinidad a favor de las metas y motivaciones compartidas.

En concordancia con esta conceptualización, Pérez Grande (2004) afirma que lo que en última instancia define a la familia es la comunicación y relación entre las personas, el contexto de cercanía que posibilita el desarrollo de todos los miembros y el compromiso legal a largo plazo y, no tanto, el vínculo legal o los lazos de consanguinidad.

Por otra parte, Iglesias de Ussel y Ayuso Sánchez (2007), mantienen que las familias, como unidades sociales, se basan en el parentesco, entendido este como las relaciones que se establecen entre los miembros de dicho grupo y de las que se derivan los derechos y las obligaciones entre los miembros que lo componen. De la misma forma, sostienen que el parentesco puede constituirse a partir de las relaciones de consanguinidad, por adopción, o por vínculos políticos, como el matrimonio.

Palacios y Rodrigo (op. cit., 32) introducen el concepto de "reconstrucción" para referirse al proceso en el que se encuentra el modelo de familia nuclear; esto es, hay elementos que tradicionalmente eran característicos e imprescindibles dentro del modelo familiar tradicional, y que a día de hoy son condiciones relativas que pueden o no existir. Es este el caso de los vínculos matrimoniales o de la existencia de dos progenitores. Esta última situación nos interesa especialmente y, aunque será analizada con mayor detenimiento en capítulos sucesivos, dada su estrecha relación con las familias llegadas del extranjero, en este punto queremos referirnos al proceso de destronamiento que viven las familias dirigidas por dos progenitores, en el sentido de que este ha dejado de ser un elemento indispensable.

Aunque existen rasgos coincidentes en las distintas definiciones propuestas, el concepto de familia es objeto de debate debido a la enorme complejidad que entraña su definición. Son muchos los investigadores que se han aventurado a precisar qué es realmente una familia, aunque desde nuestro punto de vista no todas las concreciones han sido acertadas.

Los rasgos que observamos en la familia moderna provienen fundamentalmente del proceso de industrialización, urbanización, transición demográfica, reformas políticas, sanitarias y educativas. En ella se han forjado nuevos hábitos y modos de vida familiar, produciéndose simultáneamente cambios en las creencias y valores propios de las familias tradicionales.

Los procesos de modernización impulsan una dinámica constante de cambios colectivos a los que la familia no puede escapar y cuya interpretación se convierte a menudo en objeto de controversias diversas (Requena y Diez de Revenga, 1993b). Podemos decir, por tanto, que la nueva coyuntura social y cultural parece ser la responsable de los cambios que se han producido en el seno de las familias, lo cual, a su vez y, en mayor o menor medida, repercute en la funciones de la familia, cuestión en la que a continuación profundizaremos.

1.3. Las funciones de la familia en la nueva realidad social

En el mundo occidental, es a partir del siglo XVIII, con la Revolución Industrial, cuando se empiezan a detectar cambios significativos en la estructuración y funciones de la familia (Rosich, 2001). Estos cambios se han intensificado en los últimos años, en gran medida, como trataremos más adelante, debido a la incidencia de fenómenos como la inmigración.

La denominada familia tradicional de la Europa preindustrial era la familia patriarcal, sostenida a partir de la explotación agraria o el trabajo gremial, y circunscrita tanto al ámbito urbano como al rural (Del Campo Urbano, 1991). Con este panorama de fondo, desde disciplinas como la Sociología, se ha abordado el estudio de las familias sobre la base de considerarlas un sistema social con tres roles básicos: esposa/madre, marido/padre y hermano/hijo; correspondiéndose esta estructura con la que se ha denominado familia nuclear, típica de las sociedades urbanas occidentales, y diferenciándola claramente de la familia extensa, compuesta por otros muchos roles (Vila, 1998). No obstante, la evolución que hemos vivido a todos los niveles, han comportado cambios de gran envergadura en los sistemas de valores y en las creencias que han dejado obsoleto el "trío de roles básico" (op. cit., 40) característico de la familia nuclear años atrás. Fenómenos como el divorcio y la emancipación de la mujer han traído consigo nuevas formas de entender y de definir la familia que, a día de hoy, llevan camino de integrarse plenamente en la esfera pública.

De forma un tanto paradójica, en la sociedad actual identificamos la familia tradicional con la familia nuclear, modelo predominante durante varias décadas en las sociedades industriales recién constituidas, y donde los intereses económicos estaban por encima de cualquier otro vínculo, incluso de los afectivos. En el seno de este tipo de familia, las principales funciones eran la crianza y educación de los hijos, el cuidado de las

personas de mayor edad de la familia, y la producción de bienes y servicios para el disfrute de todos los miembros.

Sin embargo, hoy la situación es bien distinta. Las funciones de la familia han adquirido un grado de complejidad mayor con el transcurrir de los años. Esto se ha debido, fundamentalmente, a la coexistencia de diversas tipologías familiares. En la actualidad, muchas de las funciones tradicionalmente desempeñadas por la familia, han sido asumidas por otras instituciones como la escuela y los servicios sociales y sanitarios.

La familia, por tanto, ha pasado de ser una unidad productiva, a convertirse en una unidad de consumo y ocio. Por ello, no extraña el considerable descenso del número de hijos, que han dejado de ser una inversión y un medio para contribuir al desarrollo de la economía familiar, pasando a constituir una fuente de gastos (Rosich, 2001).

Otra de las novedades del contexto familiar del siglo XXI y que ha influido directamente en las funciones de la familia es el nuevo rol de la mujer. Si bien en la familia tradicional la mujer era la que se ocupaba única y exclusivamente del trabajo doméstico y del cuidado de los hijos, ancianos y enfermos, en nuestros días, gracias a que estas funciones se comparten con instituciones especializadas, la incorporación al mercado laboral empieza a poner fin al reparto de tareas en función del sexo.

Desde una posición arriesgada podemos decir que el modelo nuclear de familia, en cierto modo, facilitaba la elaboración de una categorización de sus funciones. Sin embargo, en un contexto social tan heterogéneo como el actual esta tarea se ha complicado enormemente y lo que puede considerarse verdaderamente atrevido es hacer un listado de funciones.

No obstante, conscientes de las dificultades que el tema entraña, en este epígrafe seguimos la clasificación realizada por Palacios y Rodrigo (1998) pues consideramos que además de ser la más próxima a la perspectiva que hemos mantenido hasta el momento, creemos que nos permite recoger las principales funciones otorgadas a la familia en el contexto social en el que nos movemos, con sus tradiciones y también con elementos novedosos derivados del nuevo orden social.

Lo primero será subrayar que la familia es un contexto de desarrollo, tanto para los padres como para los hijos. A los progenitores, el núcleo familiar les permite desplegar las capacidades asociadas a la adultez y, por lo tanto, realizarse de un modo personal. En el

caso de los hijos, la familia se convierte, principalmente, en un contexto de desarrollo y socialización o, tal y como comentan García Carrasco y García del Dujo (2001, 95) “la familia no es meramente un entorno de crianza, una fuente de satisfacción de necesidades vitales, sino una comunidad o sistema activo y organizador de roles que actúa de mediador respecto a la interacción con el sistema social”. Vidal (2007, 23), por otra parte, afirma que la familia “como espacio, no sólo de socialización, sino de mediación social compleja, debe afrontar tres paradojas: la individualización/integración, la desculturación y la conservación de tradiciones”:

Así pues, siguiendo la propuesta de Palacios y Rodrigo (op. cit.), la consideración de los padres como motor del desarrollo de los hijos y como sujetos que también están en proceso, hace que emerjan las funciones que se recogen a continuación:

- Es un contexto de construcción de personas adultas con un adecuado nivel de autoestima y el suficiente bienestar psicológico como para hacer frente a los conflictos y a las situaciones estresantes que puedan surgir.
- Es un escenario donde se aprende a afrontar retos y a asumir responsabilidades y compromisos que les permiten desarrollarse e integrarse en el contexto social.
- Es un elemento de apoyo personal, económico y social fundamental para hacer frente a las dificultades que puedan surgir a lo largo del ciclo vital de cualquier persona.

El nacimiento de los hijos amplía el horizonte de cometidos de la familia, sobre todo en la satisfacción de necesidades educativas de la prole. El núcleo familiar se convierte entonces en agente de crianza y socialización de los hijos que permite desarrollar las facetas paterna y materna.

Convertirse en padres implica poner en marcha un proyecto educativo que durará toda la vida, desde la infancia y la adolescencia hasta la edad adulta y la llegada de los nietos. No cabe duda, por lo tanto, de que el nacimiento de nuevos miembros traerá consigo nuevas y mayores implicaciones y responsabilidades para la familia.

Centrándonos ahora en las funciones más estrechamente vinculadas con los hijos, las funciones básicas de la familia son las siguientes:

- Garantizar el desarrollo físico, psicológico y social de los hijos. Convertirse en padres no es sólo asegurar la manutención de la prole. Los primeros años de vida de cualquier persona son fundamentales para poder alcanzar la edad adulta con una buena salud tanto física como mental. Es por ello que desde edades tempranas los padres deben ocuparse de proporcionar a sus hijos los estímulos necesarios para que puedan crecer psicológica y socialmente.
- Satisfacer las necesidades de afecto y apoyo requeridas para un desarrollo normal. La familia constituye un punto de referencia psicológico para los niños y niñas que en ella crecen. Es prioritario que exista un clima afectivo y de compromiso al que se sientan vinculados y al que puedan recurrir a lo largo de su vida cuando se encuentren en situaciones difíciles.
- Crear un clima familiar que favorezca la estimulación necesaria para convertirse en personas competentes a fin de relacionarse y adaptarse a la sociedad en la que viven. Se trataría, por lo tanto, de crear un ambiente rico en estímulos que los prepare para poder afrontar las demandas y responsabilidades con las que se encontrarán hasta la edad adulta.
- Facilitar la apertura hacia otros contextos educativos. Si bien la educación es una de las funciones más importantes de la familia, afortunadamente, ésta cuenta con un importante apoyo por parte de las instituciones educativas, sobre todo desde las escuelas. Ya en la edad adulta, el papel de la familia continúa siendo fundamental, por ejemplo, en el momento de incorporarse al mundo laboral, puesto que además de servir de orientación en la elección vocacional y/o profesional, en caso de dificultades económicas los recursos familiares pueden evitar que el mal sea mayor.

En el estudio y análisis de los cambios familiares modernos, una de las afirmaciones que se ha repetido con mayor frecuencia es la progresiva pérdida de funciones de la familia (Rodríguez Neira et al., 2004). Funciones realizadas tradicionalmente por el núcleo familiar empiezan a ser desempeñadas por instituciones especializadas, lo que ha terminado por provocar que las voces más catastrofistas reiteren que la familia se ha sumergido en una profunda crisis o incluso se hable de la "desaparición de la familia".

Siguiendo la estructuración propuesta por Flaquer (1995) y a modo de síntesis, las funciones que en estos momentos se demandan más a la familia son las que se recogen a continuación:

- Educación de los hijos.
- Asistencia a familiares.
- Espacio de relación social, consumo y ocio.
- Estabilidad psíquica, equilibrio y maduración personal.
- Movilidad social y colocación de los hijos.
- Identidad cultural, religiosa y nacional.
- Funciones sociales básicas, como la transmisión de valores y la socialización.

Dicho de otro modo, “el grupo familiar se constituye como agregado de ocio y consumo, de plataforma de ubicación social, de núcleo de relación social, de palanca para la constitución del patrimonio, de cauce para hallar empleo, de punto de apoyo y de recurso de amparo en caso de crisis y de una prestación de cuidados asistenciales y de salud” (Flaquer, 1998, 130).

Por todo ello, y en contraposición con las posturas que vaticinaban la crisis de la familia por el abandono de sus responsabilidades, no parece que haya habido, ni vaya a haber, la tan reiterada y temida pérdida de funciones. Desde nuestro punto de vista, asistimos al incremento de las obligaciones de la familia, debido a la complejidad que ha adquirido la sociedad actual en todas sus dimensiones. El proceso de globalización, la revolución tecnológica y del conocimiento, el incremento de la diversidad a nivel mundial, las nuevas tendencias laborales etc., han traído consigo mayores exigencias que requieren de todos los esfuerzos de las familias del siglo XXI a fin de adaptarse a un contexto en constante evolución.

En esta misma línea, Iglesias de Ussel y Ayuso Sánchez (2007) hacen referencia al concepto de solidaridad relacional para hacer referencia al “conjunto de relaciones características de los grupos primarios (familiares, amigos, vecinos) y que permiten el desarrollo de funciones de apoyo mutuo, ayuda material y subjetiva entre sus miembros” (op. cit., 6).

Tal y como subraya Flaquer (2005, 34), las sociedades mediterráneas se caracterizan por un elevado familiarismo, entendiendo el mismo como “una confianza permanente en la familia, en su solidaridad intergeneracional y en su estructura de género, como proveedora de trabajo y servicios asistenciales y como integradora de medidas adecuadas de apoyo a los ingresos”. La familia, por lo tanto, desarrolla un excesivo papel de soporte económico y social que sustituye parte de las responsabilidades que debieran ser asumidas por las políticas de bienestar.

De hecho, diversos autores han insistido en la similitud de las políticas familiares de los países del sur europeo, y que han sido englobadas bajo la denominación *régimen de bienestar mediterráneo* (Esping-Andersen, 1993; Flaquer, 2000; Flaquer y Oliver, 2004), basándose en la existencia de rasgos similares en los sistemas públicos. Tales coincidencias se sustentan en la importancia otorgada a las familias como principales proveedoras del bienestar de sus miembros, debido a las carencias de las políticas familiares para responder a las necesidades de los ciudadanos. Por otra parte, Moreno Mínguez (2005) mantiene que en los países del sur de Europa el contexto institucional en el que se desarrollan las políticas familiares y laborales es factor explicativo de la continuidad de la estrategias familiares, sustentadas sobre la solidaridad intergeneracional, el bajo índice fecundidad, la dependencia económica y familiar de la mujer y, en consecuencia, el mantenimiento de la familia tradicional basada en la permanencia del modelo de varón sustentador.

1.4. Familia y cambio social: la diversificación de las formas de con(vivir) en familia

Al margen de las distintas perspectivas que se han utilizado para estudiar la temática familiar y de las múltiples controversias derivadas, una característica incuestionable de este panorama teórico es su pluralidad. Junto a la confluencia de numerosos marcos conceptuales y epistemológicos que tratan de esclarecer cuestiones intensamente debatidas hace décadas, que van desde las estructuras, funciones y relaciones familiares hasta el propio concepto de familia, en la actualidad un parte importante del debate público se centra en la legitimidad de los distintos modelos familiares, al cual se añaden otras cuestiones directa o indirectamente vinculadas que complican, aún más, si cabe, el consenso social. De lo que no cabe duda es de que “la familia hace referencia a un grupo social vivo que ha adoptado históricamente multitud de modalidades, y que en la actualidad se transforma al mismo ritmo que la propia sociedad” (Iglesias de Ussel y Ayuso Sánchez (2007, 4).

Nuestra sociedad global da cabida a patrones y estilos de vida con nuevos sistemas de valores y creencias familiares producto de una reconceptualización de la identidad, de las relaciones, del ideal personal y, en general, de los modos de organizar la vida en común. Fenómenos como la mundialización y la globalización, además de cambios en el ámbito tecnológico y económico, impulsan la emergencia de formas, estructuras y prácticas familiares que, poco a poco, van ganando terreno y aceptación en la nueva coyuntura social. En esta misma línea Vidal (2007) es claro cuando afirma que la aparición de nuevas formas de familia responde a las transformaciones del mundo actual, a la globalización y al multiculturalismo.

Como hemos venido diciendo, la familia se encuentra en un tiempo de profundas y aceleradas transformaciones, que han afectado a cuestiones que se creían consolidadas hace varias décadas. Un ejemplo sería la misma composición de los núcleos familiares. El profesor Flaquer (2002,48) va más allá y afirma que "las alteraciones del universo familiar representan variaciones registradas en otros sectores sociales al tiempo que presagian y estimulan nuevas mudanzas". Hablamos, por lo tanto, de un sistema encadenado e imparable de cambios que nacen en la sociedad y alcanzan a todas y cada una de las instituciones que la conforman. Es, quizás, la difícil percepción de las variaciones a gran escala en el entramado social lo que obstaculiza la toma de conciencia de la ciudadanía. Desde nuestro punto de vista, es en las instituciones más vulnerables (sirva de ejemplo la familia) donde realmente podremos percibir y valorar el alcance de los cambios acontecidos en la esfera pública.

La pérdida de legitimidad del patriarcado, la participación del mercado y el Estado en la vida familiar, la intensificación del proceso de individualización, la disminución de la densidad institucional en el interior del universo familiar, junto con la emergencia de una sociedad postindustrial (Flaquer, 2002), son factores sociales que afectan a la institución familiar. Se trata, por lo tanto, de factores extrínsecos a la familia, pero que afectan al núcleo familiar en todas sus dimensiones, desde el número de miembros que la constituyen hasta los roles y funciones de cada uno de ellos.

El creciente interés por el estudio de la familia nos ha proporcionado una imparable producción científica a través de la cual se ha intentado identificar las variables más influyentes en la conformación de la complejidad familiar actual. Son muchos los factores

apuntados, desde campos de investigación diversos, para explicar cómo y por qué nos hemos visto inmersos en una revolución social y, particularmente, familiar, sin precedentes.

Los cambios en las formas de organización familiar es uno de los aspectos que más interés suscita en la actualidad debido a la aparición imparable de nuevas formas de convivencia. Se han realizado numerosos estudios al respecto que coinciden en la reducción de los denominados hogares múltiples y complejos y las familias nucleares tradicionales, junto con el notable incremento de las familias monoparentales. El retraso en la formalización de las parejas, la aparición de nuevas fórmulas de convivencia, la caída de la fecundidad, el incremento de las separaciones y divorcios, y la intensificación de los flujos migratorios, han generado nuevos modelos de familia que casi han desbancado al hogar tradicional.

Siguiendo la clasificación elaborada por Rodríguez Neira et al. (2004) profundizaremos en aquellos aspectos que parecen ser los principales responsables de las nuevas formas y dinámicas de las familias del siglo XXI:

a) Cambios ideológicos y legislativos.

Como institución social, la familia ha estado desde siempre vinculada a la regulación legislativa. A partir de la normativa vigente en cada momento se han perfilado desde los derechos y deberes de cada uno de sus miembros hasta cuál es el modelo familiar políticamente correcto. A modo de ejemplo, refirámonos a la Constitución de 1978, que marca el inicio de una gran actividad legislativa, a partir de la cual se incorporan aspectos clave a día de hoy en el ámbito familiar, tales como la igualdad entre hombres y mujeres y la posibilidad de ruptura matrimonial.

b) Movimientos feministas.

Las reivindicaciones a favor de los derechos de la mujer han ido ganando terreno en los planos social y político con el paso de los años. En este avance ha jugado un papel fundamental el movimiento feminista, que ha sido una de las principales voces críticas con la situación de desigualdad de las mujeres respecto a los hombres. Uno de los logros más importantes de la teoría feminista ha sido la *deconstrucción* de la familia como unidad natural y su *reconstrucción* como institución social creada cultural e históricamente, identificando los aspectos ideológicos de la misma y su vinculación con el resto de las instituciones y relaciones sociales (Alberdi, 1999). Las posturas más radicales del

movimiento feminista incluso han llegado a defender que la familia es un marco de opresión y conflicto debido a la subordinación de las mujeres (Musitu y Cava, 2001). Las relaciones personales en general y, particularmente, las relaciones familiares, son la base explicativa esencial de la desigualdad de géneros.

c) Aspectos demográficos de la familia.

Desde principios de siglo asistimos al aumento de la esperanza de vida. La reducción de la mortalidad a escala planetaria ha traído consigo el aumento de la esperanza de vida gracias a los avances sanitarios y las mejoras en las condiciones de vida. La reducción de la mortalidad femenina en edades fecundas, la disminución de mortalidad infantil¹, la extensión de los productos de primera necesidad, la prevención de enfermedades mortales, etc., son algunos de los progresos que han permitido reducir el número de muertes y ampliar la media de años de vida.

El retraso de la primera maternidad es otro de los factores que más ha influido en el giro demográfico de la sociedad actual. La edad media para tener el primer hijo se ha incrementado de forma considerable. Actualmente, la mayor parte de las mujeres esperan a tener su primer hijo hasta después de los treinta años; lo que, al mismo tiempo, ha provocado una caída notable del número de nacimientos. Al respecto, son muchos los estudios que coinciden en que ese descenso es común a los países que han culminado su transición demográfica. Con carácter general se ha hablado de la relación causa-efecto entre los procesos de modernización económica, social y cultural, y la caída de la fecundidad. No obstante, no se ha logrado formular una verdadera teoría explicativa del fenómeno aceptada de forma mayoritaria.

d) Cambios en los fenómenos básicos del ciclo familiar.

Tradicionalmente, el matrimonio era el punto de inicio de la vida familiar, luego venía el nacimiento de los hijos, la constitución de la familia y la consolidación del hogar. Existía, por tanto, un orden cronológico establecido, invariable y acorde con el modelo de familia tradicional. Hoy la situación ha dado un giro de 180°: la institución matrimonial ha dejado de ser imprescindible en la constitución de nuevas familias y ya no es el paso previo para la procreación. A este respecto, aunque España sigue siendo uno de los países del viejo

¹ En 1900 eran necesarios hasta seis nacimientos por familia para asegurar la reproducción demográfica, mientras que en la actualidad las tasas de mortalidad infantil en nuestro país se sitúan entre las más bajas del mundo (Palacios y Rodrigo, 1998).

continente donde hay menos parejas de hecho y menos hijos fuera del matrimonio, en Europa una cuarta parte de los niños que nacen son fruto de parejas no casadas (Pérez Grande, 2004). Se pone fin, por lo tanto, al modelo único tradicional para dar lugar a diversos modelos familiares constituidos a partir de distintas dinámicas.

e) La creciente incorporación de la mujer al mundo laboral.

La incorporación de la mujer al mercado laboral es uno de los procesos integrados en la democratización de las relaciones familiares. Podemos decir, incluso, que el contexto más relevante de los cambios familiares proviene de la incorporación masiva de la mujer al trabajo extradoméstico (Iglesias de Ussel, 1998), siendo especialmente relevante el hecho de que esa incorporación tenga lugar con un mayor nivel de estudios y una mejor cualificación.

f) Modificaciones en la convivencia familiar en los hogares.

La sociedad española asiste a la emergencia de nuevas formas de convivencia y relación familiares, estrechamente vinculadas a aspectos demográficos, sociales y económicos. El incremento de la esperanza de vida, la prolongación de la estancia de los hijos en el hogar familiar, las dificultades de inserción laboral de los jóvenes, etc., son factores que afectan a la configuración familiar y al desarrollo de fórmulas de convivencia poco frecuentes hasta hace algunos años. Más adelante ahondaremos en esta cuestión, al tiempo que realizamos un breve recorrido por el panorama actual de la morfología de familias y hogares del contexto español.

g) Reducción del tamaño de los hogares.

Uno de los aspectos característicos de nuestra sociedad es el descenso de la natalidad y la resultante reducción del número de miembros en el seno familiar, así como el aumento del número de hogares². A pesar de que la preocupación por las tendencias demográficas haya crecido en los últimos años, esta problemática tiene ya varias décadas de vigencia y de ella se han derivado diversas teorías que han tratado de explicar la emergencia de un contexto demográfico poco esperanzador. Una de las teorías más difundidas es la que algunos han denominado “segunda transición o revolución

² Las cifras publicadas por el INE (2003) reflejan a la perfección esta tendencia. Según las cifras del Censo de 2001, en España existen 14.187.169 hogares, es decir casi un 20% más que en 1991.

demográfica”³ (Requena y Diez de Revenga, 1993a; Del Campo Urbano, 1997) y que ha servido para tratar de explicar los cambios repentinos acontecidos desde mediados de los años setenta en las tendencias demográficas europeas, teniendo en cuenta las modificaciones experimentadas en los modelos tradicionales y en la composición de los hogares. Desde esta teoría, los cambios en los hogares son debidos, fundamentalmente, a lo que ha sucedido y sucede en tres dimensiones básicas de nuestros sistemas sociales: la estructura, la cultura y la tecnología.

El contexto familiar español sigue la tendencia general de los países europeos donde el descenso de la natalidad y del número de miembros por hogar es desde hace tiempo objeto de análisis⁴. Las cifras oficiales apuntan a que el cambio más significativo es el incremento notable de los hogares unipersonales; tanto es así que en sólo una década hemos pasado de casi 1,6 millones a 2,9 (INE, 2003). Asimismo, también se ha percibido una disminución de las parejas con 4 o más hijos (de 485 mil a 176 mil), el incremento del número de parejas sin hijos (de 2 millones a casi 2,5), y a que los hogares constituidos por una familia y alguna persona sin vínculos familiares se ha multiplicado casi por cinco.

Analizando las cifras del Instituto Nacional de Estadística, nos encontramos con que los hogares más numerosos son los constituidos por las personas de 65 años o más que viven solas (concretamente 6.796.936), seguidos de los hogares unipersonales (2.876.572), los formados por jóvenes entre 25 y 34 años que viven con sus padres (2.587.867), y aquellos compuestos por parejas sin hijos (2.448.542).

h) Prolongación del período de estudios.

La extensión de la escolaridad obligatoria hasta los 16 años, junto a la prolongación de los estudios profesionales y universitarios, retrasan la incorporación a la vida activa y la salida del hogar, lo que provoca que los jóvenes abandonen cada vez más tarde la vivienda familiar. Tampoco podemos olvidar las condiciones del mercado de trabajo en los distintos países. A diferencia de lo que sucede en Europa del norte y del centro, donde los jóvenes se independizan a edades tempranas, en España la complejidad socio-familiar y laboral retrasa la independencia de las nuevas generaciones.

³ Formulación teórica desarrollada en los años ochenta y noventa por Dirk J. Van de Kaa y Lesthaege que sustituye a la Teoría de la transición demográfica formulada por Frank Notestein en 1945, la cual postulaba que la natalidad y la mortalidad son elevadas en las sociedades tradicionales y se van reduciendo con la modernización (Del Campo Urbano, 1997).

⁴ Históricamente, destacan los trabajos del demógrafo Peter Laslett y el grupo de Cambridge quienes han cuestionado la idea de que la industrialización provocó una disminución en el tamaño medio de la familia.

Además de estos factores recogidos por Rodríguez Neira et al. (2004), queremos hacer mención de un fenómeno con notoria repercusión en la organización familiar. Nos referimos al incremento de las corrientes migratorias hacia nuestro país, temática sobre la que nos disponemos a profundizar en los capítulos sucesivos. No obstante, en este punto queremos resaltar la contribución de la inmigración en el incremento de formas familiares poco frecuentes hasta el momento en el panorama social y familiar español. A diferencia de lo que sucedía décadas atrás en nuestro país, donde los hogares monoparentales se consideraban posteriores a la descomposición de la familiar nuclear, como consecuencia del divorcio o de la viudedad (Requena y Diez de Revenga, 1993a), en la actualidad el número de familias monoparentales sigue creciendo con la llegada de mujeres inmigrantes con hijos a su cargo, que provienen fundamentalmente del centro y el sur de América.

Así las cosas, si bien en décadas anteriores podíamos hablar de un modelo "típico" de familia, la realidad del tiempo presente es tan amplia que son pocos los ámbitos que han quedado intactos ante la espiral de cambios en la que nos hemos visto involucrados. Como no podía ser de otro modo, la familia no ha quedado al margen y es por ello que ha adquirido una complejidad en sus formas y estructuras nunca antes conocida.

Por lo que respecta a sus formas, el anterior predominio de la familia nuclear se ha sustituido por un amplio abanico de modalidades de convivencia, que se extiende hasta las que pueden no ser consideradas familias en el sentido más estricto de la palabra, o en las que ya ni siquiera implican tal convivencia, como ocurre en el caso de los hogares constituidos por una sola persona (Barañano, 2006). La otra cara de la moneda es el retroceso de las que han sido denominadas formas tradicionales, incluyendo en esta categoría a las familias nucleares, las cuales, de un tiempo a esta parte, han experimentado un estrechamiento importante debido al descenso del número de hijos por pareja.

Asistimos, por tanto, a un incremento considerable de los modelos familiares "atípicos", es decir de aquellos alejados, morfológicamente, del modelo nuclear. No obstante, el peso de estas nuevas familias es también muy diverso y depende, en gran parte, del modelo social del que se trate. En los países de norte y centro de Europa son mucho más frecuentes que en los del sur, donde su presencia es mucho más reciente y donde ha existido un crecimiento constante pero moderado.

Como bien dicen Musitu y Cava (2001), uno de los aspectos que definen en mayor medida a las familias contemporáneas es la aceptación de una pluralidad de formas y

modelos de convivencia diversas, originada a partir del ejercicio de la libertad individual, libertad que en el pasado venía impuesta por las condiciones socioeconómicas y de salud. Además, como subraya Vidal (2007, 19), “su capacidad de adaptación y de asimilación de las diferentes culturas y procesos de transformación social manteniendo incólumes sus caracteres y funciones esenciales, donde los diversos modelos familiares coinciden, ello no obstante, en lo esencial”.

Poco extraña un fenómeno social tan extendido como es el de la existencia de diversos modelos de familia y distintos roles asociados a los mismos. Si bien abundan los estudios sobre las múltiples estructuras y funciones del núcleo familiar, menos conocidas son las construcciones culturales, representaciones o creencias que se han ido conformando en torno a estos modelos y que han ido dando cabida a la percepción de realidades y vivencias alejadas de un modelo de familia único. estamos de acuerdo con Flaquer, Almeda y Navarro-Varas (2006) cuando afirman que el auge de la diversidad familiar, no es tan sólo resultado de los cambios en las estructuras familiares sino también de la proliferación de hogares formados por personas con diferentes orígenes étnicos.

CAPÍTULO 2

FAMILIA Y FLUJOS MIGRATORIOS. REDES, VÍNCULOS Y NUEVO ROL DE LA MUJER

2.1. Introducción

Los movimientos migratorios a través de las fronteras internacionales se han ido conformando a lo largo de las últimas décadas como un fenómeno de creciente importancia, una cuestión fundamental en las agendas políticas de la mayor parte de los países y, sobre todo, uno de los mayores retos a los que tendrá que hacer frente la sociedad en su conjunto y, en particular, las administraciones públicas.

Desde mediados de los años ochenta del pasado siglo XX el número de inmigrantes ha ido en aumento en la Unión Europea y en España (Hidalgo, 2003). Si bien el fenómeno migratorio no es nuevo, la intensidad de los flujos, así como el destino y el origen de los mismos han experimentado una diversificación sin precedentes. Es por ello que, además de este crecimiento histórico en el volumen migratorio, aunque no en magnitud respecto a los totales poblacionales, también presentan ciertas características que las diferencian de las observadas en períodos anteriores, lo que ha provocado que algunos estudiosos del fenómeno hablen de una “nueva era” de las migraciones internacionales (Arango, 2003).

En cualquier caso, si partimos de una perspectiva cuantitativa, no debemos olvidar que a pesar del crecimiento continuado de los flujos migratorios, los inmigrantes representan una muy pequeña proporción de la población de los países desarrollados. Otra cosa bien distinta es la percepción que la opinión pública tiene del fenómeno migratorio, muy condicionada por el papel que juegan los medios de comunicación y por el tratamiento político que se da al mismo.

En este contexto de gran movilidad internacional ha desempeñado un papel fundamental el proceso globalizador. La globalización, entendida como la capacidad de una sociedad, y específicamente de una economía, de funcionar como una unidad en tiempo real y a escala planetaria (Beck, 1998), ha intensificado la llegada de inmigrantes a las distintas regiones del mundo, debido, fundamentalmente, al clima de interacción e interdependencia que se ha generado. Este proceso en el que todos estamos inmersos encierra en su interior

una contradicción: la dificultad de entender como en un contexto donde se promueve la libre circulación de bienes y mercancías, y donde las fronteras se abren con el fin de facilitar estos intercambios, se pongan tantos obstáculos al tránsito de personas desde unas regiones a otras.

A estas y otras cuestiones atenderemos en las páginas que siguen fijándonos en la importancia de las redes familiares en el comienzo y mantenimiento de los flujos entre países, para luego centrarnos en las tendencias actuales del fenómeno migratorio y hacer un especial hincapié en el mayor protagonismo de la mujer en el mismo.

2.2. Las causas de los flujos migratorios. De la decisión individual a la decisión familiar

La inmigración internacional está causada por una compleja mezcla de factores, si bien se tiene aceptado que este hecho refleja los dispares niveles de vida entre los países desarrollados del norte, los menos desarrollados del sur y los del este de Europa, amén de las oportunidades económicas y los derechos humanos en las diferentes latitudes geopolíticas (Castles, 2004).

Los estudios teóricos sobre flujos migratorios alcanzaron su punto álgido cuando el fenómeno de la inmigración comenzó a llamar la atención de los sociólogos, las organizaciones humanitarias y los gobiernos. Su principal objetivo ha sido esclarecer las causas que, de una u otra forma, impulsan el traslado de personas de un territorio a otro, así como su evolución con el transcurrir de los años. Sin embargo, a pesar de los múltiples esfuerzos dedicados desde disciplinas diversas, sorprende que, a día de hoy, no exista una teoría general de las migraciones que explique sus causas, y mucho menos sus consecuencias, en un conjunto explicativo global (Blanco, 2000) y ampliamente aceptado.

Desde finales del siglo XIX, la problemática económica ocupó, de forma inequívoca, la explicación de los procesos migratorios, sobre todo, desde los trabajos de Ravenstein (1889; cit. en Arango, 1985, 8), de los que derivaron las ampliamente difundidas “leyes de la migración”. Este geógrafo inglés, a partir del establecimiento de una serie de vínculos entre el proceso migratorio y los ciclos económicos, expone la tendencia al desplazamiento de la población desde zonas de alta a otras de baja densidad demográfica y desde áreas pobres a otras más enriquecidas. Asimismo, mantiene que el principal factor

que origina las migraciones es el desajuste entre la oferta y demanda de fuerza de trabajo, a partir de las motivaciones del individuo buscando maximizar sus logros y ganancias.

También ha tenido una amplia difusión lo que se ha denominado *teoría neoclásica de las migraciones*, enfoque teórico sustentado en factores ampliamente conocidos como *push-pull* (atracción-expulsión) (López Sala, 2005; Aparicio y Tornos, 2005), que pretende poner de manifiesto las disparidades de tipo económico y demográfico entre países emisores y receptores, que son las que, en última instancia, impulsan los traslados de personas de unas regiones a otras.

Además de la importancia de las decisiones individuales en el inicio del proyecto migratorio, con el tiempo comenzó a valorarse la influencia de ciertas variables estructurales, como por ejemplo, los desequilibrios entre zonas emisoras y receptoras.

En contraposición a las teorías que se centran en las decisiones individuales cobran relevancia aquellas que consideran la influencia de los contextos familiares y las economías domésticas (Ribas, 2005). Al respecto, tenemos que hacer referencia a la que se ha denominado *teoría de la nueva economía*, con Oded Stark (1991) como principal teórico, y desde donde se subraya que las decisiones migratorias no parten de forma exclusiva de los actores individuales, sino de unidades mayores de producción como la familia o la comunidad de procedencia del emigrante.

A medida que el fenómeno empieza a ganar repercusión social, crece el interés por el estudio de su mantenimiento y reproducción en el orden social mundial. Desde nuestro punto de vista, coincidiendo con muchos expertos en la temática, es importante referir la *teoría de las redes sociales*⁵.

En esa interpretación, la sociedad se concibe como un cúmulo de relaciones entre individuos, “donde las redes migratorias son un conjunto de lazos interpersonales que conectan a los emigrantes con migrantes anteriores y con no inmigrantes en las áreas de origen y de destino a través de relaciones de parentesco, amistad o paisanaje” (López Sala, 2005, 62). Es decir, las redes basadas en lazos de parentesco, amistad y comunidad vinculan a la sociedad emisora con la receptora y proporcionan una estructura coherente a las poblaciones de migrantes (Gurak y Caces, 1998). La existencia de una comunidad del

⁵ El descubrimiento de la importancia de las redes sociales y su propia conceptualización se llevó a cabo dentro de la llamada Escuela de Manchester de Antropología Social dirigida por Max Gluckman (cit. en Martínez Veiga, 2004, 80).

país de origen o miembros de la familia del inmigrante en el país de destino disminuye, considerablemente, los costes económicos y psicológicos que implica la inmigración.

Arango (2000) define las redes migratorias como el conjunto de relaciones interpersonales que vinculan a los inmigrantes con los parientes, amigos o conciudadanos que permanecen en el país de origen y, de una u otra forma, transmiten información y proporcionan ayuda económica. Se pone de manifiesto, por lo tanto, el “efecto multiplicador de los inmigrantes” (Massey et al., 1998, 234).

Por ello, podemos afirmar que las redes sociales constituyen una forma de *capital social* que los inmigrantes pueden utilizar para acceder e integrarse en mejores condiciones. Según Pierre Bourdieu y Wacquant (2005, 178), que fueron quienes acuñaron este término, “es la suma de los recursos, reales o virtuales, de la que se hace acreedor un individuo o grupo en virtud de poseer una red perdurable de relaciones más o menos institucionalizadas de mutua familiaridad y reconocimiento”. En definitiva, se hace hincapié en la disponibilidad de recursos diversos derivados de la interacción y vinculación recíproca con otros, variable que facilitará, en gran medida, la integración en la sociedad de acogida.

La creación de redes sociales, así lo dice López Sala (2005), tiene importantes efectos en las cuencas migratorias. Por una parte, la salida de miembros de la familia o de la comunidad próxima mejora la información disponible para valorar los aspectos positivos y negativos que implica la inmigración; y por otra, al tiempo que se incrementan las oportunidades para emigrar, también crecen los sentimientos de frustración de aquellos que no pueden hacerlo.

Ésta es, por lo tanto, una forma distinta de entender y explicar las causas económicas que rodean al fenómeno migratorio. Hay aquí una visión diferente según la cual el potencial emigrante no es un individuo autónomo sino un sujeto cuyas motivaciones, razonamientos y actuaciones, están estrechamente vinculadas a su contexto social más próximo. Como bien apunta Malgesini (1998), es probable que la migración sea un proyecto familiar y social, más que una decisión meramente individual, enriquecida por la información que llega a través de las redes informales a fin de incrementar la eficacia y la eficiencia en la cadena migratoria.

Idéntica línea es la que asume el enfoque de Criado (2000), quién, además de referirse a las causas clásicas, es decir, a factores demográficos, desigualdad estructural y

optimización de oportunidades, apunta a nuevas motivaciones. La desigualdad norte-sur, los conflictos internos en los países de origen, la difusión del modo de vida occidental, la acción de las redes migratorias, la presión demográfica y el deterioro medioambiental son factores que confluyen en la dinámica migratoria, pero constatando la complejidad que entraña la explicación de sus causas y motivaciones. Siguiendo la posición de Criado (op. cit.), cualquier análisis que se haga al respecto no puede dejar al margen tres grandes marcos: el marco de las decisiones individuales, el marco de las circunstancias y redes familiares y sociales, y por último, el contexto económico, social y político. En definitiva, se subraya la importancia de sumar una aproximación objetiva, basada en el interés económico, a otra más subjetiva, vinculada a un elenco de aspiraciones personales.

En la actualidad, afirma Ribas (2004, 80-81), tenemos constancia de que “el examen de las redes migratorias descubre la diversidad de estrategias familiares, la fuerte estructuración de las redes según relaciones de género, la importancia numérica de los hogares envueltos en la circularidad de las migraciones internacionales, así como en la reinención de las estrategias económicas en el lugar de origen”. En definitiva, podemos decir que el análisis de las redes migratorias nos proporciona información de gran utilidad para la comprensión del fenómeno migratorio, puesto que además de vincular a la persona que emigra con el contexto de origen y el de destino, permite que nos acerquemos a las distintas dinámicas migratorias, caso, por ejemplo, de la dirección, la composición y/o la persistencia de los flujos.

Lo cierto es que, en los últimos años, los estudios sobre las redes migratorias han revalorizado la variedad de estrategias familiares y comunitarias de las mujeres y la complejidad de las divisiones de género en el análisis de las unidades domésticas. La teoría de la estrategia doméstica, defendida por Escrivá (2000), a través de la cual se acentúa la importancia del grupo doméstico en la selección por sexo y la decisión migratoria, así como la formación de redes migratorias, se convierte en una herramienta de gran utilidad para explicar algunas de las tendencias actuales de los flujos migratorios.

Hemos pasado de un análisis sostenido sobre la decisión individual a otro en el que, además de los factores estructurales, se tienen en cuenta las estrategias que implican a la unidad familiar en su conjunto, así como a las redes de parentesco, comunitarias y étnicas. Tal y como recoge Ribas (2001, 76) en otra de sus publicaciones, “tener en cuenta este contexto nos ayuda a explicar cómo funcionan las formas de apoyo en la construcción y en

la dinámica de la red migratoria y, a su vez, nos explica el control y el constreñimiento que surgen también de las redes”. Es decir, el análisis de las redes en las migraciones implica el necesario reconocimiento del papel de las familias antes, durante y después del proceso migratorio.

Este cambio de perspectiva, donde las variables sociales adquieren una mayor relevancia en la decisión de emigrar y en sus consecuencias, articula la conexión entre los flujos migratorios y la creación y el desarrollo de la identificación grupal, incidiendo en la formación de redes migratorias y sus correspondientes efectos sobre las sociedades de origen y de acogida.

2.3. Entre el país de origen y el país de acogida: la familia como vínculo transnacional

Como ya adelantamos, los lazos familiares desempeñan un papel fundamental en el proceso migratorio y, concretamente en el establecimiento de vínculos estrechos y duraderos entre la sociedad de origen y de recepción a través de los inmigrantes y sus familias. Es por ello que, a pesar de la importancia demostrada por la funcionalidad de los vínculos de amistad y vecindad, la familia es, sin lugar a dudas, la base sobre la que se sustentan los lazos más fuertes, tanto en la conformación de redes migratorias como en el mantenimiento de los vínculos una vez se ha producido el asentamiento en la sociedad de destino.

En este sentido y, siguiendo a Martínez Veiga (2004), cuando estudiamos las redes relacionales en el fenómeno migratorio conviene distinguir entre las conexiones que existen entre la población de origen, que podríamos denominar como redes emisoras, y las redes en el lugar de destino, designadas redes receptoras. Es la unión de ambas redes la que crea nuevos vínculos desde el punto de origen al de destino, y viceversa.

Con ello podemos definir las redes migratorias como “conjuntos de relaciones interpersonales que conectan los que emigran de un lugar a otro con los que han emigrado antes y con los que se quedan en el país de origen” (op. cit., 83). Es en este contexto donde cobra fuerza la idea de que el parentesco, junto a los vínculos de amistad y a los lazos de origen común, es uno de los pilares básicos de la organización social de los migrantes.

A su vez, las redes migratorias están integradas por estructuras menores, las cadenas migratorias, las cuales implican la transferencia de información y apoyos materiales que familiares, amigos o paisanos ofrecen a los potenciales migrantes para decidir, o

eventualmente, concretar su viaje (Pedone, 2003). Las cadenas facilitan el proceso de salida y llegada, pueden financiar en parte el viaje, gestionar documentación o empleo y conseguir vivienda (Giménez y Malgesini, 1997).

A diferencia de las cadenas migratorias, las redes gozan de una mayor extensión y desarrollan una dinámica propia, que incluso puede desprenderse de los estímulos y desestímulos de la sociedad de destino (Giménez y Malgesini, 1997). Asimismo, la estructura que adquieren las redes migratorias y el papel ejercido por cada individuo en su dinámica puede presentar diferencias. Mientras que algunas se articulan de forma vertical a través de diversos actores con poder, caso del acceso al trabajo o a la vivienda, otras mantienen una configuración horizontal y, fundamentalmente, implican a varios migrantes ya establecidos en una comunidad. En esta circunstancia, las relaciones son, más bien, de reciprocidad e intercambio (Pedone, 2003).

La información recibida a través de estas redes es una de las variables de mayor relevancia en la explicación de los movimientos migratorios, a partir de la cual el efecto de las redes relacionales con la migración puede seguir dos direcciones: por una parte, si la información transmitida acerca del lugar de destino es negativa pueden tener un efecto disuasorio, mientras que si la información es positiva, lo más lógico será la estimulación de los desplazamientos.

Por todo ello, en el marco de una sociedad globalizada, los espacios sociales con los que entra en contacto una persona, como marcos de pertenencia o referencia, adquieren una dimensión plural (Oso, 2004), pues no se reducen a un tiempo y a un territorio limitados sino que se caracterizan por su extensión a lo largo y ancho del planeta.

Asistimos, por lo tanto, a la configuración de lo que se ha denominado como espacios sociales transnacionales (Pries, 1998), concepto que alude a la pervivencia de las relaciones con el contexto de origen, y a la posibilidad de conservar los rasgos característicos de la cultura autóctona. Dicho de otra forma y con las mismas palabras del investigador citado, "por espacios sociales transnacionales entendemos aquellas realidades de la vida cotidiana que surgen esencialmente en el contexto de los procesos migratorios internacionales, que son geográfica y espacialmente difusas o des-territorializadas y que, al mismo tiempo, constituyen un espacio social que, lejos de ser puramente transitorio, constituye una importante estructura de referencia para las posiciones y los posicionamientos sociales, que determina la praxis de la vida cotidiana, las identidades y

los proyectos biográficos (laborales) y que, simultáneamente, trasciende el contexto social de las sociedades nacionales” (op. cit., 34).

Por todo lo dicho, contemplamos las redes constituidas como microestructuras de migración, puesto que aligeran el desplazamiento entre distintas regiones y le confieren cierta autonomía. En este sentido, es claro que el hecho de poder contar con el apoyo de otras personas en el país de llegada facilita las primeras etapas del proceso migratorio.

Como mantiene Pedone (2003), en numerosas ocasiones, la propia dinámica de las cadenas y las redes migratorias siguen incrementando los desplazamientos de población, aunque hayan podido disminuir considerablemente las ventajas laborales. Este hecho refuerza la idea de que los lazos que vinculan origen y destino no son exclusivamente económicos, pues hay factores sociales con un peso muy considerable en el mantenimiento de tales estructuras.

Es evidente que los lazos familiares ejercen una gran influencia en la conformación de redes migratorias desde el país de origen hacia el de destino. Las redes primarias, afectivas y más próximas, son los vínculos preferidos para efectuar este cambio, a menudo irreversible, de modo de vida (Santos Rego et al., 2004). Tiene razón Criado (2001) cuando sostiene que la circunstancia de ser familia establece una nítida línea de demarcación en el conjunto inmigrante, que alcanza tanto al momento puntual del tiempo presente, como a la elaboración de estrategias y a su proyección de futuro.

Además de liderar la mayor parte de los procesos que implica la inmigración, la familia constituye el espacio en el que acostumbran a manifestarse los modelos de referencia social y cultural, aportados tanto por sus miembros como por la sociedad receptora, y derivados, fundamentalmente, del contacto entre autóctonos y alóctonos. En este sentido, al entender las familias migrantes como ejes conectores entre culturas y mundos diferentes nos encontramos, nuevamente, con el concepto de transnacionalismo, puesto que favorecen la creación de una cierta cultura de la emigración, entendida ésta como un conjunto de pautas de consumo, valores, actitudes y contactos que contribuyen a la perdurabilidad de estos movimientos humanos.

En este marco es donde la cultura migratoria disfruta de una difusión sin precedentes, por lo que no debe extrañarnos que la emigración haya dejado de contemplarse como una decisión temporal. Lo cierto es que las investigaciones realizadas al respecto

apuntan al establecimiento prácticamente definitivo de las familias inmigrantes en la sociedad receptora.

El incremento de los estudios que analizan la inmigración focalizando su atención en los protagonistas pone de manifiesto que se ha pasado de un enfoque centralizado en sus causas y, prioritariamente, en los factores de expulsión y atracción desde el punto de vista individual, a otro en el que ganan terreno aspectos vinculados a las vivencias, expectativas y, sobre todo, a la integración de los inmigrantes y sus familias, tanto si aún no han completado el proceso de reagrupación (permaneciendo en el país de origen) como si lo han logrado y ya residen en el país de acogida.

La evolución percibida en el análisis del fenómeno migratorio y, en consecuencia, el mayor interés por la exploración de las redes migratorias, refleja no sólo la diversidad de estrategias familiares, sino la participación en el proceso de aquellos que emigran y de los que permanecen en el país de origen, cuestión estrechamente vinculada a la multiplicación de las referidas comunidades transnacionales.

En este sentido, tal y como indican Santos Rego et al. (2004), podemos afirmar que el proceso migratorio va más allá del ciclo vital y abarca diversas fases que sobrepasan la biografía individual:

- Una primera, caracterizada por la necesidad de resistir física y psíquicamente en condiciones de vida duras.
- La segunda, en la que se produce el reagrupamiento familiar, con gran impacto socializador entre los adultos, jóvenes y pequeños.
- La protagonizada por la llegada de los hijos a la adolescencia. En ésta pierde relevancia la categoría inmigrante, cobrando importancia en la descendencia cuestiones de identidad individual *vs.* identidad grupal.
- El ciclo se cierra con el emparejamiento estable de los hijos y la constitución de nuevas unidades domésticas.

Asimismo, tenemos que resaltar que el hecho de vivir en una zona con altas tasas de emigración y el protagonismo en los desplazamientos de algún familiar directo, aumenta la probabilidad de que los sujetos insertos en esta nueva realidad migratoria, opten por la inmigración como un proyecto de vida concreto, real y estable (cfr. Soriano Miras, 2004).

En este contexto, reiteramos la importancia de las estrategias familiares como vía de recursos, apoyo e información en los circuitos migratorios, facilitando, al mismo tiempo, una mayor flexibilidad para atravesar las fronteras internacionales. El proyecto migratorio reúne los elementos objetivos y las representaciones de la migración como fenómeno social, a la vez que incluye la información recibida en el lugar de origen y las imágenes creadas por sus protagonistas.

Tal y como sostienen Aparicio et al. (2005), la situación familiar de los inmigrantes, es decir, si residen en el país de origen o de acogida, su estado civil, el tener o no hijos,...., puede considerarse un indicador del estadio de migración en que se encuentran.

Por todo lo dicho, no cabe duda de que la inmigración es un fenómeno de gran complejidad, iniciado por causas de diversa índole, con trayectorias y proyectos diferenciados y con repercusiones, también complejas, en los contextos de salida y llegada. Además, no podemos pasar por alto la relevancia ejercida por los vínculos familiares, desde el comienzo del proceso migratorio, en el mantenimiento de las redes y como medio de apoyo en el país de asentamiento. Sin embargo, debemos considerar la existencia de características específicas según la procedencia del núcleo familiar, que determina, en gran medida, aspectos como el orden de llegada de sus miembros, las expectativas de futuro, la zona de instalación y la existencia de un proyecto de establecimiento definitivo.

A grandes rasgos, y respecto de los colectivos con una mayor presencia en nuestro país, existen diferencias significativas respecto de las pautas migratorias seguidas por las familias marroquíes y otras como las que proceden de algún país latinoamericano. Aunque no haremos un análisis exhaustivo de los modelos migratorios en función del país de origen, consideramos adecuado acercarnos a los principales rasgos que los definen y aún los diferencian.

Comenzando por las familias procedentes del continente africano y, más en concreto, desde Marruecos, puesto que son el colectivo que suman más personas (603.686, en junio de 2007), lo primero a destacar es el claro predominio de familias numerosas, aspecto vinculado, sin duda, a una situación de transición demográfica (Santos Rego y Lorenzo Moledo, 2003).

Los principales motivos de la emigración de estas familias son de índole económica, puesto que el escaso volumen de empleos creados, el descenso del nivel de vida de la

población, las escasas reformas sociales y la baja escolarización de la mujer (Soriano Miras, 2004), dificultan la subsistencia en el país de origen. Si analizamos esta cuestión según el sexo, los hombres en su mayoría emigran por motivos económicos, las mujeres, sin embargo, hacen referencia a la reagrupación y a la misma salida del entorno familiar (Santos Rego et al., 2004).

En el seno de las familias marroquíes existe una clara tradición migratoria. Es por ello que “el lugar de residencia de la familia extensa no se focaliza en Marruecos y en partes geográficas tan dispersas como Omán, Rabat o Marrakech, sino que también en España y en otros lugares de Europa, hay una presencia de redes familiares marroquíes” (Soriano Miras, 2004, 142). Además, dado que estas familias tienen un importante número de miembros, esta realidad incrementa, a su vez, el número de contactos existentes en la emigración y, por lo tanto, la red de apoyo en el extranjero.

Tal y como recogen Aparicio et al. (2005) en una reciente investigación, las familias procedentes de Marruecos han escogido España como destino, prioritariamente, por dos razones: por una parte, la idea de que encontrarían trabajo con facilidad y, por otra, el hecho de que tenían familiares en nuestro país. Se confirma, por lo tanto, en el caso de la migración marroquí a España, la importancia del intercambio de información y de capital social entre el país de origen y de destino en el inicio y mantenimiento de los flujos. Subrayamos, nuevamente, la importancia de los vínculos familiares en la dirección de los desplazamientos, poniendo de manifiesto, el valor explicativo de las redes migratorias.

En la decisión de emigrar, la familia se convierte en el principal agente de apoyo en la organización y financiación del viaje, muy por encima de la ayuda recibida por parte de las amistades (Aparicio et al., 2005). Asimismo, refiriéndonos al asentamiento en nuestro país, los familiares vuelven a ser el medio principal para la búsqueda de vivienda, para la obtención de información sobre las condiciones laborales y de vida en España, y para proporcionar la documentación necesaria de entrada en el país.

Por otro lado, al analizar las redes migratorias de la población llegada desde la República Dominicana, Martínez Veiga (2004) subraya que la estructura de la migración procedente de este país es matrilineal y matrifocal, fenómeno que pone de manifiesto la participación activa de las mujeres en el proceso. Es decir, existe una transmisión generacional del fenómeno que va de madres a hijas. Además de la permanente activación de las relaciones de parentesco, existe una intensa relación económica mantenida a través

del envío de remesas, en un primer momento para devolver el dinero prestado para emigrar y, posteriormente, para ayudar a mantener a los hijos y familiares.

Existen, por lo tanto, diferencias importantes respecto a las pautas seguidas por las familias marroquíes, donde el proceso migratorio tiene una tendencia patrilineal y el papel de la mujer se limita, fundamentalmente, a la participación en la reagrupación familiar. Asimismo, Martínez Veiga (op. cit.), insiste en que la incidencia de las redes en el proceso migratorio marroquí es mucho menos representativa e importante que en el caso de la emigración dominicana.

Se ha detectado una situación muy similar en el caso de las familias ecuatorianas, donde la presencia femenina supone una proporción importante de los flujos migratorios procedentes del país andino. No obstante, la representatividad de la mujer en las corrientes que llegan desde este país es un fenómeno reciente puesto que fue en los últimos años de la década de los noventa cuando se registraron los mayores incrementos en la participación femenina (Pedone, 2003). Es en este momento, por lo tanto, cuando las salidas de las familias ecuatorianas y, posteriormente, de mujeres como primer eslabón de la cadena migratoria, se convirtieron en una estrategia para enfrentar la grave crisis socioeconómica que se extendió a toda la geografía regional, con especial incidencia en las ciudades.

Se trata de un fenómeno que ha ido ganando terreno en los últimos años. La incipiente consideración de las mujeres en los flujos contemporáneos o, más bien, como apuntan Solé et al. (2005), la creciente visibilización de la inmigración femenina a partir de proyectos laborales independientes y también, aunque menos, a partir de la reagrupación familiar, desafía buena parte del conocimiento acumulado e introduce nuevas perspectivas de análisis. A ello nos dedicaremos en las siguientes páginas.

2.4. El rol de la mujer en la inmigración: la feminización de los flujos migratorios

El libre movimiento de capital y mercancías a través de las fronteras internacionales, junto a la difusión de ideas e información a través de las nuevas tecnologías, son algunos de los factores que, de un tiempo a esta parte, vienen jugando un papel fundamental en la que se ha denominado "aldea global", respondiendo a un fenómeno de mayor alcance y con repercusiones en todas las regiones del territorio mundial, esto es, el proceso de globalización.

Este proceso ha traído consigo la emergencia y consolidación de redes de interacción e intercambio a escala planetaria. En un período relativamente corto de tiempo hemos asistido a la formación de un escenario mundial caracterizado por la elevada interconexión global y transnacional en el que se integran complejas redes relacionales entre comunidades, estados, organizaciones cívicas y entidades locales, junto a otras. La globalización, como sostiene Giddens (1999, 64), supone la “intensificación de las relaciones a lo largo del planeta que unen localidades lejanas, de manera que los acontecimientos locales reciben la influencia de acontecimientos que ocurren a muchas millas de distancia y viceversa”.

En este contexto de relaciones globalizadas tiene lugar una aproximación en la construcción social de las aspiraciones y necesidades de todos los ciudadanos que componen la población mundial, debido, fundamentalmente, a los múltiples cambios que se vienen produciendo como resultado de la intensificación del intercambio económico entre las distintas regiones y, sobre todo, por una difusión cultural de alcance global, donde la inmigración ha jugado un papel determinante.

En la actualidad los flujos migratorios presentan características específicas que los diferencian de los registrados en períodos precedentes debido, fundamentalmente a las múltiples transformaciones que, en los últimos años, se vienen sucediendo en el contexto mundial.

Tal y como apuntan Castles y Miller (1993), las migraciones actuales presentan dos novedades distintivas: la escala de influencia y la heterogeneidad de los vínculos. Estos investigadores hacen hincapié en otras novedades importantes, tales como, el incremento de países involucrados, la aceleración del índice de movilidad y la diversificación de los flujos. A modo de síntesis, y sin abandonar la referida cita de autoridad en el asunto, las tendencias actuales de los flujos migratorios se podrían resumir en los siguientes aspectos:

- La globalización de la migración. Es decir, la expansión del fenómeno migratorio a diferentes países y la afectación simultánea por diferentes flujos, además, del incremento de las áreas de procedencia y la resultante diversificación de orígenes económicos, culturales y sociales.

- La aceleración de los flujos migratorios. De un tiempo a esta parte, los movimientos migratorios están registrando incrementos importantes en las principales regiones afectadas, factor contemplado en las políticas migratorias de los gobiernos.

- La diversificación de los movimientos migratorios. A diferencia de períodos anteriores, donde los desplazamientos eran, fundamentalmente, laborales o de refugiados y de carácter permanente, en la actualidad, no existe una modalidad migratoria predominante sino que hay varias y en aparición simultánea.

- La politización de la migración. El notable incremento de los desplazamientos a través de las fronteras y el interés cada vez mayor por este fenómeno, entre otros aspectos, ha convertido la gestión de la inmigración en uno de los aspectos prioritarios de las agendas políticas nacionales e internacionales. Las decisiones en esta materia condicionan en alto grado la flexibilidad y la dirección de los flujos entre las distintas regiones del mundo. Asistimos, por lo tanto, a un fenómeno con efectos bidireccionales, puesto que si los flujos condicionan las políticas en materia de inmigración, las iniciativas gubernamentales determinan, en mayor o menor medida, la dirección y el volumen de los desplazamientos.

- La feminización de las migraciones. El papel de la mujer en el proceso migratorio ha ido ganando terreno en las últimas décadas en todas las regiones y en todos los tipos de migración. Si bien en épocas anteriores la mayoría de los desplazamientos por motivos laborales, así como los movimientos de refugiados, estaban, mayoritariamente, encabezados por hombres, desde los años sesenta las mujeres han ido ganando protagonismo tanto en la migración laboral como en las demás modalidades.

Centrándonos en este último aspecto, es decir, en el aumento de la emigración femenina, cabe destacar, en primer lugar, el estrecho vínculo del fenómeno con los cambios demográficos y económicos que han tenido lugar en los países más enriquecidos, con especial incidencia el envejecimiento de la población y el incremento del número de personas mayores que viven solas y precisan de ayuda doméstica; la existencia de una mayor participación en el mercado de trabajo y las resultantes dificultades de conciliar la vida laboral y familiar; el crecimiento del número de hogares monoparentales; la tendencia hacia la dispersión geográfica de la familia; y la retracción del Estado de bienestar en el marco de las corrientes neoliberales predominantes desde la década de los ochenta (Adelantado y Moreno, 2005).

Desde un punto de vista similar, Parella (2005) sostiene que la feminización actual de los flujos migratorios se debe, fundamentalmente, a una transferencia de cargas reproductivas de las mujeres autóctonas con cualificación, incorporadas al mercado laboral y, en consecuencia, necesitadas de delegación del trabajo doméstico y familiar en mujeres inmigrantes, las cuales ven aquí una posibilidad de contribuir a la economía de su familia de origen.

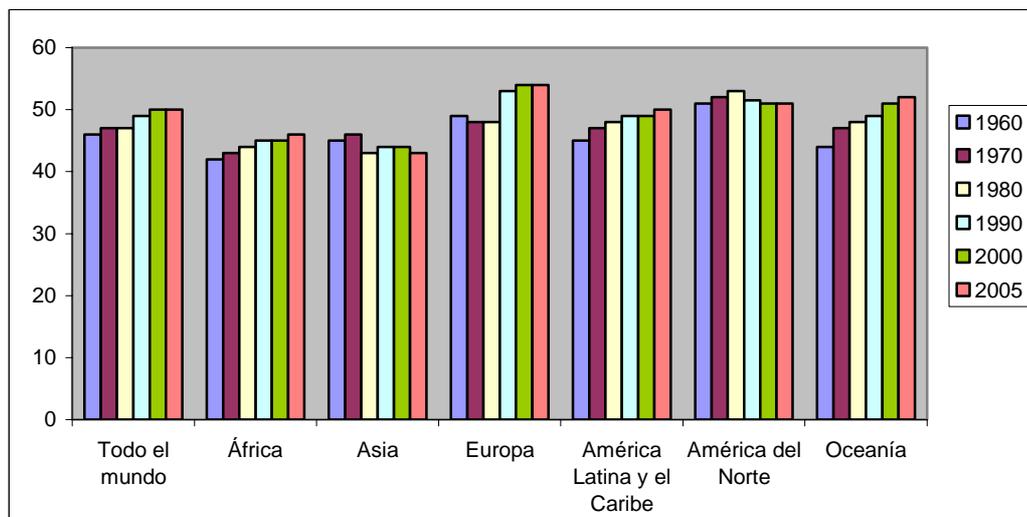
Lo cierto es que el papel de la mujer en los proyectos migratorios comenzó a suscitar interés a mediados de los años setenta (Ribas, 2004), si bien con ciertas limitaciones, puesto que los estudios realizados al respecto se centraban en el análisis de la inmigración femenina en el marco del reagrupamiento familiar.

El papel de la mujer como protagonista del proyecto migratorio y las estrategias utilizadas en el mismo han estado veladas bajo la concepción dominante que asigna al hombre el papel productor y mantenedor en la esfera pública y a la mujer el papel de reproductora y mantenida en la esfera doméstica así como elemento de garantía del orden social y moral (Gregorio, 2002a). Este hecho ha contribuido a que la presencia femenina en el fenómeno migratorio haya estado solapada por posturas reduccionistas sustentadas por modelos centrados en el análisis de los flujos de trabajadores inmigrantes y sus familias.

Sin embargo, en los últimos años, el crecimiento numérico de las mujeres de segunda generación y la presencia femenina en la inmigración irregular, así como en los procesos de regularización, ponen de manifiesto el avance de otras modalidades y modelos migratorios y, al mismo tiempo, el estudio de la inmigración encabezada por mujeres se ha convertido en objeto de interés creciente.

No puede extrañar el mayor protagonismo de la mujer en el proceso migratorio ya que, a día de hoy, su peso proporcional en las migraciones es cada vez más representativo, incluso superando al hombre en algunos países. Si tomamos como referencia las estadísticas oficiales de Naciones Unidas, vemos como en el año 2000 el 49% de todos los migrantes internacionales eran mujeres o niñas, en relación con el 46,6% registrado en 1960 (Naciones Unidas, 2003). Es así que las mujeres han llegado a constituir casi la mitad del total mundial de migrantes en la escena internacional, alcanzando la cifra de 95 millones (United Nations Population Fund, 2006) (ver gráfica 1).

Gráfica 1: Tendencias de la migración femenina, por continente/región, 1960-2005



Fuente: United Nations Population Fund (2006)

Además del avance numérico asistimos a una evolución cualitativa en lo que respecta a los flujos protagonizados por mujeres en el sentido de que se han incrementado considerablemente “las migraciones que denominamos autónomas, es decir, fuera del contexto de las migraciones de reunificación familiar” (Ribas, 2004, 112). Si bien a lo largo de la historia, una gran mayoría de mujeres han migrado debido al matrimonio o la reunificación familiar, en los últimos decenios el número de mujeres (casadas y solteras) que migran por sí solas o en compañía de otras mujeres ha experimentado un crecimiento continuado, sobre todo en los flujos que se dirigen a los denominados países de nueva inmigración, es decir, a los del área mediterránea del continente europeo.

Desde nuestra perspectiva, creemos que el incremento del volumen de mujeres llegadas desde otros puntos del planeta se debe, fundamentalmente, a la existencia de estrategias compartidas entre mujeres vinculadas por lazos de parentesco, sobre todo, o bien de amistad y/o vecindad. Junto a otras variables, la llegada de las primeras mujeres inmigrantes genera un efecto llamada a sus conciudadanas, que, con el paso del tiempo, se va reproduciendo y contribuyendo, por lo tanto, al mantenimiento de los flujos migratorios femeninos.

De otro lado, las mujeres constituyen un pilar fundamental en el mantenimiento de los contactos más duraderos e intensos con los familiares que permanecen en el país de origen, sobre todo, en lo que respecta a los hijos. La ausencia de la madre en el país de origen supone dejar a sus hijos a cargo de otros familiares, habitualmente, abuelas y

hermanas, aunque muchas de ellas terminan incorporándose a la cadena migratoria, máxime, si la información que les llega desde el país de acogida es favorable.

Centrándonos ahora en el análisis de las trayectorias migratorias, y más concretamente, en las motivaciones personales de hombres y mujeres para iniciar el proceso, llama la atención las importantes diferencias desde las primeras fases. Lo cierto es que el discurso social sobre la motivación de la mujer hacia la inmigración difiere del pronunciado para el hombre (Juliano, 1999). Tal y como recoge Labrador (2002), las mujeres inmigrantes no acostumbran a sostener discursos que planteen motivaciones estrictamente personales, como pueden ser el deseo de ganar más dinero o la simple promoción personal; en ellas, es mucho más habitual la referencia de motivos centrados en la necesidad de proporcionar un mayor bienestar a los miembros de su familia. Con esto no se quiere decir que los varones inmigrantes no manifiesten su afán por mejorar las condiciones en las que vive su familia, pero, como insiste el referido investigador, en el discurso masculino, tal intención está estrechamente vinculada a deseos más personalistas, lo cual puede tener que ver con la tradicional asignación de roles.

Desde una perspectiva similar, las investigaciones de Gregorio (1998) apuntan a las causas económicas como base explicativa del proceso migratorio masculino, y a las de carácter más social cuando el objeto de análisis es la mujer.

No obstante, el universo de motivaciones personales y familiares es tan amplio que es muy arriesgada cualquier generalización en función del género. Además, tal y como ponen de manifiesto las investigaciones que analizan el proyecto y la trayectoria migratoria en función del país de origen, la procedencia es una variable que introduce diferencias significativas tanto en este como en otros aspectos. Asimismo, en el estudio de la migración femenina es necesario evaluar el grado de autonomía entre la estructura familiar y el sistema económico global y/o el papel de las asimetrías que generan ideologías de género en el control de la movilidad de las mujeres (Pedone, 2003). Todos ellos son aspectos que, de uno u otro modo, condicionan y limitan los desplazamientos.

A pesar de que en nuestro país, como antes anunciamos, la proporción entre hombres y mujeres inmigrantes es similar cuando se trata de países no comunitarios, si hacemos un análisis teniendo en cuenta su procedencia varía de forma significativa. Los flujos procedentes de países como Rusia, Brasil, República Dominicana, Venezuela, Colombia o Cuba están configurados mayoritariamente por mujeres (Ministerio de Trabajo

y Asuntos Sociales, 2007a), lo que manifiesta la notoria visibilidad de la mujer en la cadena migratoria.

Ciertamente, diversos estudios (Gregorio, 1998; Herranz, 2000; Escrivá, 2000; Gregorio y Ramírez, 2000; Martínez Veiga, 2004; Santos Rego et al. 2004) apuntan a que la emigración de la mujer latinoamericana a nuestro país no es fruto del proceso de reagrupación familiar sino de un proceso migratorio laboral independiente, aspecto que diferencia a este colectivo de otros como el procedente del Norte de África o de Asia, donde la migración es predominantemente masculina y la mujer acostumbra a vincularse a procesos de reagrupamiento familiar.

En la misma línea, Ribas (2004) insiste en que el proceso de feminización de los flujos migratorios equivale a un proceso de proletarización femenina en las migraciones internacionales de trabajo. Sin embargo, teniendo en cuenta la naturaleza de la oferta de trabajo para las mujeres llegadas desde otras latitudes y la irregularidad de su entrada, las actividades que acostumbran a realizar forman parte de la economía sumergida, es decir de un segmento laboral secundario sujeto a bajas remuneraciones, eventualidad y escasas prestaciones sociales, amén de una apreciada desvalorización social.

En otros trabajos se hace referencia a que las mujeres inmigrantes suelen tener un nivel educativo más elevado que los hombres, pero cuentan con mayores dificultades que estos para encontrar un trabajo acorde con su nivel de cualificación. Acostumbran a tener trabajos de baja remuneración y con escasas posibilidades de promoción. Varios factores influyen en la tasa de actividad de las mujeres inmigrantes: las tradiciones del país de origen, los objetivos de la inmigración, la situación laboral en el país receptor, el coste de vida y las posibilidades de encontrar un empleo (De Troy, 1987; cit. en Ribas, 2004, 119).

Al igual que ocurre con los varones, las mujeres inmigrantes ocupan trabajos rechazados por las autóctonas debido a su dureza y/o baja remuneración y poco prestigio social. No obstante, a diferencia de los hombres, con una larga trayectoria en España, donde es más habitual que exista una cierta movilidad social ascendente, las mujeres suelen encontrar más obstáculos a la hora de mejorar su situación laboral por más años que lleven en nuestro país (Labrador, 2002). Tan sólo las mujeres más jóvenes y sin cargas familiares son las que tienen mayores probabilidades de ascender en el mercado de trabajo español.

La inmigración femenina está ayudando a paliar el déficit de mano de obra en ciertos sectores de la economía desarrollada como el servicio doméstico y el ocio, al tiempo que libera a las mujeres autóctonas de múltiples tareas para que puedan desarrollar su faceta profesional. Otros factores tienen que ver con el aumento de la renta familiar de las clases medias, el envejecimiento de la población y la no asunción por parte de los poderes públicos de los gastos de reproducción que eran asumidos por las mujeres que ahora participan en el mercado laboral (Gregorio, 2002b; Solé, et al., 2005); se genera, pues, la necesidad de reclutar a mujeres inmigrantes que se encarguen tanto de realizar estas funciones como de dar continuidad a la reproducción social. En esta misma línea, Adelantado y Moreno (2005) subrayan que la mujer autóctona se adscribe a la esfera productiva y la inmigrante a la reproductiva; es decir, las mujeres autóctonas han cedido las funciones que, tradicionalmente, le han correspondido a fin de poder desarrollar una faceta profesional que les venía siendo limitada.

La desvalorización que suponen muchas de estas actividades en nuestra sociedad se debe a que están naturalizadas, o lo que es lo mismo, existe la convicción de que para su realización no se requiere cualificación sino habilidades asociadas a las mujeres derivadas de su dedicación exclusiva al trabajo reproductivo y al cuidado de los hijos. A pesar de que esta naturalización se comparte con las españolas de los sectores sociales más desfavorecidos, las mujeres inmigrantes tienen que hacer frente a situaciones con mayor riesgo de exclusión, precisamente por hacerse más frecuente en ellas la triple discriminación de clase, de género y de etnia (Parella, 2003).

De la misma forma, si partimos de que trabajar cuidando personas, ya sean niños, mayores o enfermos, precisa de ciertas habilidades sociales y afectivas, a parte del conocimiento de la lengua, entonces encontraremos diferencias culturales, nacionales y lingüísticas dentro de un espacio laboral ya segmentado de antemano, dificultándose así la participación de mujeres procedentes de algunos países, caso de las que llegan desde el Magreb. Ciertamente, como subraya Comas (1995, 54), "las diferencias de género, raza o etnia añaden a la socialización, a la preparación y a las características del mercado de trabajo, nuevos criterios de división entre los trabajadores, pues a través de ellos se ejercen y legitiman prácticas discriminatorias de carácter formal o informal".

Centrándonos nuevamente en las diferencias de género existentes en el colectivo inmigrante, una parte importante de las políticas dirigidas a las mujeres se orienta al

reforzamiento de los roles domésticos y de aquellos referidos a la educación de los hijos. Como bien dice Gregorio (2002a, 33), “la concepción de las mujeres inmigrantes parte de la presunción de que sus roles de cuidado, atención y socialización dentro del contexto familiar y por ello las políticas se dirigen a las mujeres en tanto que agentes instrumentales en la promoción de la integración del grupo familiar”. Este factor contribuye a que se perpetúen comportamientos discriminatorios arraigados en la sociedad, que se hacen más pronunciados en el caso de las mujeres llegadas desde otras latitudes.

Lo cierto, con todo, es que la integración de las familias inmigrantes es un asunto de vital importancia en la sociedad actual y, por lo tanto, debe ser objeto de atención prioritaria por parte de todos los organismos e instituciones competentes. Sin embargo, la dirección de los esfuerzos realizados con este fin no debe considerarse únicamente desde la acción de la mujer inmigrante como agente instrumental o de la población migrante en general, sino que es necesario plantear el desarrollo de iniciativas poliédricas en las que tanto autóctonos como alóctonos estén implicados, tal y como intentaremos poner de manifiesto a continuación.

CAPÍTULO 3

LA ESCUELA Y LAS FAMILIAS INMIGRANTES. UNA VÍA DE INTEGRACIÓN SOCIAL

3.1. Introducción

Tal y como hemos puesto de manifiesto en el capítulo 1, las nuevas y diversas situaciones familiares, derivadas fundamentalmente del proceso de modernización, de la transición demográfica, de las numerosas reformas políticas, educativas, etc., unidas a la complejidad de la sociedad actual, han tenido como consecuencia la delegación de funciones que la familia venía realizando en solitario hacia otras instituciones sociales. Esta perspectiva contribuye a explicar la confianza depositada en la escuela y la resultante delegación de responsabilidades formativas.

Los principios, valores y tradiciones integrados en cualquier sociedad se proyectan sobre los entornos comunitarios a nivel global y condicionan la evolución de contextos menores como la familia o la escuela. En este sentido, y partiendo de que ambas son instituciones fundamentales en la construcción, desarrollo y consolidación de la persona, no podemos pasar por alto que el carácter dinámico que caracteriza a nuestra sociedad genera una complejidad e incertidumbre cada vez mayores, con más desafíos y la necesidad de darles respuesta tanto desde el ámbito familiar como desde el educativo.

El papel de los padres en la educación de los hijos sobrepasa los límites de la institución escolar y tiene una influencia más profunda y duradera. No obstante, las diversas transformaciones que están teniendo lugar en la sociedad a un ritmo acelerado y que afectan tanto a la familia como a la escuela exigen la asunción conjunta de muchas de sus funciones y requieren, hoy más que nunca, una mayor colaboración.

Asimismo, consideramos que los sistemas formales de educación deben replantear en profundidad sus mecanismos de enseñanza-aprendizaje. La educación debe contemplarse como un sistema complejo en el que tienen lugar interacciones formales e informales y en el que intervienen diferentes agentes, más allá de los centros escolares.

En este sentido, la familia, como contexto íntimo y afectivo privilegiado, es clave a la hora de conseguir que las diferencias constituyan un factor positivo de enriquecimiento

personal, familiar y social, en lugar de un aspecto conflictivo o amenazante. A estas y otras cuestiones atenderemos en las páginas que siguen.

3.2. La familia como escenario educativo

Desde una perspectiva educativa, la familia es el primer y principal agente educativo de todo ser humano al conformar el espacio social que desarrolla los procesos iniciales de construcción personal y adaptación social; en otras palabras, en el seno de la familia tiene lugar la socialización de las nuevas generaciones. Siguiendo a Coloma (1993), la socialización⁶ es un proceso a través del cual una persona aprende e interioriza los contenidos socioculturales de su contexto más próximo, al tiempo que desarrolla y reafirma su identidad personal bajo la influencia de agencias socializadoras (familia, escuela, medios de comunicación, grupo de iguales) y mediante mecanismos procesuales frecuentemente no intencionales e informales⁷. Así pues, en la familia se inicia el desarrollo cognitivo, afectivo y social de toda persona; es decir, en su seno nos constituimos como personas, desarrollamos nuestras capacidades intelectuales, afectos y preferencias, al tiempo que construimos una imagen de nosotros mismos y del contexto que nos rodea.

Asimismo, es en el seno de la familia donde se crean proyectos que son compartidos y asumidos por todos sus miembros, donde se establecen pautas de interacción y actuación, y donde tiene lugar la división de roles y funciones, factores todos ellos que condicionan nuestra posterior adaptación al contexto social.

Por todo ello, podemos decir que la familia es un agente educativo de primer orden en el sentido de que, además de determinar la configuración de la personalidad de los hijos y garantizar su estabilidad emocional, es la vía principal de cara a la integración plena en la sociedad, pues en ella vamos componiendo nuestra faceta de ser social. Al respecto, hay incluso quien afirma que entre las funciones que cumple la familia en la actualidad, la más significativa, por sus implicaciones para sus miembros, es su capacidad para generar una red de relaciones basada en el afecto y en el apoyo mutuo, susceptibles de asegurar la posterior orientación social de sus miembros y su bienestar futuro (Musitu y Cava, 2001).

⁶ Este concepto se introduce en la literatura sociológica a fin de etiquetar el proceso a través del cual un individuo se incorpora a la relación social, momento a partir del cual “el concepto toma como fondo el proceso de asimilación del individuo a los grupos sociales, con tres vertientes: influencia, pertenencia e identificación” (García Carrasco y García del Dujo, 2001, 308).

⁷ La ausencia de intencionalidad diferencia el proceso de socialización de la educación formal, cuyos objetivos, contenidos y estrategias didácticas están claramente definidos.

A diferencia de otras instituciones con objetivos más concretos y formalizados, en el contexto familiar se lleva a cabo una acción formativa informal y de carácter continuo, con repercusiones en las distintas etapas de la vida. Además, puesto que su influencia comienza incluso antes de nacer y se mantiene a lo largo de la vida de cada uno de sus miembros, otro de los aspectos que la distinguen y la sitúan como principal agente educativo es que las interacciones que se producen en su seno son recíprocas y, prácticamente, constantes, aunque el tipo de influencia entre sus componentes varía con la edad y con las circunstancias personales (Vázquez et al., 2004).

En la actualidad, la prolongación del período de estudios de los jóvenes y, en consecuencia, el retraso de la emancipación, incrementan el tiempo de permanencia en el hogar familiar y, por lo tanto, la dilación de la socialización que tiene lugar en su interior. A día de hoy, como ya recogimos en el capítulo anterior, son cada vez más los jóvenes que permanecen con sus padres hasta edades tardías, por lo que, al mismo tiempo, la influencia entre unos y otros se dilata con la consiguiente afectación de ciclos vitales más avanzados.

Tampoco podemos pasar por alto que el desarrollo de la función educativa de la familia está estrechamente vinculado al tipo de relaciones que se mantienen con otros agentes de socialización y, concretamente, de la mayor o menor influencia ejercida por cada uno de ellos. Sin duda alguna, la escuela es la institución que, junto a la familia, tiene una mayor repercusión en el ejercicio de la función educativa. Ahora bien, no podemos olvidar los influjos que llegan desde otras instancias y que, de un modo u otro, inciden en los procesos de socialización primaria que se dan en la misma familia.

Desde nuestra perspectiva, y haciendo hincapié en la dimensión pedagógica que nos es propia, creemos que en el análisis de las influencias educativas de la familia no puede faltar el acercamiento a esta dinámica en la que la identidad de todo individuo se va construyendo a partir de la influencia recibida desde los múltiples ámbitos sociales con los que, además de la familia, frecuentemente se relaciona.

En numerosas investigaciones se destaca la pérdida de protagonismo de la familia en la estructura social, hecho estrechamente vinculado a la reducción de funciones y obligaciones que, históricamente, han sido responsabilidad exclusiva del ámbito familiar. Así, los cometidos desempeñados por la familia tradicional han ido perdiendo visibilidad a medida que se ha evolucionado hacia los modelos actuales de familia.

Así pues, tanto las familias nucleares como los nuevos modelos que se han conformado en los últimos tiempos, han derivado parte de esas funciones desempeñadas tradicionalmente por la familia a otras instituciones sociales. Por ejemplo, las mencionadas responsabilidades de protección y amparo son compartidas por la familia y los sistemas estatales de seguridad y justicia (policía, tribunales de justicia,...); en la atención a los mayores se recibe la ayuda de los servicios sociales; y en las familias actuales pocas veces se aprende un oficio, sino que se forma parte de un amplio mercado laboral. Con respecto a las funciones de socialización, podemos identificar tanto nuevas variables como aspectos que han permanecido inmóviles con el paso de los años. Es claro que en las familias del siglo XXI se siguen transmitiendo los roles que deberán desempeñarse en la sociedad, pero hay más apoyo desde las instituciones educativas y sociales para el proceso de socialización de los hijos o para la misma orientación y elección profesional.

Retomando la cuestión central de este epígrafe, y siguiendo a Pérez Díaz et al. (2001), las familias actuales en los países desarrollados parecen haber reducido su implicación en la educación de los hijos, al menos en lo que se refiere al tiempo que dedican a esta labor, debido a varias razones. Por una parte, los cambios en la organización familiar tendrían consecuencias negativas en el proceso de socialización de los hijos. El porcentaje cada vez mayor de las mujeres que trabajan fuera de casa, el debilitamiento de los lazos de la familia extensa y, por tanto, la disminución de la implicación de parientes cercanos, junto al incremento de las tasas de divorcio en todos los países occidentales, son algunas de las variables intrafamiliares que inciden de forma negativa en la socialización de la prole. De otro lado, se sitúan los cambios culturales, como por ejemplo la crisis de la autoridad parental y la creciente importancia de la televisión como agente socializador de las nuevas generaciones.

Tales cambios parecen confirmar la idea sostenida de que la familia ha perdido peso como principal agente socializador a favor de otras instituciones o instancias. Ciertamente es que la escuela, los iguales y los medios de comunicación, son otros agentes de socialización que, al margen de la familia, tienen una gran incidencia en la formación de nuestra manera de ser y actuar, pues influyen en la formación en valores, en el desarrollo de habilidades y en la construcción del autoconcepto. Sin embargo, no debe olvidarse que son agentes secundarios, es decir, añaden nuevos elementos a las pautas primarias adquiridas en el ámbito familiar.

Por todo lo dicho, no cabe duda de que la familia parece encontrarse con múltiples dificultades para hacer frente, por sí misma, a los nuevos retos derivados de un contexto social que evoluciona a un ritmo vertiginoso. Si ya de por sí la función educativa es una tarea complicada, en la actualidad, son cada vez más los padres que inciden en la sensación de impotencia y desorientación que le invade en relación con la educación de sus hijos, sobre todo cuando se convierten en adolescentes (Pérez y Cánovas, 2002).

En una sociedad caracterizada por la diversidad y pluralidad de opciones, valores y estilos de vida, parecen darse dos situaciones (INCE, 1998): la inseguridad, el repliegue y la delegación de responsabilidades al centro educativo por parte de un elevado número de familias y, por otro lado, la preocupación de los padres por el futuro de los hijos en lo que respecta a los recursos materiales y las habilidades necesarias para adaptarse al nuevo contexto.

En definitiva, consideramos que esta situación de desconcierto parental está estrechamente vinculada a las aceleradas transformaciones que están teniendo lugar en la sociedad del siglo XXI. La evolución de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, los cambios en los roles de género, la diversificación de las estructuras familiares, etc., son variables que amplían las exigencias de todas las instituciones educativas y, por supuesto, de las familias. No sólo se multiplican los contenidos y los ámbitos de aprendizaje sino que las habilidades y valores en los que se debe instruir a las nuevas generaciones superan la preparación de la familia e incluso de muchos docentes. No obstante, en este contexto, podemos caer en el error de focalizar la atención en la formación práctica y en el adiestramiento en medios, habilidades, y metodologías derivadas de las exigencias de una sociedad cada vez más tecnificada e instrumentalizada, desplazando a un segundo plano la atención a otras dimensiones clave en la construcción de los sujetos.

Por todo ello, es necesario que desde la familia se lleve a cabo una educación abierta a lo nuevo, a lo que antes era desconocido, pero que a día de hoy las miles de personas que llegan desde otras latitudes nos ha acercado, trayendo consigo al mismo tiempo nuevos retos para la sociedad civil en general y, particularmente, para las familias y las escuelas.

En este contexto de nuevos retos es donde cobra fuerza la necesidad de estrechar las relaciones entre familia y escuela, para que con el esfuerzo de ambas instituciones podamos afrontar los requerimientos derivados de una sociedad que evoluciona a un ritmo trepidante.

3.3. La participación de los padres y madres en las escuelas

Como hemos venido diciendo hasta el momento, desde la investigación realizada al respecto, el desarrollo personal y social de todo alumno está ampliamente condicionado por la relación que mantienen escuela y familia como instituciones responsables de las primeras acciones educativas, formales e informales, respectivamente.

La participación de los padres y madres en la escuela es un deseo ampliamente compartido por todos los actores sociales vinculados, directa o indirectamente, a la comunidad escolar, al tiempo que una creciente necesidad del propio sistema educativo, en el sentido de que aquellos agentes que, de un modo u otro, intervienen en los procesos educativos hagan uso de su derecho como miembros activos de la comunidad.

Parece innegable que la legislación educativa deba hacer todo lo posible para favorecer la implicación de los padres en los centros escolares, si bien hemos de contar con el compromiso y la colaboración de los docentes, así como de la comunidad educativa en su totalidad. La puesta en práctica de aquellas iniciativas que favorezcan e impulsen la creación de un marco de relación adecuado para la participación activa y efectiva de las familias, debe ser uno de los principales objetivos educativos del centro escolar.

Tampoco podemos pasar por alto que la responsabilidad de la implicación familiar no radica únicamente en su acción implícitamente educativa, sino también en su capacidad motivadora y potenciadora de todos los aprendizajes que los hijos hagan en cualquier contexto y por su capacidad de hacer progresar y desarrollar sus competencias educativas. De igual modo, el papel de la familia como elemento de profundización y desarrollo de la calidad educativa parece indiscutible si tenemos en cuenta que genera mayores posibilidades de éxito en los aprendizajes formales, además de unas mejores relaciones con los docentes, al tiempo que permite contextualizar el currículo y caracterizar al centro como un lugar abierto y permeable al medio en el que se inserta.

Coincidimos con López, Ridaó y Sánchez (2004) en que la mejor manera de establecer una relación entre la familia y la escuela es aquella que posibilite la realización, dentro del propio ámbito escolar, de tareas conjuntas que formen parte del Proyecto Educativo de Centro.

La participación de los padres en las escuelas se mueve entre diversas tendencias contrapuestas y no es sencillo encontrar un equilibrio entre ellas (Marchesi, 2000). En

primer lugar, hay que destacar que los padres son cada vez más conscientes de la importancia de la educación para sus hijos, por lo que la elección de un centro escolar apropiado es una de sus prioridades. Sin embargo, resulta contradictorio que a pesar de la preocupación por este aspecto, el tiempo de implicación directa en la educación de la prole disminuya. Asimismo, aunque los padres se sienten desbordados por las nuevas necesidades derivadas de un contexto en plena transformación y son conscientes de que es preciso invertir más esfuerzos en la dimensión educativa, su inseguridad no se traduce en participación sino que, al no sentirse preparados, tienden al alejamiento.

De forma genérica se habla de dos vías de participación de los padres en la educación, la que se podría considerar individual, por un lado, y la que entendemos como colectiva, por otro (Pérez Díaz et al., 2001):

a) La vía individual.

- La implicación en el aprendizaje de los hijos. Nos referimos no sólo a la ayuda en la realización de las tareas escolares sino al interés por lo que los hijos van aprendiendo en la escuela día a día, así como por las relaciones que mantienen con los profesores y sus compañeros. Se trata, en definitiva, de acompañarles en el proceso de enseñanza-aprendizaje y de conocer como se sienten en la escuela, un lugar en el que pasan la mayor parte del día. Además, el interés de los padres motivará al alumno y le animará a seguir avanzando en el sistema educativo siendo conscientes, al mismo tiempo, de que su familia valora el trabajo que hacen en la escuela.

- La comunicación con la escuela. Habitualmente tiene lugar a través de reuniones del tutor o profesores, entrevistas, informes, etc., o bien cuando es fruto de la iniciativa de los padres. No obstante, esta última es la opción menos frecuente, puesto que una importante parte de los padres no suele acudir al centro hasta que surge algún problema con los hijos o son requeridos por un docente, máxime cuando el alumno está escolarizado en la Educación Secundaria. Diversas investigaciones (ver Fernández, Souto y Rodríguez, 2005) ponen de manifiesto que la comunicación con la escuela disminuye considerablemente en esta etapa, siendo mucho más frecuente en Infantil y Primaria.

- La participación en las actividades del centro. A pesar de que hay importantes diferencias entre unos y otros centros en la diversidad de actividades que se realizan, la implicación de los padres en las actividades extraescolares o culturales, es un buen

indicador del interés por el centro escolar en el que estudian los hijos y por su buen funcionamiento.

b) La vía colectiva.

- La participación en las AMPA y en el Consejo Escolar. Como adelantábamos en líneas atrás, esta última es la principal vía de implicación colectiva. Consideramos que este es el "talón de Aquiles" de los distintos niveles de implicación, probablemente porque no se atiende de forma directa al propio hijo y no se percibe como un medio efectivo de mejora. La legalidad vigente anima a que, en cada centro, las asociaciones de madres y padres puedan participar de manera institucional en los centros, siempre sin interferir en las tareas estrictamente profesionales, que les corresponden a los docentes (Sarramona, 1999). Sin embargo, en nuestro país, los padres no hacen uso del derecho legal a participar en la gestión y el gobierno de los centros. Una de las razones apuntadas para justificar la escasa implicación es la ausencia de una formación previa respecto a la estructura organizativa de los centros, los derechos y deberes de los padres, etc. Es decir, aunque parezca sorprendente, muchas familias desconocen su derecho a participar en los centros educativos.

Desde una perspectiva muy similar, Pereda (2006) hace referencia a la existencia de dos tipos de roles que los padres y madres pueden adoptar en sus relaciones con la escuela, de los cuales, a su vez, se derivarían dos modalidades de participación de naturaleza diferente. Respecto a los roles, la familia puede ejercer de responsable de la educación de los hijos o bien puede desempeñar el papel de coeducadora.

Cuando nos referimos al primero de ellos hablamos de la responsabilidad de los padres, como tales, en la educación de los hijos. De otro lado, cuando las familias en su relación con las escuelas se convierten en coeducadoras su nivel de implicación se incrementa de forma considerable. Además de los contactos esporádicos con los docentes y de la participación puntual en las AMPA, hay interés por articular las prácticas escolares con las familiares, los padres se involucran en actividades de tipo socio-educativo, participan en la toma de decisiones de aquellos aspectos que afectan directamente a la educación de los hijos, etc.

Centrándonos ahora en la forma de participación, Pereda (2006), hace referencia a dos posibilidades bien distintas. Por una parte, la denominada participación individual o

corporativa, vinculada a la idea de información y control y, por otra, la llamada participación social o cívica, más relacionada con el sentido de solidaridad y corresponsabilización.

Si bien ambas son importantes y, consecuentemente, deben disponer de estructuras propias y complementarias, a través de la segunda de ellas adquiere mayor valor la "gestión participativa" (op. cit., 23), esto es, cuando los padres son conscientes de la relevancia de su integración en el centro como miembros activos de las estructuras formales e informales de gestión del centro.

En estrecha vinculación con el derecho de los padres a participar, Vila (1998) propone una denominación alternativa a las vías de participación de las familias en los centros escolares, basándose en el apoyo a nivel legal e institucional. Desde su punto de vista, la normativa permite la constitución de vías o cauces de comunicación tanto en el plano formal como informal:

a) Contactos informales.

Nacen desde la responsabilidad y la voluntad familiar de cara a la colaboración y participación en el centro con el propósito de ayudar en el desarrollo educativo y social de sus hijos. Los distintos acontecimientos escolares, las actividades extraescolares, etc., son posibles vías de participación de las que disponen los padres.

b) Contactos formales.

Se fundamentan sobre el derecho legal que tienen los padres de alumnos para participar en la organización y funcionamiento de los centros educativos subvencionados con fondos públicos. El Consejo Escolar, las AMPA y las tutorías, son algunos de los canales legales a disposición de las familias para participar activamente en la educación de sus hijos.

En un estudio publicado por el INCE (2004) en el que se analiza, entre otros aspectos, la pertenencia y participación en asociaciones de padres y madres de alumnos, se pone de relieve que el 80% de los progenitores forman parte de las AMPA, es decir pagan la correspondiente cuota, pero sólo un 20% de estos son miembros activos. Junto a ello se constata que aquellos padres y madres cuyos hijos están escolarizados en Educación Primaria tienen una mayor participación activa en las AMPA (24%) que los que tienen hijos cursando la Educación Secundaria Obligatoria (15%). Asimismo, el análisis de los

índices de participación de los padres y madres en los Consejos Escolares revela datos muy similares, puesto que ésta suele bajar del 20% a menos del 10% al comparar la Educación Primaria con la Secundaria (Fernández, Souto y Rodríguez, 2005). Estos resultados coinciden con los derivados del estudio realizado por Aparicio (2003), en el que se llega a la conclusión de que la relación de la familia con la institución escolar aumenta en los centros de Educación Primaria y se reduce o es casi nula cuando se trata de alumnos de Secundaria. En esta misma línea, se sitúa la investigación llevada a cabo por el Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo (IDEA), entre 1997 y 2001, en el que han participado padres, profesores y alumnos de 31 centros de Educación Secundaria de toda España. Los resultados obtenidos confirman que las relaciones educativas de los padres con sus hijos son más intensas cuando estos están en los primeros años de escolarización, es decir, en los primeros cursos de la Educación Primaria y, sobre todo, en la Educación Infantil (Marchesi y Martín, 2002). En la Educación Secundaria la situación da un giro, puesto que, paulatinamente, se van alejando del centro escolar en el que estudian sus hijos y sólo acuden cuando se les cita directamente por una cuestión concreta, o bien porque persisten las calificaciones negativas.

Retomando la investigación del INCE (2004), los datos resultantes indican que, tanto en una como en otra etapa educativa, el nivel de estudios de los padres incide en la pertenencia y participación en las AMPA. “A mayor nivel de estudios, mayor es el porcentaje de alumnos cuyos padres pertenecen y mayor el de los que, además de pagar la cuota, son miembros participativos en las mismas” (op. cit., 130). De la misma forma, se concluye que la distribución de los padres en las dos variables analizadas (pertenencia y participación activa) también es desigual entre los centros públicos y los privados. La pertenencia a las asociaciones de madres y padres de alumnos en ambas etapas es mayor en los centros privados que en los públicos. Sin embargo, si atendemos a los alumnos cuyos padres pagan cuota y además participan, tan sólo se encuentran diferencias significativas en Primaria, siendo mayor el porcentaje para los centros públicos.

Tampoco debemos olvidar que el análisis de la participación parental en los centros no debe ser medida únicamente por la implicación de la familia en la asociación de padres, sino también a través de otros indicadores de la vida escolar, como la asistencia a reuniones o celebraciones (Santos Rego et al., 2004). En este tipo de eventos, la figura del profesor-tutor es fundamental, puesto que es la persona del centro con la que los padres acostumbran

a mantener un contacto más directo, por lo que se convierte en la mejor vía para que estos se sientan más vinculados a la gestión escolar e implicados en la educación de sus vástagos. Algunas de las que consideramos funciones fundamentales del tutor en relación con las familias son: contribuir al establecimiento de relaciones fluidas con los padres y madres a fin de facilitar el acercamiento entre escuela y familia; implicar a los padres en las actividades de aprendizaje; e informar sobre todos aquellos aspectos que afecten a la educación de sus hijos.

Otra de las cuestiones fundamentales sobre la que es preciso indagar es el bajo nivel de participación del padre en los centros escolares. A pesar de que su incorporación a las tareas y responsabilidades derivadas de la escolarización ha avanzado mucho en los últimos veinte años (Baráibar, 2005), las estadísticas demuestran que las madres son las que tienen una mayor participación en los centros escolares, tanto en lo que se refiere al contacto con los profesores de sus hijos como en las asociaciones de padres y madres. No extraña, por tanto, que frente a esta desigualdad en el nivel de participación se haya cambiado la designación tradicional de APA (Asociación de Padres de Alumnos) por la de AMPA (Asociación de Madres y Padres de Alumnos), e incluso se empiece a hablar de AFA (Asociación de Familias de Alumnos).

Sorprende que la feminización de la participación no sea considerada una situación extraña, sino que se acepta con normalidad como si se tratara de un hecho estructural. La escasa implicación de la figura paterna es un fenómeno de vigencia histórica, pues la división de tareas en el hogar familiar responsabilizaba a la mujer del cuidado y educación de la prole. Sin embargo, en la actualidad, extraña que, a pesar de la evolución social y familiar, el padre no tenga una mayor dedicación a la educación escolar de los hijos. Para explicar ésta y otras realidades del hecho educativo es interesante analizar la opinión de los progenitores respecto a los motivos o circunstancias que, de un modo u otro, reducen su nivel de participación en el centro escolar.

Desde el punto de vista de las familias, el estudio dirigido por Marchesi y Pérez (2005), pone de manifiesto la insatisfacción de los progenitores respecto a su participación en el funcionamiento del centro. Una cuestión de difícil deslinde es saber si la falta de participación en la vida de los centros se debe, bien al escaso interés de los mismos padres, o bien a las dificultades y limitaciones que ponen los propios centros a su participación, aunque lo más probable es que se den ambos condicionantes.

Lo cierto es que la valoración de los padres cuyos hijos estudian Educación Primaria es muy superior a la que manifiestan los padres con hijos en las otras dos etapas educativas. Siguiendo los resultados de la referida investigación, las familias consideran que el ambiente de estudio en el centro, la manera de enseñar de los profesores, la preparación que obtienen los alumnos, la actuación del equipo directivo, la comunicación entre las familias y el profesorado, la atención de los tutores, y los valores que el centro transmite, son aspectos que en las primeras etapas educativas tienen una orientación que favorece la implicación de las familias en los centros, a diferencia de lo que ocurre en las etapas posteriores, donde el papel de los padres se va haciendo paulatinamente más prescindible.

En cualquier caso, la constatación de la baja participación de los padres en el centro puede ser una dificultad importante para mejorar la calidad de la enseñanza. Cada vez más se verifica que la educación no se limita al espacio del aula y que la acción educadora de las familias es un factor de primer orden para el desarrollo y el aprendizaje de los hijos.

En lo que se refiere a los centros escolares, de un tiempo a esta parte se ha tomado conciencia de que la relación con las familias es un ámbito integrado en la tarea educativa. Así pues, los equipos directivos deben afrontar, como una más de sus funciones, la creación y posterior consolidación de estructuras y dinámicas de participación real de las familias en el centro (Baráibar, 2005). Deben existir, por tanto, criterios de coherencia y continuidad a través del diseño de directrices comunes sobre aspectos tales como el intercambio de información, el establecimiento de tiempos y espacios de colaboración,... En definitiva, se trata de poner en marcha los mecanismos necesarios para crear una verdadera cultura de la participación en el centro.

La flexibilidad de los horarios es otra de las variables que debe ser reformulada, pues un planteamiento excesivamente rígido en los tiempos establecidos para las entrevistas, reuniones, talleres o similares, puede ser un obstáculo insalvable que impida la participación de los padres y madres, sobre todo si tenemos en cuenta el acelerado ritmo de vida de la sociedad actual. No obstante, si el centro se encuentra verdaderamente comprometido y existe la convicción de la importancia de la participación de la familia en el proceso educativo, quizás la solución más factible sería que la escuela intentara adaptarse a la disponibilidad de las familias, decisión que deberá integrarse en el Proyecto Educativo de Centro (Baráibar, 2005) y, por tanto, ser aceptada en el seno de la comunidad educativa.

Como se ha podido constatar a través de las investigaciones referidas, las estadísticas demuestran que conforme el niño va avanzando en su escolaridad los padres se van alejando de la escuela. Sin embargo, desde la perspectiva de Vila (2003), las afirmaciones sobre un creciente desinterés de las familias en la educación de sus hijos no son ciertas. Por contra, considera que, en ocasiones, ese desinterés es una manifestación de impotencia para poder intervenir y decidir sobre las prácticas educativas, lo que, en última instancia, se traduce en descontento por parte de docentes y padres con la resultante descoordinación e, incluso, oposición entre ambos contextos.

Ante esta realidad, aparentemente poco esperanzadora, algunas de las propuestas que se consideran eficaces en el fomento de la participación de las familias (Fernández Prada, 2003) son las que recogemos a continuación:

- Elaborar conjuntamente el Proyecto Educativo de Centro, poniendo de manifiesto los objetivos que se pretenden conseguir y los medios que se utilizarán, los valores y principios a los que se les otorgará prioridad.
- Regular la organización para racionalizar el reparto de tareas evitando tanto el solapamiento y las interferencias en su realización como que se produzca el olvido de otras.
- Regular la convivencia de toda la comunidad educativa y, especialmente, del alumnado, a través de la elaboración y formulación conjunta de normas, lo que facilitará que sean asumidas e interiorizadas con mayor facilidad.
- Organizar conjuntamente actividades culturales, recreativas o lúdico-festivas a fin de evidenciar la posibilidad de trabajar en equipo. Asimismo, se debe contribuir a la creación de un clima saludable y cordial que, al mismo tiempo, beneficie la implementación de otros procesos en el interior del centro.

Es necesario que la comunidad escolar en su totalidad sea consciente de que la implicación familiar y social en las escuelas constituye uno de los factores que determinan la calidad educativa. Dicho de otra forma, la eficacia de la educación escolar depende del grado de participación que ejerzan los padres, del mismo modo que la educación familiar no deberá encontrar en la escuela una concepción opuesta a la suya (Sarramona, 1999).

Del mismo modo debemos tener presente que las instituciones educativas están capacitadas para facilitar la organización comunitaria de todas las personas sea cual sea su

procedencia, género o edad. Para ello, deberán abrirse a su entorno, interaccionar con sus gentes y favorecer la creación de redes sociales, espacios de debate público y participación ciudadana.

Pese a que la legislación educativa insiste en la importancia de ejercer el derecho a la participación y en la urgencia de educar en la participación para una sociedad democrática, todavía queda mucho camino por recorrer, tanto desde el punto de vista normativo como desde el ejercicio real de este derecho, para que en nuestros centros escolares exista una verdadera cultura de la participación. Lo cierto es que, pese a la evidente relevancia de esta cuestión, la participación de y en la comunidad educativa se encuentra en uno de los peores momentos de la historia reciente de la educación en nuestro país (Xunta de Galicia, 2006).

En este marco, conscientes de la importancia de la educación en el porvenir colectivo y teniendo presente la consideración del individuo como agente de cambio (Pereda, 2006), es decir, capacitado para la transformación social, desde las escuelas debe procurarse la formación de ciudadanos comprometidos con la sociedad y conscientes de la importancia de hacer uso de los derechos de participación en un proyecto global y compartido con los demás conciudadanos.

Tal y como sucede en otras realidades sociales, la posibilidad de participar en la escuela está, en mayor o menor medida, condicionada por las creencias, actitudes y valores que los diferentes actores pedagógicos ponen de manifiesto a través del desarrollo de una cultura participativa, estrechamente vinculada a la mencionada democratización de las prácticas educativas. El valor educativo de la participación, en tanto que estimula el sentido de la responsabilidad y la colaboración, hace que la participación en educación signifique establecer relaciones básicas con el aprendizaje de una cultura política fundamental.

Asimismo, no podemos olvidar que la escuela es un espacio en el que, como ocurre en otros contextos sociales, también existen relaciones de poder. El ejercicio del derecho a participar puede equilibrar dichas relaciones favoreciendo la reducción de las jerarquías establecidas y proporcionando una mayor horizontalidad a las mismas. Se trataría, en definitiva, de hacer escuelas más democráticas a través de la participación, objetivo que requiere la creación de estructuras y fórmulas de colaboración e implicación entre el profesorado y las familias, de tal forma que se asegure la incidencia real de éstas en el gobierno y la gestión educativa.

3.4. Familias inmigrantes en la escuela. La dimensión socio-educativa de la integración

En las primeras páginas de este trabajo hemos insistido en que una de las principales características de la sociedad actual es la creciente diversidad derivada de un nuevo orden social que ha comportado cambios en todas las dimensiones, generando nuevos retos que se hacen más explícitos en el caso de la familia y la escuela. Es por ello que deseamos ir cerrando este tercer capítulo avanzando los principales desafíos a los que habrá que hacer frente desde ambas instituciones, como importantes agencias educadoras que son, ante las crecientes necesidades que se han ido poniendo de manifiesto en los últimos años y, más concretamente, en lo que se refiere a la integración de las familias inmigrantes.

Tal y como hemos venido diciendo, la sociedad del siglo XXI se inserta en lo que consensualmente se ha denominado era de la globalización, caracterizada, de una parte, por el cambio producido en el modo de percibir las coordenadas espacio-temporales de nuestras acciones a través de la eliminación de barreras y límites y la ampliación de las libertades individuales; y de otra, por el progreso tecnológico que, al tiempo que pone de manifiesto la gran potencialidad del hombre, genera cierto desconcierto y la sensación de estar rebasando nuestra capacidad de adaptación.

Ciertamente, por lo tanto, en un contexto como el que tenemos, de rápida mudanza, la familia y la escuela, reaparecen como instancias principales en la vida de las nuevas generaciones, que siempre hay que encajar en un marco social pues, como bien dicen González Sánchez y Muñoz Rodríguez (2006), es este el que, en último término, dictamina los márgenes en los movimientos y en los modos de operar.

Así pues, cuando ya este siglo marcha hacia el agotamiento de su primera década, precisamos reformular los objetivos de la educación y las estrategias educativas, junto a su sentido social y su vinculación con la comunidad educativa, sobre todo con las familias, a fin de solventar gradualmente las dificultades derivadas del nuevo orden mundial.

La escuela, integrada en un tiempo de grandes reformas a nivel mundial y continuas mudanzas, tiene que hacer frente a mayores exigencias, las más de las veces sin recibir el suficiente apoyo. Desde luego, tal y como recoge Marchesi (2000), en la actualidad la educación está sometida a múltiples demandas, no siempre armonizables, incluso a presiones de los más variados sectores, a expectativas excesivas que se combinan con

críticas desorbitadas, a exigencias de respuestas claras en un clima de incertidumbre que hacen muy difícil su función educadora.

En este contexto de cambios transcendentales, parece más apropiado hablar de una “nueva educación”, en el sentido de que las circunstancias de transición que vive nuestro sistema social imponen la exigencia de una educación que implica características extraordinarias, tanto en el grado de participación social que requiere como en cuanto a su protagonismo en la reordenación de los factores que constituyen el entramado dinámico de la sociedad (Vera Casares, 2000).

Paralelamente, al hablar de nueva educación no podemos olvidar las directrices recogidas en el Informe “La educación encierra un tesoro. Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI” (Delors, 1996), esto es, aquellas que apuntan cuatro pilares básicos sobre los que deberá sustentarse la educación del futuro: *aprender a conocer*, es decir, adquirir los instrumentos de la comprensión; *aprender a hacer*, para poder influir sobre el propio entorno; *aprender a vivir juntos*, para participar y cooperar con los demás; y *aprender a ser*, proceso fundamental que acomoda elementos de los tres anteriores.

De especial interés para nosotros es el que se refiere a *aprender a vivir juntos*, es decir, a convivir. En este sentido, y teniendo en cuenta la creciente diversidad del mundo que nos rodea, no podemos hablar de nueva educación al margen de uno de los mayores retos de la sociedad actual: el entramado relacional, la comunicación entre las personas, y la convivencia (Vera Casares, 2000).

Las comunidades son sumas de diversidad, pero las culturas son aglomerados, por lo que educar ya no puede ser socializar en una cultura (Funes, 2004). Es necesario superar las tendencias centralizadas en la propia identidad cultural y acercarse hacia el sentimiento de pertenencias múltiples, hacia nuevos espacios de identificación. En el seno de una sociedad positivamente multicultural, debemos enfatizar la necesidad de desarrollar competencias de diálogo y comunicación. Se trata, en definitiva, de ir construyendo una nueva cultura desde la que formar una ciudadanía comprometida con la importancia de la convivencia pacífica y democrática.

Ante este objetivo, la escuela se erige en medio de integración social. Las prácticas escolares deben contemplar la diversidad y la existencia de intereses y motivaciones

distintas por lo que, posiblemente, una de las opciones más acertadas esté en desarrollar estrategias educativas que favorezcan la asunción de valores compartidos, procurando la participación en un proyecto social con el que los distintos grupos sociales se sientan identificados. Es por ello que la distancia entre la cultura familiar y la cultura escolar puede entorpecer no sólo el proceso escolar del alumno (Huguet, 2003), sino su posterior integración en la sociedad, dificultando, al mismo tiempo, la participación de la familia en el centro. Sin embargo, cuanto más próximas se sientan ambas culturas, más probable será que alumnos y familias acrecienten su participación efectiva en la escuela.

La inmigración es, sin duda, uno de los factores que en los últimos tiempos ha reducido la distancia entre grupos culturalmente distintos e históricamente distantes. Si bien la sociedad es por naturaleza heterogénea, la llegada de importantes flujos migratorios en los últimos tiempos ha incrementado la diversidad ya existente en los contextos sociales. En este escenario se va imponiendo, poco a poco, una nueva formación escolar que también tiene consecuencias sobre la familia.

La necesidad de una estrecha vinculación entre ambas instituciones se incrementa ante las manifestaciones de rechazo a la diferencia y la posible proliferación de actitudes racistas y xenófobas que impidan poner en marcha acciones educativas de aceptación y valoración de la diferencia, obstaculizando, consecuentemente, la convivencia y la integración de las personas llegadas desde otras latitudes.

La escuela no puede permanecer ajena a los cambios provocados directamente por el incremento de la inmigración, ni a aquellos que inciden de forma indirecta como pueden ser las variaciones en la morfología familiar. El espacio escolar juega un papel fundamental en la construcción de comunidades educativas plurales a través de la educación para una ciudadanía plena y responsable. Es imprescindible la gestión democrática de los centros educativos y sociales a fin de satisfacer las necesidades y expectativas de todos los grupos que conforman la comunidad (ampliando horarios que faciliten el contacto, actividades extraescolares,...), favoreciendo, al mismo tiempo, el contacto entre culturas.

Puesto que la participación es un elemento esencial de la democracia que hace efectivos en la práctica los derechos reconocidos formalmente (Aparicio y Martínez, 2005), la implicación real de las familias inmigrantes en los centros se convierte en un excelente indicador de ciudadanía activa. Además, siempre sin perder de vista que la participación es

un acto de voluntad, intencional y consciente, pone de manifiesto una concepción democrática de la vida social, factor clave en la integración de las familias inmigrantes.

Muchas de las iniciativas enfocadas a la mejora del proceso de integración del alumnado inmigrante se limitan al contexto escolar, de tal forma que no se contempla la importancia de la familia ni la integración de ésta en la comunidad, obviando, al mismo tiempo, que puede comenzar por el centro en el que estudian los hijos. Se pasa por alto, entonces, que la escuela es un espacio de participación ciudadana en el que estas familias pueden ejercer sus derechos y, a su vez, adquirir los recursos y destrezas necesarias para hacer uso de los mismos.

La administración educativa sigue una perspectiva similar, pues las políticas que se impulsan ponen el acento en la integración escolar, fundamentalmente, a través del aprendizaje de la lengua vehicular, y sin invertir los esfuerzos suficientes en el contexto sociocultural en el que viven estos alumnos que, como es bien sabido, tiene una influencia determinante en su desarrollo.

Tales circunstancias dificultan enormemente el establecimiento de relaciones óptimas entre escuela y padres, lo cual supone un importante obstáculo para el logro de una mayor implicación real de las familias inmigrantes en la escuela.

Son muchos los textos que enfatizan la necesaria colaboración de la familia inmigrante con el centro educativo, así como la relación entre ésta y la evaluación del progreso escolar de los hijos, pasando por alto la incidencia de variables diversas que afectan a estas personas. Pese a que la implicación de la familia en el proceso educativo es uno de los elementos clave en la evolución escolar de cualquier alumno, no cabe duda de que en los procedentes de la inmigración tiene una importancia aún mayor. Sin embargo, nuestro objetivo no debe ser buscar culpables ni justificar el bajo rendimiento o el fracaso escolar basándose en una participación familiar insuficiente.

Desde nuestro punto de vista, el análisis del grado de implicación no puede desvincularse de otras variables de índole cultural que, en mayor o menor medida, influyen en el contacto con la escuela. Por ejemplo, el respeto y la alta valoración de los padres inmigrantes hacia el trabajo del profesorado (Colectivo IOÉ, 1996). Otros factores, como los económicos, son la causa de que las necesidades vitales más urgentes estén por delante de la participación en la escuela de los hijos.

De acuerdo con Besalú (2002) creemos que esta impresión puede ser doblemente matizada. En primer lugar, porque este tipo de situaciones son muy diversas y no pueden ser generalizables y, por otra parte, tampoco podemos olvidar que las familias españolas no suelen participar de la vida de los centros.

Es evidente que este no es un problema que concierna exclusivamente a las familias inmigrantes, prueba de ello es la numerosa literatura que se ha publicado en los últimos años sobre esta cuestión. Sin embargo, en el caso de las familias llegadas desde otras latitudes, el bajo nivel de participación se identifica con desinterés, algo que no ocurre con las autóctonas, o como apuntan Santos Rego y Lorenzo Moledo (2003), tendemos a pensar que no valoran la educación de los hijos. Nuevamente, la inmigración contribuye a la visibilización de un problema preexistente.

Como hemos subrayado a lo largo de este capítulo, la educación debe ser un proyecto compartido por la familia y la escuela, relación más importante aún en el caso de las personas llegadas del extranjero debido a las habituales situaciones de desventaja que suelen afectarles. El escaso conocimiento de la lengua autóctona, las diferencias culturales, los problemas socioeconómicos o el hecho de no conocer el funcionamiento de nuestro sistema escolar, son obstáculos que frenan la implicación de las familias inmigrantes en el centro educativo, pudiendo ser la principal causa de que, como señala el informe del Defensor del Pueblo (2003), su participación en la vida de los centros sea menor, si la comparamos con las familias españolas.

Resumamos, por tanto, algunos de los impedimentos a los que se deberá hacer frente desde ambas instituciones, tal y como lo ven algunos especialistas (Merino y Muñoz, 1998):

- Problemas en la comunicación lingüística entre padres y profesores debido al desconocimiento del idioma.
- Falsas creencias o prejuicios relacionados con el recelo de los padres de niveles socioculturales desfavorecidos a colaborar con la escuela, los roles tradicionales de la institución familiar y la escolar, y la desconfianza docente sobre la falta de competencia educativa de los padres para participar en la educación formal de los hijos.
- La alta movilidad residencial de las familias inmigrantes por motivos laborales.

- Carencias formativas en el profesorado sobre técnicas que faciliten la cooperación y la implicación familiar, esto es, sobre aquellas que permiten superar los obstáculos que afectan al grado y al tipo de relaciones mantenidas entre ambas instituciones.
- Falta de apoyo administrativo, social, y organizativo susceptible de mejorar y consolidar las vías de interacción entre familia y escuela.

En cualquier caso, pocas dudas caben sobre la necesidad de incrementar la relación entre ambas instituciones para favorecer los procesos de integración escolar y social de los alumnos y de sus familias.

Aunque a priori pudiera existir el pensamiento contrario, lo cierto es que se ha constatado que los padres de alumnos inmigrantes contemplan la escuela como medio de ascenso en la escala económica y social de la familia y, al mismo tiempo, tienen un elevado interés por la educación de sus hijos, por más que las expectativas estén moduladas por el peso de las tradiciones y de los estereotipos culturales (Santos Rego et al., 2004). De todas formas, la confianza depositada en la escuela debe ser aprovechada, pues qué duda cabe de que son el mejor punto de partida para poner en práctica la dimensión participativa.

Una queja extendida entre el profesorado es el escaso contacto que mantienen las familias inmigrantes con el centro escolar en el que estudian sus hijos. Desde su punto de vista participan poco de las actividades que se organizan, no acostumbran a acudir a las entrevistas y reuniones programadas, y su implicación en las AMPA y en los consejos escolares es casi inexistente.

Lo cierto es que, en los estudios realizados al respecto se hace referencia a que el nivel de participación y compromiso de los padres está mediatizado por variables de diversa índole. Por ejemplo, para Aparicio (2003) la edad de escolarización de los hijos es un factor fundamental y mantiene que en Primaria existe una mayor implicación de los progenitores que en Secundaria, donde ésta se va reduciendo de forma paulatina. Por otra parte, la investigación realizada en Galicia (ver Santos Rego y Lorenzo Moledo, 2006) pone de manifiesto la influencia de la procedencia cultural de la familia. Así, las familias árabes tenderían a participar menos en el centro educativo que las latinas.

Estamos de acuerdo con que el menor conocimiento de nuestro sistema educativo es una variable a tener en cuenta y que, sin duda alguna, reduce en gran medida la implicación

de las familias en la escuela. Por ello, uno de los principales objetivos es dar a conocer las formas y posibilidades de participación en la escuela, pues la experiencia de los últimos años evidencia la existencia de importantes lagunas en la información que se les proporciona a las familias en general y, particularmente, a las inmigrantes. De la misma forma, creemos que es preciso invertir mayores esfuerzos para intentar subsanar las dificultades vinculadas al origen étnico-cultural de algunos padres y madres. Pocas dudas caben sobre que los obstáculos que deberán afrontar las familias llegadas desde el continente africano son más que aquellos que pueden afectar a las procedentes de Latinoamérica, con las que existe una mayor cercanía cultural o, al menos, lingüística.

Al margen de que las estrategias a seguir o los recursos que será necesario gestionar según las particularidades de cada familia, lo que es incuestionable es la urgencia de impulsar un modelo de participación de las familias en el proceso escolar y educativo a través del cual se rescaten los aspectos positivos de la vida familiar, intentando reducir la distancia que acostumbran a separar estas dos instancias de la vida social. Como recuerda Sánchez Iniesta (2006, 73), “los índices de fracaso escolar del alumnado están muy relacionados con la distancia que separa la cultura escolar de la familiar”.

Conscientes de que es necesario un cambio que traiga consigo una nueva concepción de la educación en la que se integren los valores propios de una sociedad democrática y cada vez más plural, donde la diversidad cultural es ya un hecho contrastable, desde las distintas instancias se reclaman nuevas estrategias de aproximación, nuevas formas de acercarse a la diversidad, pero partiendo siempre de la idea de que la diversidad no es algo único, propio o exclusivo de la inmigración.

Nos encontramos ante un nuevo objetivo educativo: construir una educación cuyo resultado sean nuevos ciudadanos que sepan ser, estar y actuar en un mundo local y global, en grupos con pertenencias e ideas propias y en grupos más amplios con pertenencias e identidades compartidas (Fundación Encuentro, 2005). Tal y como afirma Casanova (2005), las decisiones que se adopten en la educación tendrán (tienen ya, de hecho) repercusiones irreversibles en los modos de convivencia entre las personas y los grupos con diferencias. Por todo ello, formar en un nuevo modelo de ciudadanía activa (ver Cobo Suero, 1997; Cortina, 1999; Guttman, 2001; Kymlicka, 2000; Mayordomo, 1998;) que permita avanzar en interculturalidad debe ser uno de los principales objetivos educativos de nuestro tiempo.

Es una falacia, ciertamente, creer que las sociedades se puedan convertir en interculturales merced a la llegada de personas desde otras regiones. Tan falsa creencia implicaría que el ámbito educativo se ha hecho diverso por la presencia de alumnado inmigrante, como si antes no tuviéramos alumnos étnicamente diversos en nuestras escuelas.

A pesar de la pervivencia de esta visión reduccionista, la interculturalidad se ha convertido en uno de los ejes sobre los que se articula el discurso educativo, por más que haya el peligro de asociarlo a un lenguaje políticamente correcto, sobre todo por las insuficiencias que tanto se hacen notar en este terreno.

Tan reciente tentativa ha supuesto para la propia sociedad un desafío de cara a la efectiva organización de la convivencia. Es por ello que, ante un contexto de tales características, urge la puesta en práctica de un nuevo modelo de gestión social basado en propuestas interculturales. De lo que se trata es de poder gestionar democráticamente cualquier situación problemática, que ofrezca respuestas adecuadas a los retos que emergen del entramado multicultural y, por supuesto, favoreciendo la participación colectiva a favor de una mayor equidad. La escuela, por supuesto, debe ser soporte y referente de un modelo social y educativo de tales características.

En esta misma línea, Soriano y Fuentes (2003) insisten en que la educación debe convertirse en un medio de cohesión e integración social, facilitador de la interacción cultural en condiciones de igualdad, teniendo en cuenta las diversas opiniones a fin de poder valorarlas desde un enfoque crítico, lo cual, requiere modificar determinadas actitudes ante la diversidad cultural, pasando a considerarla sinónimo de riqueza y desestimando posturas etnocéntricas. La educación intercultural es, pues, aquella que debe primar en contextos donde predomina la diversidad, donde la cultura tiene como objetivo la máxima promoción educativa de todos. Con tales consideraciones, la tarea más urgente no puede ser otra que diseñar intervenciones educativas y pedagógicas capaces de gestionar mejor el éxito educativo de todos los alumnos, sin exclusiones de ningún tipo.

Yendo más allá, una sociedad como la nuestra, debería caminar hacia lo que Escotet (1992, 169) denomina “transculturación o capacidad reflexiva para comprender y aceptar plenamente las relaciones intra e interculturales de su propia cultura y de las demás culturas”, culminando así las fases que, según el referido autor, articulan el desarrollo o evolución del aprendizaje cultural.

Desde la perspectiva de Sabariego (2002), la educación intercultural debe ser parte integral de este proyecto de construcción social puesto que no sólo pretende el respeto por el pluralismo cultural sino que insiste en el reconocimiento activo y comprensivo de las demás culturas.

En este marco no podemos perder de vista que una propuesta educativa como ésta no se dirige únicamente a las minorías sino a la totalidad de la comunidad educativa ya que las acciones a desarrollar afectarán, sin duda, al centro escolar en su conjunto (Fundación Encuentro, 2005) y a todos los ciudadanos, sea cual sea su origen o procedencia.

La perspectiva que apoyamos enfatiza la naturaleza integradora e inclusiva de la escuela para aportar múltiples beneficios al colectivo de inmigrantes escolarizados y, por extensión, a toda la población escolar. Algunos de estos beneficios son los que se citan a continuación:

- Ofrecer el bagaje cognitivo, instrumental y actitudinal necesario para la inserción plena en la sociedad.
- Facilitar la adquisición “normal y continuada” de estrategias relacionales, comunicativas y referentes culturales de la sociedad receptora, dentro de una concepción de la escuela como microsociedad y lugar de las primeras prácticas sociales.
- Extender estos resultados a la familia migrada, tanto por la propia influencia de los hijos sobre los padres como por el acceso inmediato que tienen estos a la escuela como primera institución de contacto con la sociedad receptora.

No obstante, a pesar de los aspectos positivos que, sin duda, pueda aportar una propuesta de este tipo, existen distintos condicionantes personales, económicos y sociales, que, como ya hemos abordado en este trabajo, limitan y dificultan el logro de estos beneficios para muchos de nuestros alumnos, y con especial incidencia en los que proceden de la inmigración.

Así las cosas, para que se pueda llevar a cabo un proyecto educativo intercultural (Fundación Encuentro, 2005), es necesario que se produzcan cambios en diversas esferas, requiriéndose, desde luego, la participación de la sociedad en su conjunto. La implicación y el apoyo de las administraciones educativas, la renovación de la escuela, la modernización metodológica de los docentes y, sobre todo, el cambio en las actitudes de profesores, padres

y alumnos, son aspectos clave de una educación para la ciudadanía democrática y con repercusión positiva en el terreno de la interculturalidad.

En esta misma línea, De Lucas (2006) insiste que para hablar de integración hay que comenzar por algo previo a los programas de interculturalidad, a las políticas de valoración positiva, a la lucha contra el prejuicio frente al otro. Asimismo, el referido autor, habla de “condiciones políticas del proyecto intercultural” (op. cit., 46), acordes con los principios de legitimidad democrática, como requisitos iniciales para poner en marcha un proyecto de estas características.

Al margen de lo estrictamente legislativo y centrándonos en la práctica de nuestras escuelas, la propuesta de Casanova (2005) insiste en que la sistematización de la educación intercultural en los centros exige la puesta en marcha de determinadas actuaciones que involucran al conjunto del currículum y de la organización, a saber:

- Revisar los proyectos institucionales del centro de forma que se incorporen los objetivos y contenidos necesarios para responder a la realidad del centro y realizar las modificaciones precisas para este fin.
- Examinar en profundidad los materiales curriculares y el lenguaje utilizado, eliminando todo aquello que pueda contradecir los principios interculturales.
- Mantener una organización flexible del centro que permita la puesta en práctica del currículum intercultural.
- Actualizar la formación del profesorado.

La familia, como construcción cultural, depende del marco de referencia y pertenencia en el que se ha constituido. En este sentido, no podemos pasar por alto que para las familias inmigrantes la escuela suele ser un elemento de cambio pues el aprendizaje que se lleva a cabo implica comparación con el modelo cultural que se vive en casa, habitualmente muy alejado del modelo social y cultural de la escuela.

Por lo tanto, uno de los aspectos ineludibles es la transmisión a los padres de un proyecto formativo dentro del propio proceso de integración, haciendo complementarias la labor de la escuela, de la familia y las enseñanzas derivadas de ambos contextos. De esa manera no habría espacio para posiciones enfrentadas. Aquello que se aprende en la escuela

debe ser ejercitado en el ámbito sociofamiliar. Lo que ha de existir es cierta continuidad entre el proyecto familiar y escolar.

No podemos olvidar, además, que en las escuelas donde existe un alto componente de participación e implicación de las familias, los estudiantes tienen un éxito mayor (Aguado, Gil-Jaurena y Mata, 2005). Asimismo, si tenemos presente que la participación de las familias es un ingrediente fundamental de la escuela intercultural realizar esfuerzos en esta dirección debe ser una de las prioridades.

Conscientes de que este es un factor clave, Campoy y Pantoja (2005), enfatizan la urgencia de capacitar a las familias en general y, particularmente, a las inmigrantes, para llevar a cabo acciones sociales que les permitan interpretar el mundo que les rodea de una manera más exhaustiva.

De la misma forma, los referidos autores, consideran que el sistema educativo debe favorecer un modelo de educación intercultural que potencie la participación como reflejo de la integración social. Se trataría, por lo tanto, de preparar a estos nuevos ciudadanos para su implicación social, reforzando el sentido de pertenencia a la sociedad de acogida y reconociéndoles, previamente, en todos sus derechos. Nos encontramos, pues, con la idea de Kymlicka (2000) cuando se refiere a la integración plural y democrática de las diversas culturas en una unidad política a través del principio de legitimidad y organización social, garante, a su vez, de igualdad entre todos los ciudadanos y del reconocimiento público de sus especificidades.

No obstante, como recuerdan los profesores Santos Rego y Lorenzo Moledo (2007, 11), debemos tener presente que “la democracia no es tan sólo la suma de las distintas instituciones, sino también, y sobre todo, el compromiso de participación de los ciudadanos, que deben tomar decisiones tanto en el ámbito personal como social en general”. Es por ello que abogamos por una educación que, además de capacitar para la participación ciudadana, ha de procurar la formación en actitudes de implicación cívica de todos los individuos pues de lo que se trata es de que se produzca un verdadero cambio social en el marco de los derechos de tercera generación.

La educación para la ciudadanía se está configurando como soporte de comportamientos democráticos en un mundo de globalidad creciente en el que interactúan individuos con características diversas. Pese a que en su origen, y aún en su acepción más

extendida, tal y como comenta Baráibar (2005), la ciudadanía se vincula a la pertenencia a un Estado, resulta imperativo renegociar el contrato social que sustenta esta conceptualización, reconociendo que la plena pertenencia a una comunidad trasciende la identidad nacional y el lugar de nacimiento.

Bartolomé y Cabrera (2003), hablando de requisitos para la creación de nuevas dinámicas de participación social, se preguntan cómo generar un sentido de identidad y pertenencia a una comunidad común desde realidades identitarias culturales distintas. Se insiste también en que la formación para la participación desborda el marco escolar, y por ello se precisa avanzar en acciones colectivas conectando con las plataformas cívicas del entorno (Bartolomé, 2004).

No hemos de olvidar que estamos ante un proceso dinámico y recíproco que afecta tanto a autóctonos como a inmigrantes, sin que se anulen en absoluto las referencias culturales de cada cual ni se eliminen las opciones de síntesis cultural y/o social (García Martínez, 2002). En suma, se trata de un cambio en las relaciones sociales generable en la interacción y que debería terminar en la emergencia de nuevos y más equitativos modelos de convivencia.

La promoción de una cultura escolar más participativa, basada en los valores democráticos, es decir, en el respeto hacia los demás, la tolerancia, la confianza mutua, la solidaridad y la cooperación, es una de las prioridades europeas en materia de educación para la ciudadanía. Concretamente, los objetivos pretendidos se pueden agrupar en tres categorías (Eurydice, 2005):

- Desarrollar en los alumnos una cultura política, esto es, adquirir conocimientos teóricos sobre los derechos humanos y la democracia, familiarizándose con el funcionamiento de las instituciones políticas y sociales, y apreciando la diversidad cultural e histórica.
- Desarrollar las actitudes y valores necesarios para convertirse en ciudadanos responsables (aprender a respetarse y a respetar a los demás, escuchar y resolver conflictos de forma pacífica, o contribuir a la convivencia en armonía, desarrollando valores acordes con una sociedad plural).

- Estimular la participación activa de los alumnos de manera que puedan implicarse en la vida de la comunidad escolar y local, y adquirir las competencias necesarias para participar en la vida pública de forma responsable, constructiva y crítica.

Reiteramos, por todo lo expuesto, que estamos ante un reto que supera los límites de lo educativo y que, consecuentemente, tiene numerosas repercusiones en el plano social y en todos y cada uno de los individuos que conforman la sociedad. La construcción colectiva de un proyecto social, asumido por las organizaciones e instituciones, debe ser uno de nuestros objetivos. Como subraya Bartolomé (2004, 98), “no se puede pretender crear climas interculturales en la escuela, mientras el alumnado vive en la calle la experiencia cotidiana de una sociedad asimétrica y fragmentada”.

En definitiva, pocas esperanzas tendríamos al margen de la confianza en la escuela como medio de integración social para alumnos y familias inmigrantes, parte esencial de un proceso en el que será fundamental poner en práctica estrategias que favorezcan la participación y la implicación de estudiantes y profesores en la vida de los centros educativos.

Esta es la cuestión que ahora abordaremos con el objetivo de contribuir en lo posible, a optimizar esos niveles de implicación en una instancia social como es la escuela, indisociable de sus proyectos y expectativas de progreso.

CAPÍTULO 4

LAS FAMILIAS INMIGRANTES EN UN CONTEXTO DE DIVERSIDAD CULTURAL. UN ESTUDIO DESDE LA ESCUELA

4.1. Introducción

En España, tal y como ha sucedido en otros países del sur de Europa, se ha producido en los últimos años una importante transformación a propósito de nuestra participación en el sistema internacional de migraciones. Aunque, históricamente, nos hemos caracterizado por ser un país generador de emigrantes, condición demostrable al comprobar el número de españoles que aún viven en el extranjero, en la actualidad, el considerable incremento en el número de personas que escogen España como destino de su proyecto migratorio pone de manifiesto el cambio en las tendencias migratorias.

Idéntica situación, aunque cuantitativamente menos relevante, observamos en Galicia, donde, en un período relativamente corto de tiempo, las cifras de inmigrantes han crecido de una forma sin precedentes. No obstante, la comunidad gallega, como parte integrante del estado español, además de las consecuencias derivadas del comportamiento de la economía en general y de su evolución socio-histórica, ha estado supeditada a aquellos condicionantes sociales y económicos propios y exclusivos de su dinámica económica.

Tenemos que hacer hincapié, además, que el cambio en las tendencias migratorias ha venido acompañado de un cambio en las características de sus protagonistas. Por más que sea incuestionable la existencia de una importante proporción de inmigrantes en solitario, es decir, de hombres o mujeres solos que abandonan su país de origen, casi siempre por motivos económicos, tampoco se puede obviar la importancia adquirida por los desplazamientos familiares.

Lo cierto es que, en los últimos años, el número de familias que inician el proceso migratorio se ha incrementado de forma notable. Lo que ponen de manifiesto los distintos estudios (ver Díez Nicolás, 2005) es la paulatina reducción en la proporción de inmigrantes que vienen solos y el crecimiento continuado de aquellos que llegan con su familia. Asimismo, a diferencia de etapas precedentes, en las que predominaba el deseo de regresar al país de origen, una característica de los actuales flujos migratorios es la intención de

establecerse en nuestro país de forma definitiva, aunque no se descarte el regreso a largo plazo.

Con este panorama de fondo, de lo que no cabe duda es que la realidad social que se ha ido conformando en los últimos años, exige crear las condiciones necesarias para poder afrontar las implicaciones derivadas de este nuevo reto. Que la inmigración del siglo XXI haya perdido el carácter temporal, mayoritario en épocas anteriores, a favor del establecimiento duradero, e incluso definitivo, en la sociedad de acogida, precisa de la implementación de nuevas estrategias que favorezcan la integración tanto de las familias inmigrantes que ya residen en nuestro país como de las que puedan llegar en el futuro.

La escuela, tal y como ponen de manifiesto distintos estudios, se presenta como uno de los espacios más apropiados para la interacción significativa de las familias. Además, teniendo presente que la educación, como veremos, es uno de los ámbitos más y mejor valorados por la población inmigrante, el centro escolar se convierte en un instrumento clave en la integración social de estas familias.

Por todo ello, lo que desde aquí nos proponemos no es sólo explorar la realidad socio-educativa de las familias inmigrantes que residen en Galicia, sino destacar las posibilidades de la escuela para la intervención pedagógica, sabiendo que la progresiva integración de las familias inmigrantes en la comunidad educativa mejorará su proceso de integración en la sociedad de acogida. Como veremos en la parte final del trabajo, la participación de las familias en los centros escolares, además de ser un excelente indicador de ciudadanía activa, se convierte en una estrategia clave en la optimización del proceso de integración tanto para los hijos como para los propios padres y madres.

4.2. Aspectos metodológicos de la investigación

4.2.1. Objetivos

- Estudiar el perfil familiar, socio-educativo y laboral, así como el modelo y el proyecto migratorio de las familias inmigrantes en Galicia, haciendo mayor hincapié en aquellas cuyo origen se sitúa en África y Latinoamérica.
- Determinar los distintos marcos de identidad étnico-cultural (mantenimiento de la cultura de origen, auto-percepción y hetero-percepción) que afectan a la vida de las familias inmigrantes prestando especial atención a las diferencias que puedan existir según su procedencia.

- Analizar el conocimiento de la red de apoyo social, el nivel de participación de la familia en la escuela, así como las expectativas sobre la educación de los hijos, de las familias inmigrantes en general y, particularmente, de las llegadas desde Latinoamérica y África.

4.2.2. Diseño

Esta investigación tiene un carácter claramente descriptivo. La elección de esta metodología responde a los objetivos que pretendemos alcanzar con el estudio llevado cabo. Tal y como sostiene Echevarría (1983), este método pretende describir un fenómeno dado, analizando su estructura y descubriendo las asociaciones más o menos estables de las características que lo definen.

A través de esta investigación uno de los principales propósitos es avanzar en el conocimiento de las familias inmigrantes en Galicia, analizando variables que consideramos fundamentales, tales como: su perfil familiar, socio-educativo y laboral; su proyecto migratorio; los distintos marcos de identidad étnico-cultural, el nivel de conocimiento sobre la red de apoyo social; y otros aspectos relacionados directamente con la educación de sus hijos.

Desde nuestro punto de vista, el diseño y posterior desarrollo de un Programa de intervención precisa, previamente, de un estudio diagnóstico en profundidad que ponga sobre la mesa las principales necesidades de los destinatarios.

Sin embargo, puesto que la población inmigrante no es en absoluto homogénea, ya que en ella tienen cabida motivaciones, expectativas e intereses no siempre coincidentes, su estudio implica, necesariamente, la utilización de contenidos y estrategias de aproximación también distintas. Es por ello que, en el análisis descriptivo nos detendremos especialmente en las familias africanas y latinas, que son las que cuentan con mayor representación en la muestra de estudio.

Una vez finalizado el proceso, estaremos en condiciones de presentar un Programa intervención que pretende, de forma general, mejorar los niveles de participación de las familias inmigrantes en las escuelas a las que asisten sus hijos e hijas, proporcionándoles un mayor conocimiento de la cultura y la sociedad del país de acogida, así como de su sistema educativo.

Si bien los datos descriptivos pueden ser tanto cualitativos como cuantitativos, en nuestra investigación utilizamos únicamente los cuantitativos, obtenidos a través de un estudio de encuesta. Para llevar a cabo tal cometido hemos utilizado el paquete estadístico SPSS versión 14.0 para Windows.

4.2.3. Muestra

La muestra que compone nuestra investigación está formada por un total de 111 familias de procedencia inmigrante que tienen a sus hijos e hijas escolarizados en centros educativos de Galicia.

Si bien preservar la representatividad es el atributo más importante que debe reunir el muestreo (Bernardo y Calderero, 2000), cuantificar la población inmigrante es una tarea complicada, por lo que la definición del universo de estudio es empresa hartamente difícil. Para establecer una aproximación real al universo de estudio lo más fiable sería utilizar las cifras oficiales, sin embargo, las limitaciones de las estadísticas (la lenta actualización de los datos, la existencia de una bolsa de inmigrantes irregulares indeterminada, etc.) complican el establecimiento de una cifra exacta del número de sujetos. Además, debemos tener presente que la inmigración es un fenómeno complejo y que, en consecuencia, la investigación en este ámbito desde coordenadas socio-educativas es una cuestión que integra múltiples factores. A esto tenemos que añadir que la familia, espacio privado por antonomasia, es el eje central sobre el que nos movemos, lo cual añade mayores riesgos y problemas metodológicos (Santos Rego et al., 2004).

4.2.4. Instrumento

Para realizar el estudio utilizamos como único instrumento, la *Escala Socio-educativa para familias inmigrantes en Galicia*. Esta escala está constituida por un total de 30 ítems de configuración cerrada que hemos agrupado en varias categorías:

- Perfil familiar (v.1, v.2, v.3, v.4, v.5, v.8 y v.9). Indagamos sobre el área geográfica y el país de procedencia, la edad y la zona de residencia (hábitat) en origen, el estado civil, la composición del núcleo familiar, y el número hijos.
- Perfil socio-educativo y laboral (v.10, v.11 y v.12). En este caso se recoge información sobre el nivel de estudios, el grado de conocimiento de las lenguas oficiales (comprensión, habla, lectura y escritura), y la actividad laboral que desarrollan las madres en nuestro país.

- Proyecto migratorio (v.6 y v.7). Incluimos aquí el tiempo de residencia en España y el motivo de inmigración.

- Mantenimiento de la cultura de origen (v.13 y v.15). Recogemos datos sobre los usos lingüísticos en el ámbito familiar y los motivos de reunión con personas del país de origen.

- Dimensión relacional (v.14). En esta categoría se incluyen las relaciones de amistad.

- Conocimiento de la red de apoyo social (v.16-v.19, v.29 y v.30). Nos centramos, entre otros aspectos, en el análisis del grado de conocimiento y participación en asociaciones, tanto del barrio como propiamente surgidas de la realidad migrante; y en el nivel de conocimiento de los Servicios Sociales y sus prestaciones.

- Auto-percepción y hetero-percepción (v.28). Se refiere a los valores atribuidos a la población autóctona, al trato con personas de distinto origen y la percepción de los cambios en las costumbres y el comportamiento en el país de acogida.

- Expectativas sobre la educación de los hijos (v.24, v.26-v.27). A través de las cuestiones formuladas pretendemos aproximarnos a la importancia que las familias inmigrantes conceden a la educación, al valor que otorgan a la formación que reciben sus hijos/as en las escuelas españolas y su opinión respecto a la situación de los hijos en comparación con los compañeros.

- Participación de la familia en la escuela (v.21-v.23 y v.25) Los ítems planteados giran en torno al conocimiento de los profesionales del centro en el que estudian los hijos (equipo directivo, orientador/a y tutor/a) y el papel de las AMPA como organismos eficaces para la mejora de la educación.

4.3. Análisis socio-educativo de las familias inmigrantes en Galicia

La mayor parte de las familias están representadas en la investigación por las madres (78,4%). La participación de ambos progenitores supone únicamente el 10,8% de la muestra y el número de padres que se implican en solitario es aún menor (9,9%). Los datos sobre la participación de los progenitores ponen de manifiesto que la función educativa es asumida, en mayor medida, por las madres (Santos Rego y Lorenzo Moledo, 2003, 2008). También debemos subrayar la implicación, en algunos casos, de otros parientes del

alumnado, sería el caso, por ejemplo, de los tíos, que pese a representar un porcentaje muy reducido (0,9%), merece ser mencionado dada la variopinta situación de la infancia en la inmigración, a veces bajo la responsabilidad de otros parientes mientras los padres continúan con su trabajo lejos de los hijos.

Ante la importancia del componente femenino de la muestra, y la falta de espacio para profundizar en las variables referidas a los padres, centramos nuestro análisis en las madres, primero describiendo la muestra en su totalidad para cada una de las variables de estudio y luego profundizando en su procedencia étnico-cultural.

A) Perfil familiar

La mayor parte de las madres de la muestra de estudio (68,2%) son de procedencia latina y las llegadas desde el continente africano suponen el 21,5% del total. Las que han venido desde algún otro país de Europa o de Asia son porcentajes bajos si los comparamos con las familias procedentes de África y, sobre todo, de Latinoamérica.

Un análisis más minucioso de la procedencia nos lleva hasta el estudio de los países de origen. Las nacionales de Argentina (14,1%) y Colombia (13,1%) superan a las llegadas desde Marruecos (12,1%). A éstas les seguirían las oriundas de Uruguay y Perú (9,3%), Cabo Verde (8,4%) y Brasil (7,5%). Las llegadas desde Venezuela y Cuba suponen porcentajes menores (4,7%).

Respecto a la edad, la juventud de la población se pone de manifiesto al observar que el 46,7% tiene entre 25 y 35 años y casi el 42% se encuentra en el intervalo inmediatamente superior. Además, tan sólo el 8,6% dice tener más de 45 años. La proporción de madres menores de 25 años es muy reducida (no alcanza el 2%). El estadístico moda se sitúa en el intervalo que abarca desde los 36 a los 45 años.

Al analizar la edad de las madres según la procedencia étnico-cultural, observamos que los tramos de edad mayoritarios tanto para las latinas como para las africanas son los comprendidos entre los 25 y los 45 años (ver tabla 1). Sin embargo, parece que las madres africanas son algo más jóvenes puesto que tan sólo el 4,5% de ellas superan los 45 años, frente al 8,3% de las latinas. Por su parte, un 9% de las nacidas en el continente africano afirma ser menor de 25 años, intervalo que no aparece en el caso de las madres latinoamericanas. El estadístico moda se sitúa en los dos grupos en el segundo intervalo, esto es, "De 25 a 35 años".

Tabla 1: Edad de las madres según la procedencia étnico-cultural

| | Menos de 25 años | De 25 a 35 años | De 36 a 45 años | Más de 45 años | NS/NC |
|-----------|------------------|-----------------|-----------------|----------------|-------------|
| Latinas | -- | 47,2% | 43,1% | 8,3% | 1,4% |
| Africanas | 9,1% | 45,5% | 40,9% | 4,5% | -- |

Nuestros datos no difieren de las estadísticas oficiales (Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, 2007a): la edad media de los extranjeros residentes en España, a 31 de diciembre de 2006, era de 34 años, tanto para los hombres como para las mujeres. Siguiendo la división en tramos quinquenales que hace el Ministerio, los tramos más numerosos en ambos sexos eran, en primer lugar, los de 30 a 34 años y, a continuación, los de 25 a 29 años. En nuestro caso la edad media de las madres de la muestra coincide con la estatal.

Asimismo, al comparar la edad de las madres latinas y africanas con los datos que maneja el Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales volvemos a encontrar coincidencias, puesto que la media de edad de las africanas que residen en España (26 años) es inferior a la de las latinas (33 años).

Las madres de la muestra residían en zonas urbanas de sus países de origen (71,5%). Las procedentes de zonas rurales suponen el 13,3%. El estadístico moda se sitúa en 3, que representa la zona urbana.

Tal y como se puede observar en la tabla 2, la mayor parte de las latinas (83,3%) residían en la ciudad, y tan sólo el 31,8% de las africanas afirman proceder de una zona urbana. Los porcentajes de residencia en zonas semiurbanas son muy similares en los dos grupos. La principal diferencia se presenta en la residencia en zonas rurales, porcentaje mayoritario en el grupo de madres africanas (54,6%) y opción no coincidente con ninguna madre latinoamericana. El estadístico moda sitúa a las madres latinas en el valor que hace referencia a la procedencia urbana y en las africanas a la procedencia rural.

Tabla 2: Hábitat en origen según la procedencia étnico-cultural de las madres

| | Rural | Semiurbana | Urbana | NS/NC |
|-----------|--------------|--------------|--------------|-------|
| Latinas | -- | 16,7% | 83,3% | -- |
| Africanas | 54,6% | 13,6% | 31,8% | -- |

Lo cierto es que proceder de un medio urbano o rural es un factor a tener en cuenta, puesto que de ello dependen, en gran medida, las posibilidades que se han tenido en el país de origen. Ramírez Goicoechea (1996), por ejemplo, afirma que la población marroquí

procedente de zonas urbanas cuenta con una mayor formación académica, exhibe un mayor cosmopolitismo en sus aspiraciones, en su red de sociabilidad y en su competencia lingüística. La referida investigadora es clara cuando mantiene que “la diferencia en la procedencia rural o urbana opera como un fuerte discriminante entre los marroquíes” (op. cit., 24).

Tal y como pudimos comprobar al analizar los tramos de edad mayoritarios, aún siendo madres bastante jóvenes, casi en su totalidad declaran estar casadas (82%). Las que viven en pareja suponen el 9% y las separadas y solteras representan los porcentajes inferiores (5,4% y 3,6%, respectivamente). El estadístico moda es 4, lo que confirma que el estado civil de las madres de la muestra es el de casadas. Esto era previsible dadas las características de nuestra investigación, donde el objeto de estudio es la misma unidad familiar.

Tras realizar el estudio de esta variable según la procedencia étnico-cultural de las familias, observamos que la proporción de africanas (91%) casadas es superior a la de latinas (78,1%). Si bien el número de solteras es parejo, el porcentaje de familias latinas en las que el la madre viven en pareja (11%) es más elevado que el registrado para las procedentes de África (4,5%). Asimismo, un 6,8% de las nacionales de los países del sur y centro América declaran estar separadas, circunstancia que no se manifiesta entre las madres africanas. El estadístico moda en los dos grupos también se sitúa en 4 (“Casada”).

Tabla 3: Estado civil según la procedencia étnico-cultural de las familias

| | Soltera | Vive en pareja | Casada | Separada |
|-----------|-------------|----------------|------------|-------------|
| Latinas | 4,1% | 11% | 78,1% | 6,8% |
| Africanas | 4,5% | 4,5% | 91% | -- |

Como cabría esperar, el análisis de la conformación del núcleo familiar en nuestro país revela que el 71,2% responde al modelo de matrimonio con hijos. Un porcentaje inferior lo representan los núcleos constituidos por el matrimonio con hijos y algún otro pariente (12,6%), habitualmente, abuelos o tíos, y las familias monoparentales encabezadas por mujeres (11,7%). Sólo una pequeña parte de la muestra (4,5%) afirma una composición del núcleo familiar diferente, en nuestro caso, constituida por madres solas que conviven con abuelos o tíos. El estadístico moda es 1, que representa al matrimonio con hijos.

Nos encontramos con varios contrastes según la procedencia. El 86,4% de las familias africanas están formadas por el matrimonio y los hijos, porcentaje que se reduce en las latinas hasta el 64,4%. La diferencia más importante es que un 16,4% de las madres latinas encabezan familias monoparentales, situación inexistente entre las africanas. No obstante, el estadístico moda se sitúa en ambos casos en 1 (“Matrimonio con hijos”).

Tabla 4: Conformación del núcleo familiar según la procedencia étnico-cultural de las familias

| | Matrimonio con hijos | Madre sola con hijos | Matrimonio con hijos y abuelos | Otros | NS/NC |
|-----------|----------------------|----------------------|--------------------------------|--------------|-------------|
| Latinas | 64,4% | 16,4% | 6,8% | 9,7% | 2,7% |
| Africanas | 86,4% | -- | -- | 13,6% | -- |

En cuanto al número de hijos de las familias de la investigación, observamos que la mayor parte tienen 2 hijos (41,3%) y el porcentaje de las que tienen 3 alcanza el 20,2%. Pese a todo, resulta llamativo que el 32% de ellas tengan tan sólo 1 descendiente. El estadístico moda alcanza el valor 2, es decir, 2 hijos. Desde nuestro punto de vista esto se puede deber, por una parte, a que son parejas, como hemos visto, bastante jóvenes y, por lo tanto, probablemente en el futuro tengan más y, de otro lado a que, como recogen algunos estudios, las familias inmigrantes, cuando llevan varios años en la sociedad española suelen tener menos hijos (Acevedo, 2006). En otras palabras, las pautas en materia de fecundidad de las mujeres inmigrantes tienden a converger con las de las españolas en el proceso de integración (León Salas, 2005).

Nuevamente, al profundizar en la procedencia étnico-cultural de las familias, nos encontramos con diferencias evidentes. De una parte, la mayoría de latinas tienen sólo 1 hijo (41,7%) frente a las africanas, cuyo porcentaje no alcanza el 5%, siendo lo más habitual para éstas tener 3 hijos (36,4%). La proporción de familias que tienen 2 hijos es alta en ambos casos (38,9% y 31,9%, latinas y africanas, respectivamente). Asimismo, llama la atención el elevado número de familias africanas (22,7%) que declaran tener 4 hijos, en comparación con el 1,4% de las latinas. Ya por último, un 4,5% de las de origen africano afirman tener 5 hijos, situación que no encontramos en las latinas. El estadístico moda para las latinas toma el valor 2 (“2 hijos”) y para las africanas se sitúa en 3, esto es, “3 hijos”.

Tabla 5: Número de hijos según la procedencia étnico-cultural de las familias

| | 1 hijo | 2 hijos | 3 hijos | 4 hijos | 5 hijos |
|-----------|--------|---------|---------|---------|---------|
| Latinas | 41,7% | 38,9% | 18% | 1,4% | -- |
| Africanas | 4,5% | 31,9% | 36,4% | 22,7% | 4,5% |

A pesar de las diferencias según el origen, los datos obtenidos evidencian que las familias inmigrantes acostumbran a tener un mayor número de hijos que las autóctonas. El análisis de los respectivos índices de fecundidad corrobora esta afirmación. El índice de las mujeres europeas es de 1,5 (INE, 2007), mientras que los de las latinoamericanas y africanas del norte se sitúan en 2,5 y 3,1 (UNICEF, 2006). Al profundizar en esta cuestión, centrándonos en las nacionalidades mayoritarias en nuestra muestra, tenemos que el índice de fecundidad de las madres españolas se sitúa en 1,37 (INE, 2007), es decir, muy por debajo de las argentinas, que es de 2,3; del de las marroquíes, que asciende al 2,7; y del de las colombianas, que alcanza el 2,5 (UNICEF, 2006).

B) Perfil socio-educativo y laboral

Dada la importancia y la incidencia de las características educativas y laborales de las familias inmigrantes en aspectos tales como la integración en la sociedad de acogida y el nivel de implicación en la educación de los hijos, nos centraremos a continuación en el análisis descriptivo del perfil socio-educativo y laboral de la muestra que ha participado en nuestro estudio, haciendo especial incidencia en las familias latinas y en las africanas.

Comenzando por el nivel educativo de las madres, el 36,1% y el 28,6% afirman que han finalizado estudios Secundarios y Universitarios, respectivamente. Aquellas que cuentan únicamente con los Primarios suponen el 21% y las que se declaran sin estudios son el 9,5% del total. El estadístico moda se sitúa en 3, es decir, en estudios Secundarios.

Aunque el análisis descriptivo de la muestra en su totalidad apunta a un nivel educativo elevado, si profundizamos en la procedencia detectamos diferencias dignas de reseñarse. La mayoría de las africanas (45,5%) afirman haber terminado estudios Primarios y tan sólo un 13,9% de las latinas coincide con ellas. De la misma forma, casi el 41% de las madres procedentes de África no tiene ningún tipo de estudios, circunstancia que no detectamos entre las llegadas de Latinoamérica, para quienes la situación más frecuente es haber finalizado estudios Secundarios (48,6%) o bien Universitarios (36,1%). Tales diferencias se reflejan en el estadístico moda, valor que para las madres latinas se sitúa en 3 (estudios Secundarios) y en el caso de las africanas en el 2 (Primarios).

Tabla 6: Estudios terminados por las madres según la procedencia étnico-cultural

| | Sin estudios | Primarios | Secundarios | Universitarios/ Superiores | NS/NC |
|-----------|--------------|--------------|-------------|-------------------------------|-------------|
| Latinas | -- | 13,9% | 48,6% | 36,1% | 1,4% |
| Africanas | 40,9% | 45,5% | 4,5% | -- | 9,1% |

La prueba de Chi-cuadrado nos permite apreciar que las diferencias entre las madres de ambos grupos para esta variable son estadísticamente significativas ($p=.000$). Tales diferencias son a favor de las latinas, que cuentan con un nivel de estudios superior al de las africanas.

Tabla 7: Diferencias en los estudios terminados por las madres según la procedencia étnico-cultural

| | Valor | Gl | Sig. (bilateral) |
|-------------------------|--------|----|------------------|
| Chi-cuadrado de Pearson | 53.966 | 4 | .000 |

Estos resultados no sorprenden si tenemos en cuenta que la tasa de alfabetización de las mujeres africanas es del 62%, mientras que en los países de América Latina y el Caribe, se eleva hasta el 90% (UNICEF, 2006). En palabras de Lacomba (2004, 82), “la débil calidad del sistema educativo se traduce en bajos niveles en las tasas de permanencia y alfabetización”.

El nivel de estudios de la población inmigrante es una variable calificada como determinante en investigaciones realizadas en ámbitos diversos. La formación es garantía de mayor repertorio, o al menos más eficaz, de recursos y estrategias para desenvolverse en determinadas situaciones (Ramírez Goicoechea, 1996). Por ejemplo, se considera que la adaptación sociocultural está condicionada, fundamentalmente, por tres factores: la edad de llegada, las motivaciones y el nivel educativo, pero probablemente este último sea el primordial (Richmond, 1984; cit. en Garreta, 2003, 182).

En el ámbito laboral, por ejemplo, según datos del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales (2007a), dos de cada tres contratos (71,5%) se realizan a personas con estudios Secundarios. Ante tales cifras, al menos indirectamente, se pone de manifiesto la importancia del nivel de estudios en la inserción laboral de la población inmigrante y, consecuentemente, en su integración en un marco social más amplio.

Junto al nivel de estudios, nos ha parecido relevante aproximarnos a la competencia lingüística de estas familias. La lengua es, sin lugar a dudas, un instrumento clave para la

integración en la sociedad de acogida en el sentido de que puede facilitar o dificultar este proceso y, al mismo tiempo, puede ser un indicador de su nivel de integración. Estamos de acuerdo con Vila (1999), por lo tanto, en que una de las cuestiones centrales para la integración de las personas inmigrantes es el dominio de la lengua del país de acogida, puesto que difícilmente puede haber integración si no hay posibilidad de comunicarse en la sociedad a la que alguien se ha de incorporar.

Comenzaremos por la competencia lingüística analizando esta variable a través de la medida de cuatro dimensiones: comprensión, habla, lectura y escritura. Antes de empezar debemos anotar que aunque las respuestas de un elevado porcentaje de sujetos aparecen recogidas de forma genérica en NS/NC, entendemos que en su mayor parte son mujeres que realmente no comprenden, hablan, leen o escriben en cada una de las dos lenguas oficiales de la Comunidad Autónoma. Esta circunstancia hace que en buena parte de los casos las modas se sitúen en el valor cero que se corresponde con NS/NC.

El análisis del grado de comprensión nos indica que no tienen problemas a este nivel. El 49% comprende ambas lenguas, algo más del 21% comprende el gallego y entiende únicamente el castellano el 17,3%. El estadístico moda apunta a que comprenden las dos lenguas.

Concretamente, cerca del 60% de las latinas entienden ambas lenguas, frente al 27,3% de las africanas. Al margen del importante número de madres africanas (36,4%) que no contesta a este ítem, los porcentajes respecto al gallego y al castellano son muy similares en los dos grupos. El elevado número de madres africanas que no responden o no saben hace que el estadístico moda sea cero, mientras que el de las latinas indica la comprensión de ambas lenguas.

Tabla 8: Lenguas oficiales que comprenden las madres según la procedencia étnico-cultural

| | Gallego | Castellano | Ambas | NS/NC |
|-----------|---------|------------|-------|-------|
| Latinas | 22,5% | 15,5% | 59,2% | 2,8% |
| Africanas | 22,7% | 13,6% | 27,3% | 36,4% |

La aplicación de la prueba Chi-cuadrado rubrica la existencia de diferencias estadísticamente significativas ($p=.001$) entre el grupo de madres latinas y africanas en el nivel de comprensión de las lenguas oficiales de la Comunidad. Tales diferencias son

favorables a las madres de origen latino, que manifiestan un grado de comprensión mayor de ambas lenguas que las africanas.

Tabla 9: Diferencias en la comprensión de lenguas oficiales de las madres según la procedencia étnico-cultural

| | Valor | Gl | Sig. (bilateral) |
|-------------------------|--------|----|------------------|
| Chi-cuadrado de Pearson | 15.437 | 3 | .001 |

Retomando la muestra en su conjunto, cuando se les pregunta por las lenguas oficiales que hablan, la situación da un vuelco, ya que la opción que marcan mayoritariamente (51,9%) es la del castellano. Las madres que dominan las dos lenguas representan el 7,8%. Otro dato relevante es la ausencia de respuesta por una parte importante de la muestra (36,5%). Pese a esto último, el estadístico moda nos indica que hablan mayoritariamente castellano.

La mayoría de las latinas (63,4%) afirman hablar en castellano, mientras que esta proporción desciende mucho para las africanas (22,7%). El porcentaje de las que hablan las dos lenguas es muy parecido en ambos grupos (5,6% y 4,5%, latinas y árabes, respectivamente), situación que se repite en el caso del gallego. Nuevamente nos encontramos con un importante número de madres, sobre todo africanas (68,2%), que no responden a esta pregunta. Para las madres africanas el valor que toma el estadístico moda es cero, mientras que en el caso de las latinas nos indica que estas hablan fundamentalmente en castellano.

Tabla 10: Lenguas oficiales que hablan las madres según la procedencia étnico-cultural

| | Gallego | Castellano | Ambas | NS/NC |
|-----------|-------------|--------------|-------------|--------------|
| Latinas | 4,2% | 63,4% | 5,6% | 26,8% |
| Africanas | 4,6% | 22,7% | 4,5% | 68,2% |

Tras realizar la prueba de Chi-cuadrado constatamos que las diferencias entre las madres latinas y árabes en esta variable son estadísticamente significativas ($p=.011$). Estas diferencias vuelven a ser favorables a las primeras, que como cabía esperar, disponen de mayor competencia lingüística en el idioma de Cervantes que las africanas.

Tabla 11: Diferencias en el habla de lenguas oficiales de las madres según la procedencia étnico-cultural

| | Valor | Gl | Sig. (bilateral) |
|-------------------------|--------|----|------------------|
| Chi-cuadrado de Pearson | 11.116 | 3 | .011 |

Otro de los aspectos que nos ha interesado conocer es la competencia lectora de las familias que participan en la investigación en las dos lenguas que venimos analizando. En tal sentido, sus respuestas nos indican una competencia bastante alta, ya que el 34,6% de las madres afirman leer en ambas lenguas. Los porcentajes disminuyen en las que afirman leer únicamente en castellano, pues casi el 26% de las madres marcan esta opción. Más reducidas son aún las cifras respecto a la lectura en gallego (7,7%). Sorprende, nuevamente, el elevado número de familias que no responden a esta cuestión. El estadístico moda apunta a la lectura en ambas lenguas.

Tal y como se recoge en la siguiente tabla, casi la mitad de las madres latinas leen en gallego y en castellano, cerca de un 30% sólo en castellano y un 11,3% exclusivamente en gallego. El panorama es bien distinto en el caso de las africanas. La mayor parte (86,4%), no contesta a este ítem, un 9% lee en castellano y sólo el 4,5% lo hace tanto en gallego como en castellano. El estadístico moda para las madres latinas nos indica la lectura en ambas lenguas, mientras que para las africanas el valor que alcanza es cero.

Tabla 12: Lenguas oficiales que leen las madres según la procedencia étnico-cultural

| | Gallego | Castellano | Ambas | NS/NC |
|-----------|---------|-------------|-------------|--------------|
| Latinas | 11,3% | 29,5% | 47,9% | 11,3% |
| Africanas | -- | 9,1% | 4,5% | 86,4% |

Asimismo, la aplicación de la prueba de Chi-cuadrado confirma la existencia de diferencias significativas ($p=.000$) en esta variable, a favor de las madres de origen latino que se ven más competentes para leer en ambas lenguas que las madres africanas.

Tabla 13: Diferencias en la lectura de lenguas oficiales de las madres según la procedencia étnico-cultural

| | Valor | Gl | Sig. (bilateral) |
|-------------------------|--------|----|------------------|
| Chi-cuadrado de Pearson | 41.280 | 3 | .000 |

Ya por último, en el marco de lo que consideramos competencia lingüística, nos centramos ahora en el dominio de la escritura. Una buena parte de las madres (55%) dicen

escribir sólo en castellano. Las que escriben en ambas lenguas representan una proporción bastante reducida, pues no alcanza el 2%. Se produce una situación similar con la escritura en gallego. Una vez más la cifra de las que no responden es muy elevada. El estadístico moda se sitúa en 4, que representa la escritura en castellano.

El 70,4% de las latinas dominan el castellano a nivel escrito, el 2,8% el gallego y, únicamente, el 1,4% sabe escribir en ambas lenguas. Respecto a las madres africanas, nos encontramos con una situación muy similar a la descrita antes. Casi el 82% de ellas no responde, el 13,7% escribe en castellano y el 4,5% en las dos. El estadístico moda para las madres latinas apunta a la escritura en castellano y para las africanas desconocemos su valor. El escaso nivel de lectura y escritura de las madres africanas era previsible, pues como pudimos comprobar al analizar su nivel de estudios y como ratifica Ramírez Goicoechea (1996), estas mujeres son en su mayoría analfabetas en su propia lengua.

Tabla 14: Lenguas oficiales que escriben las madres según la procedencia étnico-cultural

| | Gallego | Castellano | Ambas | NS/NC |
|-----------|---------|--------------|-------------|--------------|
| Latinas | 2,8% | 70,4% | 1,4% | 25,4% |
| Africanas | -- | 13,7% | 4,5% | 81,8% |

La prueba de Chi-cuadrado confirma la existencia de diferencias significativas ($p=.000$) entre las madres africanas y latinas en este variable, a favor de éstas últimas. Así, como era de prever, el nivel de lectura en castellano de las latinas es superior al de las africanas.

Tabla 15: Diferencias en la escritura de lenguas oficiales de las madres según la procedencia étnico-cultural

| | Valor | Gl | Sig. (bilateral) |
|-------------------------|--------|----|------------------|
| Chi-cuadrado de Pearson | 22.140 | 3 | .000 |

Las personas inmigrantes desarrollan un conocimiento lingüístico que podríamos calificar de supervivencia, es decir, un lenguaje rudimentario y limitado que les permite garantizar las funciones comunicativas básicas, pero que les impide participar activamente y en pie de igualdad en el conjunto de las relaciones sociales (Vila, 1999). Lo cual, a su vez, nos remite a que las competencias lingüísticas se adquieren paralelamente con otras competencias socioculturales (Sierra y Lasagabaster, 2005).

Es por ello que, probablemente, uno de los aspectos más importantes implicados en el desarrollo del lenguaje de las familias inmigrantes es la relación con la población autóctona. La escuela se configura, por lo tanto, como un lugar idóneo para facilitar el aprendizaje de la lengua del país de acogida a través de la interacción con otros padres y de la participación en el centro. En definitiva, estamos de acuerdo con Sierra y Lasagabaster (2005, 49), cuando afirman que "la escuela, en sus diversos espacios formales e informales, juega un papel clave en el proceso de adquisición de competencias multilingües". Asimismo, no podemos olvidar que, junto a otros aspectos, el conocimiento de la lengua incrementará las posibilidades de competir en el mercado de trabajo, así como en la vida social y cultural de la sociedad (Garreta, 2003).

En este marco, tal y como adelantábamos, parece muy relevante conocer el perfil laboral de las familias implicadas en la investigación. A continuación, revisaremos la actividad laboral que desarrollan en la actualidad las madres, así como los principales sectores en los que se ocupan.

Cerca del 29% son amas de casa y el 21% trabajan en el servicio doméstico, siendo éstas las opciones mayoritarias. Los porcentajes de aquellas que se dedican a la hostelería o son empleadas en empresas tampoco son nada despreciables (12,4% y 8,6%, respectivamente). El 8,6% dicen estar en paro, el 7,6% no responde y el 13,2% desarrolla otro tipo de actividades. El estadístico moda se sitúa en 1, esto es, "Ama de casa".

Según la procedencia étnico-cultural, y comenzando por las latinas, el 23,6% afirma trabajar en el servicio doméstico y la misma proporción dice ser ama de casa. Otras ocupaciones habituales son la hostelería (12,5%) y el trabajo en empresas (11,1%). Además de que cerca del 10% está en paro,. En cuanto a las madres africanas, casi la mitad (45,7%) declara ser ama de casa, el 13,6% trabaja en el servicio doméstico e igual porcentaje se emplea en el sector hostelero. Su presencia en empresas es más reducida (4,5%) que en el caso de las latinas y el porcentaje de las que se encuentran en situación de desempleo (4,5%) también es inferior. El estadístico moda para las latinas como para las africanas toma el valor que representa, "Ama de casa".

Tabla 16: Actividad laboral actual de las madres según la procedencia étnico-cultural

| | Ama de casa | Servicio doméstico | Hostelería | Empleada en empresa | En paro | Otras | NS/NC |
|-----------|--------------|--------------------|--------------|---------------------|-------------|-------------|--------------|
| Latinas | 23,6% | 23,6% | 12,5% | 11,1% | 9,6% | 16,8% | 2,8% |
| Africanas | 45,7% | 13,6% | 13,6% | 4,5% | 4,5% | 4,5% | 13,6% |

Tal y como sostienen Andueza et al. (2005), el mayor nivel de estudios de la población latina, unido a factores de índole cultural, es una de las principales causas de que los llegados desde los países latinoamericanos, junto a los procedentes de Europa del este, estén más presentes en empresas, lo cual, a su vez, puede terminar por aumentar la discriminación de los llegados de otras zonas, como por ejemplo, del Magreb.

No obstante, como se concluye en la investigación realizada por Ramírez Goicoechea (1996), el inmigrante latinoamericano tiene un perfil profesional no acorde al prototipo de trabajos a los que acostumbra a tener acceso. Habitualmente ocupan puestos de empleo de cualificación inferior, y peor remunerados. El tipo de oferta de trabajo y la dificultad para reconocer y convalidar los títulos son, según la autora del citado estudio, factores determinantes. De acuerdo con la triple discriminación a la que hace referencia Parella (2003), desde nuestro punto de vista, los obstáculos a los que deben hacer frente las mujeres, en este caso, latinas, son aún mayores que sus homólogos varones.

Al margen de tales circunstancias, debemos tener en cuenta que el dominio del español les permite acceder a puestos en sectores a los que no tienen acceso otros inmigrantes, como los marroquíes, gracias a su mayor cualificación, el dominio de la lengua, y el menor rechazo social por la población autóctona.

F) Proyecto migratorio

Iniciando nuestro recorrido por el tiempo de residencia de las madres en España, la mayoría (36,4%) llevan en nuestro país entre 1 y 3 años y un porcentaje similar (31,8%) entre 4 y 6 años. Tan sólo el 6,7% de las madres dice llevar 10 o más años residiendo en España, lo cual pone de manifiesto la existencia de un proyecto migratorio reciente y, como veremos, en gran medida, vinculado a procesos de reagrupación familiar. La cifra de las mujeres que viven en nuestro país desde hace menos de un año supone 13,3% y aquellas

que han llegado hace más de diez años únicamente el 6,7%. Como cabía esperar, en este caso el estadístico moda vuelve a situarse en el intervalo “De 1 a 3 años”.

La llegada de las madres latinas es más reciente que el de sus homólogas africanas. Por más que la situación mayoritaria en ambos grupos sea el intervalo “De 1 a 3 años”, si agrupamos las categorías nos encontramos con que el 57% de las procedentes de países latinoamericanos afirman llevar residiendo en España menos de 1 año o entre 1 y 3, mientras que más de la mitad de las madres africanas (54,5%) declaran haber llegado hace más de 4 años. Es llamativo que el 13,6% de las africanas superen la década de residencia en nuestro país y que tan sólo una minoría (1,4%) de las latinas se encuentre en la misma situación. El estadístico moda es igual a 2, tanto para las madres latinas como para las africanas, lo que indica que la mayoría de ellas lleva en nuestro país entre 1 y 3 años.

Tabla 17: Años de residencia en España de las madres según la procedencia étnico-cultural

| | Menos de 1 año | De 1 a 3 años | De 4 a 6 años | De 7 a 9 años | 10 años o más | NS/NC |
|-----------|-------------------|------------------|------------------|------------------|------------------|-------------|
| Latinas | 13,9% | 43,1% | 29,2% | 9,7% | 1,4% | 2,8% |
| Africanas | 9,1% | 36,4% | 22,7% | 18,2% | 13,6% | -- |

En cuanto a los motivos de inmigración que esgrimen las madres para dejar su país, el principal es el económico (42,9%). La inmigración por reagrupación familiar, que casi alcanza el 30%, tiene un papel también relevante. La combinación de motivos económicos y de reagrupación familiar también es más frecuente para las madres (11,4%). El estadístico moda se sitúa en el 1, es decir, en la motivación económica.

Encontramos diferencias reseñables entre los dos grupos de madres, aunque éstas no son estadísticamente significativas. La principal motivación a la hora de emigrar es para la mitad de las africanas la reagrupación familiar, porcentaje que se reduce a la mitad (23,6%) en el caso de las latinas. Para éstas los motivos económicos son la causa principal de la decisión, y así lo mantiene un 47,2%, mientras que sólo el 27,3% de las africanas coincide con en esta afirmación. De igual forma, encontramos diferencias en la combinación del factor económico y la reagrupación familiar, ya que aunque el 22,7% de las africanas elige ambas opciones, la proporción de latinas no alcanza el 10%. El estadístico moda refleja tales diferencias, pues si bien para las madres latinas indica motivaciones fundamentalmente económicas, para las africanas la principal causa es la reagrupación familiar.

Tabla 18: Motivo de inmigración de las madres según la procedencia étnico-cultural

| | Económico | Reagrupación familiar | Económico y reagrupación familiar | Otros | NS/NC |
|-----------|--------------|-----------------------|-----------------------------------|-------|-------------|
| Latinas | 47,2% | 23,6% | 9,7% | 16,7% | 2,8% |
| Africanas | 27,3% | 50% | 22,7% | -- | -- |

A pesar de estas diferencias, tal y como ponen de manifiesto los datos, en los actuales flujos migratorios la dimensión económica se sitúa como uno de los factores primordiales en la decisión migratoria. Así pues, coincidimos con Parella (2003), en que las mujeres inmigrantes presentan una gran variedad de proyectos migratorios que rompen claramente con los estereotipos más recurrentes sobre la inmigración femenina y que la presentan como un colectivo homogéneo, pasivo y supeditado al proyecto migratorio del marido.

La reducción del papel de las mujeres a meras acompañantes en el proceso migratorio se debe, al menos en parte, a la escasa atención que se le ha prestado al contexto social, la estructura familiar y la distribución sexual de los roles en la sociedad de origen (Vicente Torrado, 2002); factores que, desde nuestro punto de vista, son fundamentales y que, a su vez, están estrechamente vinculados a la procedencia cultural de sus protagonistas.

Como se puede ver en la tabla 18, la iniciativa migratoria femenina es más frecuente en las llegadas de Latinoamérica y el hecho de seguir al esposo es habitual entre las mujeres marroquíes de origen rural (Parella, 2003).

Además de la importancia reconocida a las motivaciones económicas y a la reagrupación familiar en el impulso migratorio, es necesario destacar el papel de las redes sociales en el inicio y fortalecimiento de los flujos migratorios internacionales, tal y como hemos recogido en la primera parte de esta Tesis Doctoral. Así pues, estamos de acuerdo con Aguilar Hendrickson (2003, 99) cuando afirma que “es cierto que los motivos de tipo económico son importantes para explicar el abandono del país de origen, pero no son la única explicación ni adquieren los tonos que suele pensarse”.

G) Mantenimiento de la cultura de origen

Siendo conscientes de las múltiples dificultades que entraña aproximarse al seno familiar de la población inmigrante y, más aún, cuando se pretende conocer aspectos tan controvertidos como los vinculados a la cultura de origen, hemos querido indagar sobre los motivos de reunión con personas del país de origen, así como sobre la modificación de los usos lingüísticos en el ámbito familiar desde que han llegado a nuestro país.

Atendiendo al motivo de reunión con los compatriotas, un 14,4% mantiene que no acostumbra a reunirse con personas de su mismo país de origen, mientras que una parte importante de los que sí lo hacen afirman que las celebraciones familiares (36,9%) son la principal razón. Los actos culturales (4,5%) y los religiosos (3,6%) no parecen ser factores decisivos de cara a su participación en estas asambleas. Ya por último, como se refleja en la gráfica siguiente, el porcentaje mayoritario (40,6%) se decanta por la categoría “otros”, en la cual hemos incluido la combinación de las distintas posibilidades que se recogían en la Escala. El estadístico moda se sitúa en 2, que se corresponde con “celebraciones familiares”.

Si tenemos en cuenta la procedencia étnico-cultural de las familias, observamos que para más de la mitad de las africanas (51,2%) las celebraciones familiares son el principal motivo de reunión con compatriotas. El porcentaje restante (48,8%) hace referencia a otras motivaciones, en su mayoría resultado de la combinación de las celebraciones familiares y otras posibilidades, como los actos religiosos o los actos culturales. En el caso de las latinas, las celebraciones familiares también recogen una parte importante de las respuestas (27,4%) y, nuevamente, este factor unido a alguna de las demás posibilidades supone el 42,5%. Asimismo, el 16,4% de las latinas manifiestan no reunirse con personas del país de origen y aquellas que hacen referencia a actos religiosos (5,5%) o culturales (6,8%) suponen porcentajes muy bajos. En ambos grupos el estadístico moda se sitúa en 2 que, como ya comentamos, corresponde a “celebraciones familiares”.

Tabla 19: Motivo de reunión con personas del país de origen según la procedencia étnico-cultural

| | No me reúno con personas de mi país | Celebraciones familiares | Actos religiosos | Actos culturales | Otros | NS/NC |
|-----------|-------------------------------------|--------------------------|------------------|------------------|-------|-------|
| Latinas | 16,4% | 27,4% | 5,5% | 6,8% | 42,5% | 1,4% |
| Africanas | -- | 51,2% | -- | -- | 48,8% | -- |

En lo que respecta a los usos lingüísticos en la familia, y comenzando por la utilización del gallego, un elevado número de las familias (31,5%) no responde a esta cuestión y gran parte de las que sí lo hacen (33,3%) declaran que en el hogar nunca hablan esta lengua. Sin embargo, un 30,7% de la muestra dice hablarlo alguna vez, e incluso un 4,5% lo usa siempre. El estadístico moda indica que nunca hablan en gallego. Probablemente, la utilización del gallego en el ámbito familiar tenga lugar en la comunicación con los hijos, sobre todo, si estos viven en España desde edades tempranas y han aprendido el gallego en la escuela. En muchas ocasiones, los hijos de familias inmigrantes adoptan la lengua del país de acogida mientras que sus padres, más arraigados a la cultura originaria, continúan empleando la autóctona.

Al profundizar en el uso del gallego en el ámbito familiar según la procedencia, vemos que las familias latinas y las africanas declaran en su mayoría no utilizarlo nunca (30,1% y 40,9%, respectivamente) o sólo algunas veces (35,7% y 18,2%). Si bien el estadístico moda para las latinas toma el valor que representa “algunas veces”, para las africanas se sitúa en 1, es decir, “nunca”.

Tabla 20: Uso del gallego en el ámbito familiar según la procedencia étnico-cultural

| | Nunca | Siempre | Algunas veces | NS/NC |
|-----------|--------------|-------------|---------------|--------------|
| Latinas | 30,1% | 4,1% | 35,7% | 30,1% |
| Africanas | 40,9% | 4,5% | 18,2% | 36,4% |

Cuando se les pregunta por el uso del castellano lo que encontramos es una distribución diferente, pues casi el 60% habla siempre en castellano y un 15,3% lo utiliza alguna vez. Tal y como sucedía antes, cerca del 19% no responde a esta cuestión y más del 6% afirma no hablar nunca en castellano en el hogar. El estadístico moda hace referencia a hablar siempre en la lengua de Cervantes. La variación que se produce respecto al gallego se debe al peso de latinoamericanas en la muestra.

Como cabía esperar, la gran mayoría de las familias latinas (78,1%) lo utilizan siempre como lengua habitual. El 5,5% declara hacerlo algunas veces y un porcentaje menor (4,1%) dice que nunca emplea esta lengua en la familia. El uso del castellano en los núcleos africanos es muy distinto. Además de no responder a esta cuestión casi un 41%, el mismo número afirma utilizarlo algunas veces, el 13,7% declara no hablarlo y tan sólo el

4,5% dice que ésta es la lengua que emplean siempre. El estadístico moda para las latinas se sitúa en 3, esto es, “siempre”, mientras que para las africanas toma el valor cero.

Tabla 21: Uso del castellano en el ámbito familiar según la procedencia étnico-cultural

| | Nunca | Siempre | Algunas veces | NS/NC |
|-----------|-------|---------|---------------|-------|
| Latinas | 4,1% | 78,1% | 5,5% | 12,3% |
| Africanas | 13,7% | 4,5% | 40,9% | 40,9% |

Como verifica la aplicación de la prueba de Chi-cuadrado, las diferencias entre ambos grupos son estadísticamente significativas ($p=.000$) y vuelven a favorecer a las latinas que, al contrario que las africanas, declaran utilizar siempre el castellano en el ámbito familiar.

Tabla 22: Diferencias en uso del castellano en el ámbito familiar según la procedencia étnico-cultural

| | Valor | Gl | Sig. (bilateral) |
|-------------------------|--------|----|------------------|
| Chi-cuadrado de Pearson | 40.198 | 3 | .000 |

A partir de las afirmaciones anteriores cabría esperar que los porcentajes referidos a la utilización de otras lenguas en el ámbito familiar, como el árabe en el caso de las familias marroquíes o el crioulo en el de las caboverdianas, fueran más elevados. No obstante, nos encontramos, nuevamente, con una importante proporción de sujetos de la muestra (64,9%) que no responden. Aún así, algunas de familias declaran utilizar siempre (28,8%) o algunas veces (4,5%) otra lengua. El elevado porcentaje de los que nos responden hace que el estadístico moda se sitúe en cero.

Como preveíamos, en esta variable encontramos importantes diferencias entre latinas y africanas. El 81,8% de las llegadas del continente africano afirman comunicarse siempre con su familia en otra lengua, frente al 11% de las latinas, quienes en su mayoría (83,6%) no responden a este ítem. Así, el estadístico moda para las africanas indica que emplean siempre otra lengua, mientras que para las latinas toma el valor cero.

Tabla 23: Uso de otras lenguas en el ámbito familiar según la procedencia étnico-cultural

| | Nunca | Siempre | Algunas veces | NS/NC |
|-----------|-------|--------------|---------------|--------------|
| Latinas | 2,7% | 11% | 2,7% | 83,6% |
| Africanas | -- | 81,8% | 4,5% | 13,7% |

Estas diferencias, tal y como confirma la prueba de Chi-cuadrado, son estadísticamente significativas ($p=.000$) y, esta vez, favorecen al grupo de africanas, que manifiestan emplear siempre otra lengua en la familia.

Tabla 24: Diferencias en uso de otras lenguas en el ámbito familiar según la procedencia étnico-cultural

| | Valor | Gl | Sig. (bilateral) |
|-------------------------|--------|----|------------------|
| Chi-cuadrado de Pearson | 44.062 | 3 | .000 |

H) Dimensión relacional

Partiendo de que las relaciones interpersonales, en concreto, las de amistad, son importantes en el proceso de integración social (Garreta, 2003), hemos querido acercarnos al capital relacional (Requena Santos, 1991) de las familias inmigrantes que participan en la investigación y, sobre todo, a las de procedencia latina y africana. Creemos que ello nos permitirá conocer los vínculos establecidos en los distintos ámbitos (trabajo, escuela,...) en los que, habitualmente, interaccionan con otras personas.

Así pues, comenzando nuestra exploración por el terreno de las relaciones de amistad, nos encontramos con que casi la mitad de la muestra (46,8%) afirma que “todos por igual”, es decir, en principio, para la mayoría, la nacionalidad o la cultura no serían variables que condicionaran la amistad con unas u otras personas. Sin embargo, algo más del 17% declara que sus allegados son, fundamentalmente, personas del país de origen, mientras que el 13,5% dice que sus amistades son, sobre todo, personas de aquí. De otro lado, para una parte de la muestra (12,6%) su grupo de amigos está formado tanto por compatriotas como por españoles. Incluimos en “otras” la combinación de las opciones ya comentadas, así como la alternativa “personas de otros países” cuyo porcentaje es residual (3,6%). El estadístico moda se sitúa en 4, es decir en la opción “todos por igual”.

Tanto las madres latinas (49,3%) como las africanas (40,9%) coinciden con la tendencia que mantiene el total de la muestra y, mayoritariamente, se decantan por la

opción “todos por igual”. Sin embargo, un porcentaje importante de africanas (36,4%) manifiesta que sus amigos son, sobre todo, personas del país de origen. En todo caso, el estadístico moda en los dos grupos toma el valor 4.

Tabla 25: Relaciones de amistad según la procedencia étnico-cultural

| | Personas del país de origen | Personas de otros países | Personas de aquí | Todos por igual | Personas del país de origen y de aquí | Personas del país de origen y de otros países | NS/NC |
|-----------|-----------------------------|--------------------------|------------------|-----------------|---------------------------------------|---|-------|
| Latinas | 11% | 2,7% | 13,7% | 49,3% | 15,1% | 6,9% | 1,4 |
| Africanas | 36,4% | 4,5% | 4,5% | 40,9% | 9,1% | 4,5% | -- |

I) Conocimiento de la red de apoyo social

A fin de aproximarnos al conocimiento que tienen las familias inmigrantes sobre la red de apoyo social centraremos nuestro análisis, en primer lugar, en las asociaciones o centros y, posteriormente, en los Servicios Sociales.

La revisión del conocimiento y participación de las familias inmigrantes en la vida asociativa nos lleva a analizar tanto las asociaciones o centros socioculturales/deportivos del barrio como las asociaciones o centros frecuentados por personas del país de origen. Tal y como apunta Garreta (2003, 207), “las asociaciones constituyen un elemento clave en la articulación de la vida social, cultural y política de las minorías étnicas”. Asimismo, son uno de los principales instrumentos a la hora de concretar las necesidades específicas del colectivo en el espacio social y una vía óptima para la demanda ante las Administraciones, puesto que, a través de ellas, se canaliza la fuerza colectiva de los ciudadanos.

El asociacionismo es también una de las vías formales para la expansión de las redes sociales y, a su vez, implica un proceso de *empowerment*, puesto que potencia la capacidad de actuación de las distintas comunidades y colectivos (Laparra, 2003). Es por ello que iniciamos nuestro estudio por la vida asociativa del barrio, lo cual será un buen indicador de partida para conocer la participación en un contexto social más extenso. Desde nuestro punto de vista, además de ser un excelente indicador del nivel de integración a nivel local, significa un buen comienzo para el ejercicio de la ciudadanía activa.

Centrándonos ya en nuestra investigación, nos encontramos con que menos de la mitad de la muestra (45,9%) conoce asociaciones o centros socioculturales/deportivos en el barrio en el que vive. De estos, el 23,5% participa con frecuencia, el 58,9% alguna vez y el 17,6% nunca. El estadístico moda se sitúa en 2, que se corresponde con “alguna vez”.

A penas se producen diferencias entre los dos grupos de familias en esta variable. Tanto las madres africanas como las latinas (54,5% y 53,4%, respectivamente) dicen, mayoritariamente, no conocer asociaciones o centros del barrio. El estadístico moda en los dos grupos toma el valor 1, que se corresponde con el "no".

Tabla 26: Conocimiento de la vida asociativa del barrio según la procedencia étnico-cultural

| | No | Sí | NS/NC |
|-----------|-------|-------|-------|
| Latinas | 53,4% | 45,2% | 1,4% |
| Africanas | 54,5% | 45,5% | -- |

En cuanto al nivel de participación de las que responden de forma afirmativa, el 60,6% de las latinas afirma participar alguna vez, el 21,2% no lo hace nunca y, tan sólo el 18,2% participa con frecuencia. Las africanas muestran un nivel de implicación mayor, dado que el 50% declara participar con frecuencia y el mismo porcentaje "alguna vez". El estadístico moda toma el valor 2 para los dos grupos, que se corresponde con "alguna vez".

Tabla 27: Participación en la vida asociativa del barrio según la procedencia étnico-cultural

| | Con frecuencia | Alguna vez | Nunca | NS/NC |
|-----------|----------------|------------|-------|-------|
| Latinas | 18,2% | 60,6% | 21,2% | -- |
| Africanas | 50% | 50% | -- | -- |

Al preguntarles por el conocimiento de centros o asociaciones formadas por personas inmigrantes, la mayoría (62,2%) responde que no conoce entidades de este tipo. El estadístico moda alcanza el valor que representa la negación De los que dicen conocer (32,4%), el 27,8% participa con frecuencia, el 50% alguna vez y el 22,2% no lo ha hecho nunca. El estadístico moda se sitúa en 2 "alguna vez".

Teniendo en cuenta la procedencia étnico-cultural de las familias, tal y como se puede ver en la siguiente tabla, las africanas conocen en mayor medida que las latinas este tipo de entidades. No obstante, el estadístico moda toma el valor 1 ("no") en los dos grupos, lo cual pone de manifiesto la poca información que manejan sobre este tipo de entidades.

Tabla 28: Conocimiento de centros y asociaciones del país de origen según la procedencia étnico-cultural

| | No | Sí | NS/NC |
|-----------|------------|--------------|-------------|
| Latinas | 65,8% | 30,1% | 4,1% |
| Africanas | 50% | 40,9% | 9,1% |

Nuevamente, las madres africanas afirman participar con mayor frecuencia que las latinas en centros y asociaciones del país de origen, dado que el 50% de ellas afirma participar con frecuencia, mientras que en el grupo de latinas esta cifra no alcanza en 23%. El estadístico moda para las africanas toma el valor 1 (“con frecuencia”) y para las latinas se sitúa en 2 (“alguna vez”).

Tabla 29: Participación en centros y asociaciones del país de origen según la procedencia étnico-cultural

| | Con frecuencia | Alguna vez | Nunca | NS/NC |
|-----------|----------------|--------------|-------|-------------|
| Latinas | 22,7% | 50% | 27,3% | -- |
| Africanas | 50% | 40,9% | -- | 9,1% |

Como se concluye en otras investigaciones (ver Díez Nicolás y Ramírez Lafita, 2001), los datos que obtenemos indican que el nivel de asociacionismo de la población inmigrante es bastante reducido. Laparra (2003) apunta a que la práctica asociativa de los inmigrantes se orienta más hacia las organizaciones específicas, de contenido étnico o religioso, y se dirige mucho menos a las organizaciones de la sociedad de acogida, lo cual limita su potencial integrador e intercultural. Por otra parte, Pérez y Rinken (2005) afirman que la relevancia de las asociaciones pro inmigrantes es más acentuada entre los inmigrantes con llegada reciente.

Respecto a los Servicios Sociales, hemos de destacar, en primer lugar, que son puerta de entrada a otros servicios y, además un sistema de apoyo en las fases iniciales de integración cuando existen importantes déficits de información y de recursos básicos (Andueza et al., 2005).

Es por ello que nos ha interesado indagar sobre las funciones que las familias inmigrantes les atribuyen. El análisis de los datos pone de manifiesto que tan sólo el 51% conoce realmente todas o casi todas las funciones de los Servicios Sociales y la parte restante (35,1%), a excepción del 13,5% de los que no responden, conoce alguna pero no

todas. El valor que alcanza el estadístico moda nos indica que conocen todas o casi todas las funciones de los Servicios Sociales.

Según la procedencia, los resultados evidencian que las madres latinas tienen un mayor conocimiento sobre el trabajo que realizan los Servicios Sociales, puesto que el 43,8% conoce buena parte de las funciones que desempeñan estas entidades, porcentaje que en las africanas se reduce hasta el 18,2%. El valor que toma el estadístico moda constata el mejor conocimiento de las latinas frente a las africanas.

Tabla 30: Funciones atribuidas a los Servicios Sociales según la procedencia étnico-cultural

| | 1 | 2 | 3 o 4 | NS/NC |
|-----------|-------|-------|-------|-------|
| Latinas | 24,7% | 20,5% | 43,8% | 11% |
| Africanas | 36,4% | 22,7% | 18,2% | 22,7 |

Por otra parte, el 92,8% de las familias está de acuerdo o totalmente de acuerdo con el ítem “los extranjeros tenemos derecho a acudir a los Servicios Sociales”. Tal y como se puede ver en la tabla siguiente, según procedencia tampoco se aprecian diferencias importantes, puesto las madres africanas y las latinas conocen su derecho a acudir a los Servicios Sociales. El estadístico moda, tanto para el total de la muestra como para las familias de ambas procedencias, se sitúa en 5, que se corresponde con estar totalmente de acuerdo.

Sin embargo, cuando se les plantea “si tuviera que decir que recursos me ofrecen los Servicios Sociales no sabría como hacerlo” encontramos que el 33,4% y el 23,4% están, respectivamente, totalmente de acuerdo o de acuerdo con la formulación del ítem, mientras que tan sólo el 24,3% afirma estar en desacuerdo o totalmente en desacuerdo. El estadístico moda sitúa en 1, que vuelve significar totalmente de acuerdo, es decir, teóricamente no conocerían los recursos que les pueden proporcionar los Servicios Sociales.

Atendiendo a la procedencia, la mayoría de las madres latinas (60,3%) está totalmente de acuerdo o simplemente de acuerdo con la cuestión que se les plantea, mientras que únicamente el 40,9% de las africanas coincide en esta valoración. Estas diferencias se reflejan en el valor que toma el estadístico moda que para las latinas se corresponde con el estar “totalmente de acuerdo” y para las africanas con el estar “de acuerdo”.

Tabla 31: Conocimiento de los Servicios Sociales según la procedencia étnico-cultural

| | | Totalmente de acuerdo | De acuerdo | Ni de acuerdo ni en desacuerdo | En desacuerdo | Totalmente en desacuerdo | NS/NC |
|--|-----------|-----------------------|--------------|--------------------------------|---------------|--------------------------|-------------|
| Los extranjeros tenemos derecho a acudir a los Servicios Sociales | Latinas | 69,9% | 24,7% | 1,4% | -- | -- | 4,1% |
| | Africanas | 54,5% | 36,4% | 4,5% | -- | -- | 4,5% |
| Si tuviera que decir que recursos me ofrecen los Servicios Sociales no sabría | Latinas | 37% | 23,3% | 15,1% | 15,1% | 6,8% | 2,7% |
| | Africanas | 18,2% | 22,7% | 13,6% | 22,7% | 13,6% | 9,1% |

J) Auto-percepción y hetero-percepción

A continuación el análisis realizado tanto de la auto-percepción como de la percepción que tienen de la población autóctona.

La mayoría de las familias inmigrantes está totalmente de acuerdo (32,5%) o, simplemente, de acuerdo (29,7%), con que las personas de este país tienen problemas muy distintos a los suyos. El estadístico moda se sitúa en 1, que se corresponde con estar totalmente de acuerdo. Según procedencia, en la tabla 34 vemos como un alto porcentaje de latinas (38,4%) afirman estar en total acuerdo con el planteamiento del ítem, mientras que las africanas que marcan esta opción no llegan al 10%. Estas últimas manifiestan, en su mayoría (45,5%), estar de acuerdo. El valor que toma estadístico moda para las latinas coincide con el del total de la muestra, mientras que para las africanas se sitúa en 2 (“de acuerdo”). La aplicación de la prueba Chi-cuadrado (ver tabla 32) rubrica que las diferencias entre ambos grupos son estadísticamente significativas ($p=.044$).

Tabla 32: Diferencias en la percepción de las familias según la procedencia étnico-cultural

| | Valor | Gl | Sig. (bilateral) |
|-------------------------|--------|----|------------------|
| Chi-cuadrado de Pearson | 11.407 | 5 | .044 |

Asimismo, el 64% de las familias considera que las personas de este país se adaptan muy bien a los tiempos modernos, mientras que una minoría (11,7%) no es de esta opinión. Las madres latinas (68,5%) se aproximan en mayor medida que las africanas (54,5%) a la

valoración del total de la muestra. No obstante, el estadístico moda es, en todos los casos toma el valor 4, es decir, de acuerdo

En caso de que existan problemas con la población española, las madres inmigrantes afirman que procuran solucionarlos hablando con ellos (82%). Estos resultados se reflejan en el estadístico moda, que se sitúa en 5 (totalmente de acuerdo). Según procedencia, existen diferencias importantes entre ambos grupos y están cerca de ser estadísticamente significativas ($p=.060$). Así, las madres latinas afirman en su mayoría (47,9%) estar totalmente de acuerdo con el ítem planteado, mientras que las africanas que coinciden en esta valoración no llegan al 20%. En el grupo de las llegadas desde en continente africano el porcentaje más alto (40,9%) corresponde al estar de acuerdo con el ítem. Como era de esperar, el estadístico moda para las latinas se sitúa en 5, que se corresponde con "totalmente de acuerdo", y para las africanas toma el valor 4, que significa "estar de acuerdo".

En ningún caso creen que la mejor forma de no tener problemas es pasar poco tiempo con la gente de aquí, ya que la mayor parte está totalmente en desacuerdo (18,9%) o en desacuerdo (44,2%) con esta afirmación. El estadístico se sitúa en 4, que se corresponde con el desacuerdo. En este caso, apenas existen diferencias según la procedencia de las familias. Tanto las madres latinas (63%) como las africanas (72,7%) se muestran en desacuerdo o total desacuerdo con el ítem, y en ambos grupos es estadístico moda toma el valor 4.

Cuando se les pregunta si entienden las costumbres de este país la respuesta de las familias no es tan clara. Un porcentaje próximo al 40% afirma que les cuesta entenderlas, algo más del 20% se mantiene en una posición neutral y el 37% dice que no tiene problemas para comprender nuestras costumbres. El estadístico moda vuelve a situarse en 4, es decir, en el desacuerdo. Teniendo en cuenta la procedencia étnico-cultural, las latinas (42,5%) se muestran en mayor medida que las africanas (22,7%) en total desacuerdo o simplemente en desacuerdo con el planteamiento del ítem, quienes en su mayoría (36,4%) afirman estar de acuerdo con el mismo. Como cabría esperar, el estadístico moda para las latinas toma el valor 4, que en este caso se corresponde con estar "en desacuerdo", y para las africanas se sitúa en 2, que significa "estar de acuerdo".

De la misma forma, más del 41% afirma no comprender a los gallegos, aduciendo que son poco claros, superan el 20% los que vuelven a situarse en zona neutral, rebasando

el 34% quienes no tienen esa opinión. En este caso, el estadístico moda es igual al valor 2, que se corresponde con estar de acuerdo. Si ahondamos en la procedencia de las familias, nos encontramos con que el 39,7% de las latinas dice no comprender a los gallegos, opinión que comparte el 36,4% de las africanas. Se mantienen en una posición neutral el 20,5% de las llegadas desde Iberoamérica y el 27,3% de las nacidas en África. Por el contrario, las latinas que afirman comprender a los gallegos suponen el 37% y en el caso de las africanas el 27,3%. El estadístico moda toma para ambos grupos el valor 2, que corresponde al estar “de acuerdo”.

En estrecha vinculación con el ítem anterior, casi el 50% de la muestra dice que las personas de su país son mucho más claras que las de aquí, el 18% no está de acuerdo ni en desacuerdo con esa afirmación, y el 27% se muestra en total desacuerdo o, simplemente, en desacuerdo. El estadístico moda se sitúa en 1, valor que representa el estar totalmente de acuerdo. Apenas se producen diferencias entre el grupo de latinas y africanas, puesto que en ambos casos las madres manifiestan estar en total acuerdo o simplemente de acuerdo con la formulación del ítem (52,7% y 50%, respectivamente).

Prácticamente el 74% afirma haber cambiado alguna de sus costumbres desde que ha llegado a España, poco más del 17% dice no haber cambiado ninguna y el 11,7% se mantiene neutral. Como era previsible a partir de estos resultados, el estadístico moda se sitúa en 4, que significa estar de acuerdo. El análisis de esta variable según la procedencia étnico-cultural de las familias revela la existencia de diferencias importantes ($p=.060$) entre el grupo de latinas y el de africanas que están cerca de ser estadísticamente significativas. Si bien cerca del 80% de las madres latinas se muestra totalmente de acuerdo o simplemente de acuerdo con el planteamiento del ítem, tan sólo el 45,5% de las africanas coincide con ellas. Estas diferencias también se reflejan en el estadístico moda que para las latinas se sitúa en 4 (“de acuerdo”) y para las africanas en 2, que se corresponde con estar en desacuerdo.

En relación a las amistades, una parte importante de la muestra (66,7%) declara tener muchos amigos españoles, el 16,2% dice lo contrario y el 13,5% no está de acuerdo ni en desacuerdo. Según procedencia no encontramos diferencias importantes, puesto que tanto las madres latinas (64,9%) como las africanas (63,7%) dicen tener entre sus amigos a españoles. El estadístico moda se sitúa en 4 (“de acuerdo”).

Asimismo, la mayor parte (72,4%) niega que se relacione únicamente con la gente del país de origen y sólo el 16,2% lo afirma. El estadístico moda es 4 que, en este caso, significa estar en desacuerdo. El análisis según la procedencia pone de manifiesto la existencia de diferencias importantes entre ambos grupos, diferencias que, tal y como confirma la prueba de Chi-cuadrado (ver tabla 33), son estadísticamente significativas ($p=.044$). Concretamente, en el grupo de latinas la mayoría manifiesta estar en total desacuerdo (42,5%) o en desacuerdo (31,5%) con el ítem, mientras que las madres llegadas desde el continente africano no hacen una valoración tan clara. Pese a tales diferencias el estadístico moda se sitúa en 4 para los dos grupos.

Tabla 33: Diferencias en la percepción de las familias según la procedencia étnico-cultural

| | <i>Valor</i> | <i>Gl</i> | <i>Sig. (bilateral)</i> |
|-------------------------|--------------|-----------|-------------------------|
| Chi-cuadrado de Pearson | 11.385 | 5 | .044 |

En cuanto a las preferencias culinarias, más del 30% prefiere la comida de su país, el 36,1% no muestra predilección por la gastronomía de origen y el 28,8% se sitúa en el valor central de la escala. El estadístico moda se sitúa esta vez en 3, cuyo valor representa la neutralidad. Atendiendo a la procedencia, los datos que se recogen en la tabla 34, muestran que si bien las africanas se posicionan en la neutralidad, cerca del 40% de las latinas no se decanta por la comida del país de origen. Como era previsible el estadístico moda para las africanas toma el valor 3 y para las latinas el 4, que significa estar en desacuerdo.

Más del 41% de la muestra afirma seguir con las mismas costumbres que tenía en su país, el 25,2% se posiciona en la neutralidad y cerca del 20% es consciente de haber cambiado algunas de ellas desde que reside en España. La moda es 2, que representa estar de acuerdo. Las africanas afirman con mayor rotundidad continuar con las costumbres de origen (59,1%) que las latinas (41,1%), quienes mayoritariamente se inclinan por el valor central de la escala. En este caso el estadístico moda para las latinas se sitúa en 3, es decir, en la neutralidad, mientras que para las africanas toma el valor 2, que corresponde a estar de acuerdo.

Sin embargo, el 52,3% de las familias mantiene que los españoles no entendemos algunas de sus costumbres, el 23,4% no está de acuerdo ni en desacuerdo con esa afirmación y el 21,6% se manifiesta contrario. Por procedencias vemos que el 53,4% las

latinas se muestra totalmente de acuerdo o tan sólo de acuerdo con el ítem y, en este caso, el 45,4% de las africanas es de su misma opinión. En este caso, el estadístico moda vuela a ser 2.

Tabla 34: Auto-percepción y hetero-percepción según la procedencia étnico-cultural

| | | Totalmente de acuerdo | De acuerdo | Ni de acuerdo ni en desacuerdo | En desacuerdo | Totalmente en desacuerdo | NS/NC |
|---|-----------|-----------------------|------------|--------------------------------|---------------|--------------------------|-------|
| Las personas de este país tienen problemas muy distintos a los míos | Latinas | 38,4% | 23,3% | 17,8% | 8,2% | 6,8% | 5,5% |
| | Africanas | 9,1% | 45,5% | 13,6% | 18,2% | 13,6% | -- |
| Las personas de este país se adaptan muy bien a los tiempos modernos | Latinas | 28,8% | 39,7% | 15,1% | 8,2% | 2,7% | 5,5% |
| | Africanas | 18,2% | 40,9% | 18,2% | 4,5% | -- | 18,2 |
| Si tengo problemas con los de aquí procuro solucionarlos hablando | Latinas | 47,9% | 39,7% | 8,2% | 1,4% | -- | 2,7% |
| | Africanas | 18,2% | 54,5% | -- | 9,1% | 9,1% | 9,1% |
| La mejor manera de no tener problemas con la gente de aquí es estar poco tiempo con ellos | Latinas | 5,5% | 8,2% | 19,2% | 46,6% | 16,4% | 4,1% |
| | Africanas | 9,1% | 9,1% | -- | 54,5% | 18,2% | 9,1% |
| Cuando hablo con mis paisanos, coincidimos en que nos cuesta entender las costumbres de este país | Latinas | 11% | 23,3% | 19,2% | 32,9% | 9,6% | 4,1% |
| | Africanas | 18,2% | 36,4% | 22,7% | 9,1% | 13,6% | -- |
| No entiendo a los gallegos, son poco claros | Latinas | 12,3% | 27,4% | 20,5% | 23,3% | 13,7% | 2,7% |
| | Africanas | 9,1% | 27,3% | 27,3% | 18,2% | 9,1% | 9,1% |
| En mi país las personas son mucho más claras que las de aquí | Latinas | 28,8% | 21,9% | 16,4% | 19,2% | 8,2% | 5,5% |
| | Africanas | 22,7% | 27,3% | 18,2% | 18,2% | 4,5% | 9,1% |
| Desde que estoy en este país he cambiado algunas de mis costumbres | Latinas | 35,6% | 43,8% | 5,5% | 8,2% | 4,1% | 2,7% |
| | Africanas | 18,2% | 27,3% | 9,1% | 27,3% | 13,6% | 4,5% |
| Tengo muchos amigos entre la gente de aquí | Latinas | 30,1% | 34,2% | 15,1% | 13,7% | 2,7% | 4,1% |
| | Africanas | 18,2% | 45,5% | 9,1% | 4,5% | 18,2% | 4,5% |
| Sólo me relaciono con la gente de mi país | Latinas | 5,5% | 6,8% | 8,2% | 42,5% | 31,5% | 5,5% |
| | Africanas | 13,6% | 18,2% | -- | 54,5% | 4,5% | 9,1% |
| Prefiero comer la comida de mi país | Latinas | 11% | 20,5% | 23,3% | 28,8% | 11% | 5,5% |
| | Africanas | 18,2% | 13,6% | 40,9% | 18,2% | 4,5% | 4,5% |
| Sigo con las mismas costumbres que tenía en mi país | Latinas | 13,7% | 27,4% | 30,1% | 17,8% | 6,8% | 4,1% |
| | Africanas | 27,3% | 31,8% | 4,5% | 27,3 | 4,5% | 4,5% |
| La gente de aquí no entiende algunas de mis costumbres | Latinas | 17,8% | 35,6% | 26% | 9,6% | 8,2% | 2,7% |
| | Africanas | 13,6% | 31,8% | 18,2% | 18,2% | 13,6% | 4,5% |

K) Expectativas sobre la educación de los hijos

Adentrándonos ya en aquellos aspectos estrictamente educativos, hemos querido profundizar en cuestiones que, desde nuestro punto de vista, tienen una gran incidencia en el devenir escolar de los hijos.

Coincidimos con Garreta (2003) cuando afirma que además de las diferencias económicas, sociales y culturales preexistentes, las expectativas y la actitud que tomen las familias condicionarán el éxito o el fracaso académico de las segundas generaciones. Se considera que el rendimiento escolar está influido por las expectativas que el alumno tiene del nivel de estudios al que quiere llegar y aquellas, a su vez, están condicionadas por las expectativas que sobre ello tienen los padres del alumno (INCE, 2004). No obstante, la fuerza de las expectativas no influye únicamente en el comportamiento escolar de los hijos sino que incluso condicionan otras dimensiones fundamentales como es la implicación de las familias inmigrantes en la escuela. Lo cierto es que hay estudios (véase Garreta y Llevot, 2003) que concluyen que los progenitores con expectativas más bajas se corresponden con los que menos participan.

Comenzando por la valoración que hacen las familias inmigrantes sobre la educación que reciben sus hijos en las escuelas de nuestro país, la mayoría opina que es buena (54,1%) o muy buena (32,4%). Tan sólo un 11,7% se sitúa en una posición neutral y ninguna de las familias de nuestro estudio hace una valoración negativa. El estadístico moda se sitúa en el 4, valor que se corresponde con la opción “buena”.

Según procedencia, si bien la valoración de las familias de ambos grupos es positiva, las africanas mayoritariamente (95,4%) consideran que la educación de nuestras escuelas es buena o muy buena, mientras que algo más del 12% de las latinas se sitúa en la neutralidad. En todo caso el estadístico moda en los dos grupos se sitúa en 4.

Tabla 35: Consideración acerca de la educación que reciben sus hijos/as en la escuela española según la procedencia étnico-cultural

| | Muy buena | Buena | Ni buena ni mala | Mala | Muy mala | NS/NC |
|-----------|-----------|-------|------------------|------|----------|-------|
| Latinas | 38,4% | 47,9% | 12,3% | -- | -- | 1,4% |
| Africanas | 31,8% | 63,6% | -- | -- | -- | 4,5% |

Estos resultados coinciden con los obtenidos en otras investigaciones, a través de las cuales se concluye que la educación es uno de los aspectos mejor valorados por las familias

inmigrantes, tanto por la seguridad que ofrece a los hijos como por los niveles académicos y otros aspectos organizativos (Bueno y Belda, 2005). Además, tal y como se recoge en un estudio realizado en la Comunidad Foral de Navarra (ver Andueza et al., 2005), la educación, junto a la sanidad, son dos de los ámbitos mejor valorados y donde menos discriminación perciben los inmigrantes.

Antes de indagar sobre cuestiones más concretas, hemos querido conocer la percepción de las familias inmigrantes sobre el respeto que se tiene a los docentes en su país de origen en comparación con España. Más de la mitad (55%) afirma que el respeto es el mismo, el 28,8% cree que en su país de origen el respeto hacia el profesorado es mayor o mucho mayor que en España, mientras que un 13,5% manifiesta que es menor o mucho menor. El estadístico moda se sitúa en el 3, que representa el igual.

El análisis de esta variable según la procedencia étnico-cultural de las familias muestra diferencias importantes entre ambos grupos, por más que estas no sean estadísticamente significativas. En primer lugar, subrayar el importante porcentaje de africanas (77,3%) y de latinas (47,9%) que afirman que el respeto hacia los docentes en sus países de origen es igual que en España. Sin embargo algo más del 34% de las latinas dice que mayor mucho mayor, porcentaje que en el grupo de africanas no llega al 14%. A pesar de estas diferencias, el estadístico moda se sitúa en los dos grupos en el valor 3, que significa igual.

Tabla 36: Opinión sobre el respeto hacia los profesores en el país de origen en comparación con España según la procedencia étnico-cultural

| | | Mucho mayor | Mayor | Igual | Menor | Mucho menor | NS/NC |
|---|------------------|-------------|-------|-------|-------|-------------|-------|
| Opinión sobre el respeto hacia los profesores en el país de origen en comparación con España | Latinas | 17,8% | 16,4% | 47,9% | 9,6% | 5,5% | 2,7% |
| | Africanas | 9,1% | 4,5% | 77,3% | -- | 4,5% | 4,5% |

En la investigación realizada en Valencia por Bueno y Belda (2005) encontramos resultados opuestos. Las familias inmigrantes entrevistadas afirman que los jóvenes no son respetuosos con los profesores, lo cual choca con su sistema de valores y con sus experiencias previas. De la misma forma, creen que la relación profesor/alumno y profesor/familia en nuestras escuelas es mucho más distante que en sus países de origen y manifiestan que la comunicación con los padres a través de notas o circulares, es decir, no

directamente, demuestra el poco interés del profesorado en que las familias participen en la escuela.

Los resultados de nuestra investigación pueden deberse a que una parte importante de la muestra tiene a sus hijos escolarizados en centros de Educación Primaria, donde a penas acostumbran a producirse situaciones conflictivas o altercados, en comparación con la Educación Secundaria, y ello puede que influya en la percepción de los padres.

Al margen del respeto a los docentes, la población inmigrante está satisfecha con los profesores de sus hijos, con los que no acostumbran a tener problemas y con los que suelen establecer un trato cordial (Garreta, 2003).

Como ya adelantábamos, estas familias tienen depositada una elevada confianza en la escuela; de ahí nuestro interés por conocer la importancia concedida a determinadas cuestiones de índole educativa.

Tal y como se puede observar en la siguiente tabla, las familias que participan en la investigación otorgan gran importancia todos aquellos aspectos que les son planteados, si bien los más valorados son conocer las ayudas para educación y, sobre todo, que sus hijos tengan los mismos conocimientos que los españoles. No obstante, como ya hemos dicho, las respuestas ponen de manifiesto que las familias inmigrantes son conscientes de la importancia de conocer el funcionamiento de la escuela, de acudir a las reuniones, de participar en el centro y de tener información sobre el sistema educativo español. Asimismo, valoran mucho (61,3%) o bastante (21,6%) la posibilidad de que ellos puedan recibir educación en nuestro país, pero también consideran muy relevante (53,2%) que se tenga en cuenta su cultura. El análisis del estadístico moda confirma los datos que muestra la tabla puesto que en todas las variables estudiadas se sitúa en 4, que corresponde al valor “mucho”.

Atendiendo a la procedencia étnico-cultural, debemos resaltar, en primer lugar, que se producen diferencias estadísticamente significativas (ver tabla 37) entre ambos grupos en la importancia concedida a que sus hijos tengan los mismos conocimientos que los de aquí. Para algo más del 40% de las africanas este aspecto tiene poca relevancia, sin embargo, el 75,3% de las latinas afirma que es muy importante.

También se producen diferencias reseñables en la importancia concedida a que se tenga en cuenta su cultura. Para el 30% de las latinas es poco importante, pero sólo un 9%

de las africanas hace esta misma valoración. No obstante, en los dos grupos los porcentajes mayoritarios se sitúan en la opción “mucha”.

Lo cierto es que, como se puede ver en la tabla siguiente, las africanas tienden a concederle más importancia que latinas a todos los aspectos estudiados destacando especialmente que los padres puedan recibir educación en España, participar en la escuela y que la familia conozca el funcionamiento de la escuela. A pesar de las diferencias el estadístico moda en todas las variables estudiadas y en los dos grupos se sitúa en 4.

Tabla 37: Importancia que conceden las familias inmigrantes a determinados aspectos de la educación de sus hijos/as según la procedencia étnico-cultural

| | | Mucha | Poca | Bastante | Ninguna | NS/NC |
|---|-----------|-------|-------|----------|---------|-------|
| Que sus hijos tengan los mismos conocimientos que los de aquí | Latinas | 75,3% | 19,2% | 2,7% | -- | 2,7% |
| | Africanas | 50% | 40,9% | -- | 4,5% | 4,5% |
| Que se tenga en cuenta su cultura | Latinas | 53,4% | 30,1% | 5,5% | 5,5% | 5,5% |
| | Africanas | 63,6% | 9,1% | 4,5 | 13,6% | 9,1 |
| Que los padres tengan información sobre el sistema educativo español | Latinas | 60,3% | 31,5% | 1,4% | 1,4% | 5,5% |
| | Africanas | 68,1% | 18,2% | 4,5% | -- | 9,1% |
| Que los padres puedan recibir educación en España | Latinas | 57,5% | 24,7% | 6,8% | 4,1% | 6,8% |
| | Africanas | 86,4% | 9,1% | -- | -- | 4,5% |
| Que la familia conozca el funcionamiento de la escuela | Latinas | 53,4% | 37% | 4,1 | 2,7% | 2,7% |
| | Africanas | 72,7% | 22,7% | -- | -- | 4,5% |
| Que los padres puedan participar en la escuela | Latinas | 46,6% | 35,6% | 11% | 1,4% | 5,5% |
| | Africanas | 72,7% | 22,7% | -- | -- | 4,5% |
| Que los padres conozcan las ayudas que da este país para la educación | Latinas | 61,6% | 30,1% | 2,7% | 2,7% | 2,7% |
| | Africanas | 77,3% | 18,2% | -- | -- | 4,5% |
| Que los padres puedan acudir a las reuniones de la escuela | Latinas | 60,3% | 28,8% | 4,1% | 2,7% | 4,1% |
| | Africanas | 77,3% | 13,6% | 4,5% | -- | 4,5% |

En una investigación, a la que anteriormente hacíamos referencia, realizada en tierras navarras (Andueza et al., 2005), se constata el interés de la población inmigrante por recibir formación en nuestro país. Concretamente, los datos del estudio se refieren a los

trabajadores inmigrantes no comunitarios, para quienes la formación se percibe como una posibilidad de integración y promoción socio-laboral, al tiempo que puede ser de gran ayuda en la equiparación salarial con los trabajadores autóctonos. De igual forma, manifiestan que la escasez de oferta formativa, la falta de tiempo o de oportunidad e, incluso, la combinación de estas razones, son los principales obstáculos que frenan su participación en estas actividades. A conclusiones similares se llega en el trabajo dirigido por Laparra (2003), quién además apunta la situación de irregularidad como variable.

De otro lado, Criado (2001) añade que, a pesar de que existe un discurso predominante con respecto a la importancia de la educación formal y se pone de manifiesto un deseo expreso de seguir formándose en nuestro país, la construcción social realizada sobre la importancia de la educación no es mantenida por todas las mujeres de igual modo. La variable discriminante en este sentido es el nivel de estudios. Si bien las que han pasado por la Universidad en el país de origen declaran querer seguir formándose, las que no poseen estudios plantean esta cuestión de dos formas. De una parte, hacen hincapié en la necesidad de mejorar el idioma y, de otra, proyectan la formación a los hijos.

Así pues, los padres y madres inmigrantes tienen un alto interés porque sus hijos asistan a la escuela, pues la consideran un factor clave generador de oportunidades para toda la familia (Garreta, 2003). Los estudios de sus hijos son una inversión, una adquisición del capital cultural que se transformará después en capital económico.

Sabiendo que la educación es un ámbito altamente valorado, a continuación, nos centraremos en el análisis de la percepción de las familias inmigrantes en lo que concierne a la situación de sus hijos respecto al resto de sus compañeros.

Los resultados muestran con claridad que para las familias inmigrantes, sus hijos están al mismo nivel que los compañeros en todos los aspectos estudiados, excepto en el dominio de la lengua de aprendizaje, donde el 50% de estas familias declaran que están en desventaja, aunque un porcentaje bastante próximo (42,3%) afirma que están igual que los demás alumnos. La existencia de materiales de estudio en el hogar y los conocimientos escolares previos son otras de las cuestiones donde la opción "en desventaja" alcanza las proporciones más altas (21,6% y 26,1%, respectivamente), si bien son porcentajes bastante reducidos en comparación con los que recoge la alternativa que eligen mayoritariamente las familias. El análisis del estadístico moda ratifica los datos recogidos en la tabla, puesto que

para todos los aspectos estudiados se sitúa en 2 (“Igual”), a excepción del ítem acerca del dominio de la lengua de aprendizaje, que es 1 y se corresponde con la desventaja.

Teniendo en cuenta la procedencia étnico-cultural de las familias, a grandes rasgos debemos resaltar que no se producen diferencias importantes entre ambos grupos. Únicamente se producen diferencias estadísticamente significativas ($p=.014$) en “ayuda de la familia en las tareas escolares”, donde cerca del 40% de las africanas afirma que sus hijos se encuentran en desventaja, frente a un 12,3% de las latinas.

Tabla 38: Diferencias en la situación de los hijos respecto de los compañeros según la procedencia étnico-cultural

| | <i>Valor</i> | <i>Gl</i> | <i>Sig. (bilateral)</i> |
|-------------------------|--------------|-----------|-------------------------|
| Chi-cuadrado de Pearson | 10.631 | 3 | .014 |

El valor que toma el estadístico moda en las distintas variables para el grupo de latinas coincide con el del total de la muestra, mientras que para el grupo de las africanas en la variable “ayuda de la familia en las tareas escolares” también sitúa en 1, que corresponde con estar en desventaja.

Tabla 39: Situación de los hijos respecto de los compañeros según la procedencia étnico-cultural

| | | En desventaja | Igual | Con ventaja | NS/NC |
|--|------------------|---------------|--------------|-------------|--------------|
| Dominio de la lengua en la que se realizan la mayoría de los aprendizajes | Latinas | 47,9% | 45,2% | -- | 6,8% |
| | Africanas | 50% | 36,4% | 4,5% | 9,1% |
| Habilidades artísticas | Latinas | 4,1% | 83,6% | 5,5% | 6,8% |
| | Africanas | 9,1% | 86,4% | -- | 4,5% |
| Habilidades manuales | Latinas | 2,7% | 84,9% | 5,5% | 6,8% |
| | Africanas | -- | 81,8% | 9,1% | 9,1 |
| Facilidad de comunicación con otras personas | Latinas | 11% | 67,1% | 17,8% | 4,1% |
| | Africanas | 13,6% | 63,6% | 13,6% | 9,1% |
| Conocimientos escolares previos | Latinas | 23,3% | 60,3% | 8,2% | 8,2% |
| | Africanas | 40,9% | 54,5% | -- | 4,5% |
| Existencia de materiales de estudio en el hogar | Latinas | 23,3% | 64,4% | 5,5% | 6,8% |
| | Africanas | 22,7% | 63,6% | -- | 13,6% |
| Relación con los/as compañeros/as | Latinas | 4,1% | 83,6% | 5,5% | 6,8% |
| | Africanas | -- | 77,3% | 9,1% | 13,6% |
| Relación el/la profesor/a | Latinas | 9,6% | 74% | 6,8% | 9,6% |
| | Africanas | 4,5% | 68,2% | 9,1% | 18,2% |
| Ayuda de la familia en las tareas escolares | Latinas | 12,3% | 67,1% | 12,3% | 8,2% |
| | Africanas | 40,9% | 36,4% | 9,1% | 13,6% |

L) Participación de la familia en la escuela

Para aproximarnos al nivel de participación de las familias inmigrantes en la escuela de sus hijos, nos centraremos, en primer lugar, en el estudio de la relación que mantienen con otros agentes de la comunidad educativa (equipo directivo, orientador/a y tutor/a), para luego conocer su opinión sobre la eficacia de las Asociaciones de Madres y Padres de Alumnos en la mejora de la educación.

Comenzando por la relación con la dirección de la escuela de los hijos, el 72% de las familias dicen conocer a algún miembro del equipo directivo, mientras que los que afirman no haber tenido contacto con ninguno de ellos superan levemente el 26%. Respecto al conocimiento del orientador u orientadora, nos encontramos con porcentajes similares, ya que cerca del 75% afirma conocerlo y poco más del 24% declara lo contrario.

La proporción madres que dicen conocer al tutor o tutora de sus hijos asciende al 71,2%, sin embargo el 27% no ha tenido contacto con este profesional y el 1,8% no responde a esta cuestión. Estos resultados nos han llamado la atención puesto que sus respuestas reflejan un mayor conocimiento del equipo directivo y del orientador/a que de los profesores que realizan la función de tutor en la escuela en la que estudian sus hijos.

Si profundizamos en la procedencia étnico-cultural de las familias, observamos que el 72,7% de las africanas afirma conocer a la dirección de la escuela, porcentaje que para las latinas es algo más bajo. La aplicación de la prueba de Chi-cuadro revela la existencia de diferencias estadísticamente significativas ($p=.021$) entre el grupo de latinas y africanas que favorecen a este último.

Tabla 40: Diferencias en el conocimiento del Equipo Directivo según la procedencia étnico-cultural

| | <i>Valor</i> | <i>Gl</i> | <i>Sig. (bilateral)</i> |
|-------------------------|--------------|-----------|-------------------------|
| Chi-cuadrado de Pearson | 7.736 | 2 | .021 |

En cuanto a la relación que mantienen con los demás profesionales del centro las familias de ambos grupos, el 77,3% de las africanas dice conocer al orientador de la escuela de sus hijos, porcentaje que para las latinas se sitúa en el 71,2%. Respecto al tutor, los resultados obtenidos indican que a penas hay diferencias, puesto que en los dos grupos las madres que responden de forma afirmativa suponen aproximadamente el 68%.

El estudio de la relación que las familias inmigrantes mantienen con otros agentes de la comunidad educativa (equipo directivo, orientador/a y tutor/a), revela que, el estadístico moda, tanto en el conjunto de la muestra como en el grupo de familias latinas y africanas, toma el valor 2, que se corresponde con “sí”.

Tabla 41: Relación que mantienen con otros agentes de la comunidad educativa según la procedencia étnico-cultural

| | | Sí | No | NS/NC |
|---|-----------|-------|-------|-------|
| Conoce a algún miembro del Equipo Directivo de la escuela de sus hijos/as | Latinas | 68,5% | 31,5% | -- |
| | Africanas | 72,7% | 18,2% | 9,1% |
| Conoce al orientador/a de la escuela de sus hijos/as | Latinas | 71,2% | 28,8% | -- |
| | Africanas | 77,3% | 18,2% | 4,5% |
| Conoce al tutor/a de sus hijos/as | Latinas | 68,5% | 30,1% | 1,4% |
| | Africanas | 68,2% | 27,3% | 4,5% |

Por otra parte, al preguntar a las familias inmigrantes sobre la utilidad de las AMPA para mejorar la educación descubrimos que más del 53% opina que son instancias eficaces. El porcentaje de las que afirman lo contrario (12,6%) no es muy elevado, pero el de aquellas que desconocen si realmente son útiles es considerable (32,4%). El estadístico moda se sitúa en el 3, valor que se corresponde con el sí.

El análisis de esta variable en función de la procedencia étnico-cultural, indica que las familias latinas (61,6%) tienen una opinión más positiva que las africanas (45,5%) respecto de la eficacia de las AMPA. No obstante, en los dos grupos observamos un porcentaje importante de madres que dicen no conocer la funcionalidad de estos organismos. Pese a todo, el estadístico moda toma el valor 3.

Tabla 42: Opinión sobre la funcionalidad de las AMPA como organismos eficaces para la mejora de la educación según la procedencia étnico-cultural

| | | Sí | No | No lo sé | NS/NC |
|--|-----------|-------|-------|----------|-------|
| Cree usted que las AMPA son organismos eficaces para la mejora de la educación | Latinas | 61,6% | 8,2% | 28,8% | 1,4% |
| | Africanas | 45,5% | 13,6% | 36,4% | 4,5% |

En la investigación dirigida por Bueno y Belda (2005), a través de los grupos de discusión con las familias, estas reconocen que las AMPA son el escenario apropiado para la participación en los centros. No obstante, los padres y madres inmigrantes aluden a varios aspectos que limitan los efectos positivos que pudieran derivarse. En primer lugar, afirman que es necesario formar a las familias para que entiendan y acepten el valor de la

participación y, en segundo lugar, piensan que la estructura asociativa ha sido diseñada por padres autóctonos y, por tanto, no contempla los problemas de los inmigrantes.

Tras haber realizado el estudio descriptivo de las familias implicadas en la investigación, hemos constatado la heterogeneidad que caracteriza a la población inmigrante en general y las familias latinas y africanas en particular. El análisis de las distintas variables pone de manifiesto que el colectivo inmigrante está lejos de ser un grupo homogéneo, lo cual, a su vez, nos advierte de lo arriesgado de realizar generalizaciones. Tal y como hemos podido ver, las familias latinas y africanas presentan diferencias destacables en aspectos tales como: el nivel de estudios, la competencia lingüística, los años de residencia en nuestro país y los usos lingüísticos en la familia. Podemos afirmar, por lo tanto, que los resultados en las variables descriptivas de las familias de la muestra de estudio dependen, en gran medida, de su procedencia étnico-cultural.

CAPÍTULO 5

PARTICIPACIÓN E INTEGRACIÓN DE LAS FAMILIAS INMIGRANTES. LA ESCUELA COMO CENTRO DE OPERACIONES

5.1. Introducción

En este último capítulo nuestro principal propósito será presentar el “Programa socio-educativo para familias inmigrantes”, cuya eficacia ha sido constatada en la práctica. Sin embargo, antes de comenzar, consideramos necesario profundizar en otros aspectos relacionados directamente con la intervención pedagógica con familias de procedencia inmigrante, situando en la escuela el marco de actuación y haciendo de la participación instrumento clave en el proceso de integración.

5.2. La intervención pedagógica con familias inmigrantes

En numerosas publicaciones se insiste en que la escuela es un espacio donde las posibilidades de intervención son amplias. No obstante, si bien las aportaciones teóricas sobre esta cuestión han tenido especial divulgación, los estudios centrados en la puesta en práctica de estrategias orientadas a la solución de problemas existentes no han recibido la atención que precisan.

Es una realidad que la intervención en contextos educativos en general y en la escuela en particular implica numerosas dificultades, sobre todo, si los destinatarios son las familias. Cuando las familias son de procedencia inmigrante pocas dudas cabe albergar sobre que la complejidad de intervenir se incrementa de manera considerable. Probablemente, ésta sea una de las razones primordiales que explique tanto el reducido número de programas de intervención desarrollados como la escasa bibliografía publicada sobre el tema.

Pese a todo, los estudios que avalan la necesidad de fomentar la participación de la familia en la escuela han tenido desde siempre una intensa divulgación en el ámbito pedagógico. Sin embargo, en la actualidad, el creciente número de alumnos procedentes de la inmigración y, en consecuencia, la necesidad de implicar a sus familias en el proceso educativo, cuestionan las estrategias puestas en marcha hasta el momento para motivar la participación de los padres y madres en las escuelas.

Lo cierto es que el estudio de las diferencias culturales, y de su repercusión en el proceso de integración, ha llenado cientos de páginas en publicaciones de orientación

dispar. Aún así, creemos que es necesario avanzar en el conocimiento de los métodos y estrategias que, desde una aproximación cultural, permiten maximizar los logros de las acciones implementadas desde la Pedagogía.

Es en este contexto donde subrayamos la importancia de trabajar para que las familias inmigrantes se integren socialmente a través de procesos participativos que impliquen a todos los miembros de la comunidad, aprovechando, sobre todo, las posibilidades que proporciona el entorno más inmediato. De hecho, en el Plan Estratégico de Ciudadanía e Integración 2007-2010 se hace referencia de manera explícita al papel que desempeñan tanto las corporaciones locales como el mundo asociativo en el ejercicio de los derechos de ciudadanía. Partiendo de que la integración es un proceso bidireccional que afecta tanto a autóctonos como a alóctonos, se insiste en que los espacios públicos “son lugares privilegiados para llevar a cabo procesos de integración, socialización y participación en igualdad de condiciones como los centros de trabajo, los barrios y las escuelas” (Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, 2007b, 110).

Puesto que la participación es un elemento esencial de la democracia que hace efectivos en la práctica los derechos reconocidos formalmente (Aparicio y Martínez, 2005), la implicación real de las familias inmigrantes en los centros se convierte en un excelente indicador de ciudadanía activa. Además, siempre sin perder de vista que la participación es un acto de voluntad, intencional y consciente, pone de manifiesto una concepción democrática de la vida social, factor clave en la integración de las familias inmigrantes.

Lamentablemente, muchas de las iniciativas enfocadas a la mejora del proceso de integración del alumnado inmigrante se limitan al contexto escolar, de tal forma que no se contempla la importancia de la familia ni la integración de ésta en la comunidad, obviando, al mismo tiempo, que puede comenzar por el centro en el que estudian los hijos. Se pasa por alto, entonces, que la escuela es un espacio de participación ciudadana en el que estas familias pueden ejercer sus derechos y, a su vez, adquirir los recursos y destrezas necesarias para hacer uso de los mismos.

Como ya adelantábamos, por más que exista abundante literatura en la que se enfatiza la necesidad de poner en marcha dinámicas de integración con estas familias, la intervención directa a base de programas pedagógicos no acostumbra a ser una práctica extendida. Tampoco podemos pasar por alto el elevado número de perspectivas y direcciones de investigación emanadas desde la sociología, la antropología, la psicología

social, etc. que, sin duda, ayudan a elaborar hipótesis y a descubrir variables de incidencia socializadora, pero no determinan totalmente un enfoque de teoría y práctica pedagógica al respecto.

Al margen de las diferencias, la experiencia ha demostrado que la mediación intercultural parece ser una herramienta clave en este proceso. La mediación puede entenderse de forma general como un proceso a través del cual una persona actúa como intermediaria entre dos o más partes procurando facilitar la comunicación entre las mismas (Malik y Herraz, 2005). A pesar de que la intermediación se asocia a menudo con la resolución de conflictos o desacuerdos, reducir la utilidad de este proceso a dicha relación limita en alto grado los diversos objetivos que podrían alcanzarse.

Estamos de acuerdo con Giménez (1997) cuando afirma que desde esta postura se mantiene una visión reducida del papel que puede y debe desempeñar la mediación en una sociedad como la nuestra, caracterizada por la presencia de grupos socioculturales diversos. Para este investigador (op. cit., 142) constituye "una modalidad de intervención de terceras partes, en y sobre situaciones sociales de multiculturalidad significativa, orientada hacia la consecución del reconocimiento del otro y el acercamiento de las partes, la comunicación y comprensión mutua, el aprendizaje y desarrollo de la convivencia, la regulación de conflictos y la adecuación institucional, entre actores sociales o institucionales etnoculturalmente diferenciados".

Desde nuestro punto de vista, y siempre sin negar que la mediación puede ser de gran utilidad en la resolución de conflictos, creemos que es un instrumento fundamental en la mejora de los procesos de comunicación y en la creación y mantenimiento de relaciones interpersonales productivas. Tal y como recoge Nuria Llevot (2002, 307), "la mediación intercultural es un recurso puente pensado para favorecer la comunicación y promover un cambio constructivo en las relaciones entre personas culturalmente diversas". En consecuencia, parece una técnica válida para numerosos contextos, aunque requiere la utilización de unas u otras estrategias en función del ámbito de intervención.

Ahora y aquí, la mediación intercultural es un proceso válido para múltiples contextos y espacios, puesto que son pocos los ámbitos de vida que permanecen ajenos a la expansión de la diversidad. No obstante, como enfatiza Del Campo Sorribas (2003), el sentido que se le ha atribuido es un tanto difuso, tanto en lo que se refiere al tipo de acciones desarrolladas (traducción, intervención educativa, resolución de conflictos,

acogida escolar, asesoramiento,...) como en lo que respecta a las formas y dependencias de organización (agentes municipales, programas comunitarios, asociaciones, sindicatos,...).

Al margen de esta cuestión, un rasgo definitorio de la labor del mediador en contextos educativos es su carácter interdisciplinar. Su trabajo no debe implicar únicamente a los profesionales de los centros, sino a otros del ámbito social, como los profesionales de los servicios sociales (trabajadores, educadores familiares,...) o los de las asociaciones (Pinela, 2003; cit. en Álvarez González et al., 2005, 240). Tendría que realizarse, pues, desde un enfoque sistémico y en un marco de trabajo coordinado que, como veremos a continuación, son aspectos fundamentales en la intervención con familias de procedencia inmigrante.

5.3. Un Programa socio-educativo para familias inmigrantes

Tal y comentamos al principio, de este quinto capítulo, seguidamente presentamos el “Programa socio-educativo para familias inmigrantes”, (Lorenzo Moledo et al., 2007) cuya autoría pertenece al grupo de investigación *ESCULCA* de la Universidad de Santiago de Compostela

En primer lugar, debemos hacer hincapié en que, tras someter el Programa a distintos procesos de evaluación, podemos afirmar que constituye una buena práctica, entendida ésta como “un conjunto de actividades de claro diseño, que han sido puestas en práctica para resolver un problema o satisfacer una necesidad y cuya eficiente ha sido ampliamente probada en diferentes contextos” (Roza González, 2003, 21).

Debido a la falta de espacio para profundizar, a continuación tratamos de dejar claros los aspectos clave del Programa: objetivos que se pretenden alcanzar, su estructura y contenidos, la organización de la intervención (temporalización, coordenadas físicas, y recursos humanos y materiales), la metodología de trabajo y el proceso de evaluación.

5.3.1. El diseño del Programa de intervención

Como recuerda Fernández-Ballesteros (2001), dos de las características esenciales de un programa son: ser sistemático y haber adquirido esta condición a través de una rigurosa planificación. Así, prestaremos especial atención a los objetivos que se pretenden alcanzar, las partes que dan soporte estructural al Programa y los contenidos que se incluyen en el mismo.

5.3.1.1. Objetivos del Programa

El principal objetivo del Programa es mejorar el nivel de conocimiento de las familias inmigrantes sobre el sistema educativo, la cultura y la sociedad del país de acogida, con la intención de mejorar su grado de participación en las escuelas en las que estudian sus hijos e hijas.

Con este propósito general se han planteado una serie de objetivos secundarios, a saber:

- Estudiar los rasgos característicos de la cultura de la sociedad de acogida.
- Analizar el funcionamiento y estructura del sistema educativo del país de acogida.
- Examinar los derechos y deberes de padres y alumnos en los centros escolares, prestando especial atención al proceso de toma de decisiones y de participación de las familias en el sistema educativo.
- Favorecer el establecimiento de una relación óptima entre familia y escuela fundamentada en el diálogo y la confianza.
- Conocer la red de apoyo social de la comunidad.
- Generar mayor confianza en las familias para participar en la escuela y en la vida comunitaria.

Por y para ello, es necesario proporcionar información a las familias sobre cuestiones tales como: los rasgos definitorios básicos de la cultura de la sociedad de acogida, el funcionamiento y la estructura del sistema educativo español, derechos y deberes de padres y alumnos en los centros escolares, la participación de las familias en el sistema educativo o la red de apoyo social de la comunidad. Asimismo, se pretende generar en las familias inmigrantes implicadas la autoconfianza necesaria para participar en la escuela y en la vida comunitaria.

5.3.1.2. Estructura general del Programa

El “Programa socio-educativo para familias inmigrantes” (Lorenzo Moledo et al., 2007) se divide en tres módulos, que han sido diseñados por especialistas en los diferentes ámbitos, atendiendo a los objetivos establecidos. Son los siguientes:

1. Educativo. Se informa a los padres sobre la estructura y el funcionamiento del sistema educativo español y el papel que pueden ejercer las familias.
2. Social. Pretende, fundamentalmente, que las familias conozcan la red de apoyo social de la comunidad.
3. Cultural. Además de analizar el concepto de cultura en contextos multiculturales, sus contenidos permiten realizar un acercamiento a la cultura de la sociedad de acogida.

Si bien la estructuración general del Programa en tres módulos no sufrió variaciones, hasta llegar al diseño definitivo de los contenidos básicos a tratar en cada uno de ellos se consideró oportuno realizar dos grupos de discusión (ver Krueger, 1991). En el primero de ellos participaron investigadores en educación de la Universidad de Santiago de Compostela y, en el segundo, representantes de colectivos de inmigrantes, asociaciones cívicas y centros educativos.

Tal y como subrayan Murillo y Mena (2006), un grupo de discusión pretende ser una situación donde se dan las dinámicas y las potencialidades de una conversación cotidiana en una resonancia con el grupo de pares. Para ello, se crea un contexto artificial y controlado que aprovecha tales ventajas para responder a unos objetivos de investigación y conocimiento de dinámicas y realidades sociales que van más allá de la experiencia del propio grupo concreto.

A través de los grupos de discusión realizados en el marco del Programa se acordó la introducción de cambios en los diferentes módulos y mejoras en su organización y estructuración, atendiendo a las características del contexto y de los sujetos a quienes se dirige la intervención. Recogemos, a continuación, algunos de los aspectos introducidos y/o modificados a partir de la dinámica de discusión.

En primer lugar, respecto del módulo cultural, se acuerda la necesidad de una mayor concreción, al centrarse en demasía en la Galicia rural, lo cual podría favorecer la

proyección de tópicos. En el educativo, se propuso la reducción de algunos de sus contenidos y la incorporación de un apartado específico sobre la LOE que pudiera afectar a los hijos e hijas de las familias. Por último, en cuanto al módulo social, se subrayó la necesidad de que la toma de conciencia sobre derechos y deberes por los participantes fuera uno de sus ejes fundamentales, apuntándose también la posibilidad de elaborar una guía de recursos sociales de cada zona.

En lo que se refiere a la estructura y organización, el tiempo previsto para cada sesión (4 horas) parecía excesivo, acordándose reducirla a 2 horas. En este sentido, se insistió en la necesidad de negociar con las familias el horario del Programa. Además, el establecimiento de los criterios de evaluación y el orden de los módulos (cultural, educativo y social) fueron otros de los aspectos objeto de debate y análisis.

En cuanto a las actividades programadas, la falta de preparación para su puesta en práctica fue una de las principales demandas, sobre todo, aquellas que implicaban el juego de roles y técnicas de aprendizaje cooperativo. Asimismo, se hizo hincapié en la necesidad de utilizar más medios audiovisuales, principalmente, en el módulo cultural, dada su especial dificultad.

Junto con las cuestiones ya indicadas, conseguir la implicación y compromiso de los padres con el Programa, y la participación de los centros escolares y de los servicios sociales, fueron aspectos que, como era previsible, causaban gran preocupación entre los participantes de los grupos de discusión.

Por otra parte, en la primera reunión de trabajo, con fines informativos, con el grupo de profesores seleccionados para desarrollar el Programa en sus centros se puso de manifiesto la necesidad de revisar algunas cuestiones, de entre ellas las que recogemos a continuación:

- Traducir el Programa a la lengua gallega, ya que es el idioma que emplean habitualmente la mayoría de los centros en su relación con las familias.
- Introducir nuevos contenidos, como por ejemplo, en el módulo educativo, las actividades (complementarias, extraescolares,...) realizadas en los respectivos centros.
- Redefinir el calendario de aplicación del Programa, adelantando su inicio desde el mes de noviembre al de septiembre, intentado evitar que su comienzo fuera

posterior a las reuniones informativas que se realizan cada año a principios del curso escolar.

- Conceder un diploma acreditativo de participación a las familias que participan en el Programa e invitar a otros padres, no sólo del AMPA, para que participasen en las distintas sesiones.

Como no podía ser de otra forma, el Programa se configuró, finalmente, teniendo muy en cuenta todas las apreciaciones relevantes de los grupos de discusión llevados a cabo.

5.3.1.3. Contenidos del Programa

Respecto a los contenidos del Programa, la claridad y la utilización de un lenguaje comprensible y directo, son algunos de los aspectos a los que se le ha prestado especial atención. No podemos olvidar que los destinatarios son familias inmigrantes que, sobre todo dependiendo del país de origen, pueden tener un mayor o menor dominio del idioma y unas u otras habilidades lecto-escritoras.

El “Programa socio-educativo para familias inmigrantes” se compone, entre otros materiales, de varios cuadernos de trabajo, de utilidad tanto para los profesores como para las familias:

- Un cuaderno introductorio, en el que además de presentar el Programa, los objetivos, estructura, metodología, temporalización y evaluación, se incluye un esquema de los contenidos que componen cada uno de los módulos.

- Un cuaderno de contenidos diseñado, específicamente, como material didáctico para los profesores. Además de toda la información que aparece en el cuaderno para las familias, recoge varias actividades y notas orientativas sobre los aspectos en los que se debe hacer hincapié, así como llamadas de atención sobre la posibilidad de utilizar material de apoyo que el equipo investigador había elaborado. A pesar de que el tiempo que se debe dedicar a cada uno de los temas es flexible, en el material docente se incluye un esquema orientativo en el que se recomienda la distribución de los temas en cada una de las sesiones.

- Un cuaderno para las familias que incluye la presentación e introducción del Programa, objetivos y contenidos de cada uno de los diferentes módulos, las actividades a

realizar, una guía de recursos de información. Además, a cada una de ellas se le proporcionó otro material adicional (libreta y lápiz).

- Un cuaderno de evaluación en el que se recogen los distintos instrumentos necesarios para realizar la evaluación inicial, continua, final y el seguimiento del Programa en los respectivos centros.

- A los efectos de una mejor presentación y desarrollo del módulo cultural se elaboró material audiovisual específico (DVD interactivo).

Centrándonos ahora en los contenidos de los diferentes módulos y comenzado por el educativo, debemos subrayar que se incluyen todas aquellas cuestiones relativas al sistema educativo español que son claves para comprender su funcionamiento. En la tabla que incluimos a continuación se recogen los contenidos de este módulo.

Tabla 43: Contenidos del módulo educativo

| Módulo educativo: el sistema educativo español | |
|---|---|
| Estructura del sistema educativo español | A. Enseñanzas de régimen general B. Enseñanzas de régimen especial |
| Admisión y escolarización del alumno/a | A. El trámite de admisión B. Convalidación y homologación de títulos y estudios C. La incorporación al centro D. Escolarización y atención al alumnado |
| Los centros educativos | A. Tipos de centro B. Órganos de los centros |
| La participación de los padres y las madres en la escuela: las AMPAS | |
| Las tutorías | A. Funciones del tutor o tutora |
| Derechos y deberes de los alumnos/as | A. Los derechos de los alumnos/as B. Los deberes de los alumnos/as |
| Servicios educativos complementarios | A. Transporte escolar B. Residencia y comedor escolar |
| Otros servicios educativos | A. Gratuidad de los libros de texto B. Becas y ayudas al estudio C. Otros servicios y actividades propios del centro |
| Otras modalidades educativas | A. Educación de personas adultas B. Necesidades educativas especiales |
| La Ley Orgánica de Educación | A. Puntos clave de la LOE |
| | B. Calendario de aplicación de la LOE (principales medidas) |

A continuación indicamos la distribución de estos contenidos que se propone:

Tabla 44: Distribución de los contenidos por sesión. Módulo educativo

| SESIÓN | CONTENIDOS | DURACIÓN |
|-----------|---|----------|
| 1ª sesión | Estructura del sistema educativo ↓ Participación de los padres y madres en la escuela (1ª parte) | 2 horas |
| 2ª sesión | Participación de los padres y madres en la escuela (2ª parte) ↓ Derechos y deberes del alumnado | 2 horas |
| 3ª sesión | Servicios educativos complementarios ↓ Otras modalidades educativas | 2 horas |
| 4ª sesión | Ley Orgánica de Educación (LOE) | 2 horas |

Los contenidos del módulo social tratan de definir lo qué son los Servicios Sociales, sus funciones y los aspectos relacionados con las distintas ayudas y prestaciones a las que tienen derecho los inmigrantes.

Tabla 45: Contenidos del módulo social

| Módulo social: los Servicios Sociales | |
|--|---|
| ¿Qué son los Servicios Sociales? | |
| ¿Qué funciones desempeñan? | 1. Vivienda 2. Trabajo 3. Sanidad 4. Programas específicos |
| Derecho de los inmigrantes a los Servicios Sociales | |

Además de profundizar en estas cuestiones, se propone como actividad la realización de una Guía Recursos de Servicios Sociales del Ayuntamiento para las personas inmigrantes, a fin de que, a partir de la información proporcionada, dispongan de un documento base que les permita acceder a los Servicios Sociales. Se pretende, por lo tanto, que identifiquen y localicen en sus respectivos ayuntamientos los servicios y ayudas a los que tienen derecho.

La distribución propuesta en el Programa se especifica en la tabla siguiente:

Tabla 46: Distribución de los contenidos por sesión. Módulo social

| SESIÓN | CONTENIDOS | DURACIÓN |
|-----------|---|-------------------|
| 1ª sesión | Definición y funciones de los Servicios Sociales Derecho de acceso | 2.30 horas |
| 2ª sesión | Elaboración de la Guía de Recursos | 1.30 horas |

Ya por último, el módulo cultural pretende, además de acercar a las familias inmigrantes a la cultura gallega, poner de manifiesto la influencia de la diversidad cultural en la sociedad actual. En otras palabras, que los padres y madres puedan identificar aspectos compartidos entre culturas.

Para el desarrollo de este se diseñó un DVD interactivo a partir de secuencias extraídas de películas que versan sobre la temática migratoria. En la carpeta del Programa se incluyen las fichas de las películas incluidas en el DVD.

Los contenidos del módulo cultural se dividen en cuatro bloques, que analizan cuestiones que abarcan desde la propia definición de cultura hasta la gestión de los conflictos en la cultura gallega.

Tabla 47: Contenidos del módulo cultural

| Módulo cultural | |
|------------------------|--|
| Bloque I | Cultura y culturas. Bases para la convivencia en contextos multiculturales |
| Bloque II | Cultura gallega y sistema cognitivo. ¿Cómo piensan los gallegos? |
| Bloque III | Cultura gallega y cambio social. Entre la tradición y la modernidad |
| Bloque IV | Cultura gallega y conflictos. Estrategias de Gestión |

La distribución de los tiempos para este módulo se especifica en la tabla que presentamos a continuación:

Tabla 48: Distribución de los contenidos por sesión. Módulo cultural

| SESIÓN | CONTENIDOS | DURACIÓN |
|-----------|------------------------|----------|
| 1ª sesión | Bloque I y Bloque II | 2 horas |
| 2ª sesión | Bloque III y Bloque IV | 2 horas |

5.3.2. Organización de la intervención

Para estudiar los aspectos organizativos de la intervención, y que pueden influir en sus resultados, creemos necesario profundizar en varias cuestiones: temporalización, horarios, coordenadas físicas, y recursos humanos y materiales.

A) Temporalización

Creemos que el Programa debe ser suficientemente flexible en su planificación para que, de tal forma, pueda adaptarse a las necesidades y características de las familias, y no a la inversa.

La duración de la intervención aproximadamente es de 16 horas, distribuidas en los tres módulos mencionados con una duración que oscila desde las 8 horas del educativo a las 4 del social y del cultural.

Tabla 49: Duración de los módulos

| Módulos | Horas |
|-----------|-------|
| Educativo | 8 |
| Social | 4 |
| Cultural | 4 |

La temporalización se establece de forma orientativa, es decir, los distintos centros implicados, según sus posibilidades, y atendiendo a las necesidades de las familias, pueden reorganizar las horas para cada módulo. No obstante, es conveniente que las sesiones no sobrepasasen las dos horas de duración y que en la misma semana se impartan como máximo dos sesiones.

B) Horarios

A fin de que el horario no sea un obstáculo para la participación de las familias, es necesario que sea acordado por los responsables de cada uno de los módulos en los respectivos centros y las familias, sin olvidar que es recomendable no se superen las cuatro horas semanales.

En este sentido, debemos tener presente que la población inmigrante está condicionada por horarios de trabajo intensivos y, además, cuenta con menos recursos y, sobre todo, con una red de apoyo más reducida. Es por ello, que en el diseño del Programa se ha tenido en cuenta esta situación y las dificultades que, consecuentemente, pudieran surgir, procurando la mayor flexibilidad posible y teniendo en cuenta que durante su desarrollo es posible que haya que introducir cambios.

C) Coordenadas físicas

Lo ideal es que el Programa se desarrolle siempre en los centros escolares donde están escolarizados los niños. No obstante si los coordinadores del Programa consideran más apropiado utilizar otro espacio, por ejemplo si la accesibilidad al mismo es mayor, se deja abierta esa posibilidad.

Debemos tener en cuenta, sin embargo, que la implantación del Programa en los centros responde a la intención de familiarizar a los padres con el espacio en el que estudian los hijos y, a la vez, donde se produce el encuentro entre los diferentes miembros de la comunidad educativa.

D) Recursos humanos y materiales

Para poner en práctica el Programa es necesario disponer de una serie de recursos, tanto humanos como materiales.

Comenzando por los recursos humanos, en cada uno de los centros implicados es preciso contar con la participación de un coordinador o coordinadora general (función realizada, mayoritariamente, por el orientador u orientadora), que también realizará funciones docentes, principalmente, en el módulo educativo; un responsable del módulo social (trabajador/a social o educador/a familiar del ayuntamiento donde se localiza el centro); un responsable del módulo cultural (especialistas en el ámbito de la Filosofía y la

Antropología); y un colaborador/a externo, que realizará funciones de observación en todas las sesiones del Programa.

Respecto a los recursos materiales, en primer lugar, es preciso disponer de un espacio físico para su desarrollo. Los profesores contarán con su carpeta de trabajo, y a los coordinadores del Programa en cada centro se les proporcionará el material necesario para entregar a las familias participantes (cuaderno de contenidos, libreta y lápiz).

5.3.3. Metodología de trabajo en el aula

El Programa se sustenta sobre una dinámica de trabajo colaborativo entre familias, escuela y comunidad (organizaciones cívicas y servicios sociales). Durante el desarrollo de las distintas sesiones del Programa, es preciso implicar al máximo a las familias, fundamentando en el diálogo y en el trabajo cooperativo en las distintas actividades propuestas.

Para desarrollar el Programa con efectividad debe formarse específicamente al profesorado implicado. Con tal propósito, se plantea el diseño de un plan de formación de ocho horas de duración con dos objetivos claros: de una parte, presentar las características generales del “Programa socio-educativo para familias inmigrantes”; y de otra, profundizar en los aspectos referidos a su desarrollo y evaluación.

Conseguir la participación activa y continuada de las familias inmigrantes en un Programa educativo es una tarea difícil. Para ello, habrá que invertir múltiples esfuerzos por implicar a otras entidades (la administración educativa, asociaciones cívicas, las AMPA, centros educativos y servicios sociales) capaces de motivar y facilitar la participación de padres y madres inmigrantes.

Concretamente, cada uno de los agentes implicados directamente en el desarrollo del Programa deberá realizar una serie de tareas imprescindibles para la efectividad de la intervención:

- El profesorado es parte fundamental en la puesta en práctica del Programa. Además de contactar con las familias y planificar la intervención en los respectivos centros se ocupa de impartir el módulo educativo. La implicación de la administración educativa y que esta reconozca y certifique de forma oficial la tarea realizada por los docentes, añade una nueva motivación a la tarea desarrollada.

- En lo que se refiere a los servicios sociales municipales, será necesario informar y solicitar a los responsables políticos la designación de un técnico local para el Programa. Puesto que los profesionales de los servicios sociales son los que tienen un conocimiento más preciso de estas familias, además de impartir el módulo social, en coordinación con el centro del término municipal, apoyarán la implicación de las familias y desarrollarán un papel clave en la solución de problemas de comunicación entre el centro y los padres.
- Es necesario procurar la participación de mediadores culturales, fundamentalmente, como aquellos pertenecientes a organizaciones cívicas, para activar dinámicas de participación. Su principal tarea será proporcionar apoyo externo a las familias, favoreciendo su participación y permanencia en el Programa, en coordinación con el centro educativo y los servicios sociales.
- Se propone, también, el diseño de un Programa lúdico-educativo para trabajar con los niños y niñas mientras sus padres y madres asisten a las sesiones del Programa, intentado que el cuidado de los hijos no sea un obstáculo para su participación.

Ya por último, tenemos que resaltar importancia de implicar a padres y madres autóctonos y, especialmente de las AMPA, a partir de cuya incorporación se pretende favorecer el diálogo y la interacción entre familias.

5.3.4. Evaluación del Programa

Uno de los rasgos esenciales de cualquier Programa que vaya a ser desarrollado es que debe ser evaluable. Siguiendo a Pérez Juste (1995) el Programa debe contener la información básica para poder ser evaluado, lo cual, a su vez dependerá del grado de cumplimiento de ciertas exigencias en su contenido, metodología y lenguaje. Debemos tener en cuenta, además, que la evaluación de un programa tiene entre sus principales propósitos constatar el grado de eficacia con el que se alcanza el logro de las metas para el que fue diseñado. Sin embargo, dadas las complejidades que encierra un programa de estas características, es asumible que puede mejorarse (Martínez Mediano, 1996).

Asimismo, debemos tener presente que en la actualidad asistimos a un cambio substancial en la concepción de la evaluación. Tal y como subraya Alvira Martín (1991), hemos pasado de un esquema A, de estructura lineal, a un esquema B, donde la evaluación forma parte de las distintas etapas que conforman toda intervención. Es decir, si bien la

evaluación siempre se ha contemplado como un proceso posterior al desarrollo de un programa y orientado a examinar los resultados alcanzados, a día de hoy, el proceso evaluativo se realiza tanto sobre el diseño de una intervención como su puesta en práctica o sus resultados.

La evaluación del “Programa socio-educativo para familias inmigrantes” se debe llevar a cabo a través de cuatro fases interdependientes en las que se utilizan distintos procedimientos e instrumentos: evaluación inicial, continua, final y seguimiento:

- Evaluación inicial centrada en el Programa de intervención y en la medida de las variables dependientes. Como insiste Pérez Juste (2006), la evaluación inicial tiene una finalidad eminentemente preventiva, es decir, se trata de que su aplicación se realice en las condiciones más favorables, procurando reducir al máximo las posibilidades y las causas de un posible fracaso. Consecuentemente, el objetivo de esta medición inicial (pretest) es recoger información sobre el contexto de intervención y, más concretamente, sobre los destinatarios y el Programa. Respecto del Programa, los criterios utilizados para la evaluación son su estructura, viabilidad, adecuación a los destinatarios y carácter formativo; cuestiones a evaluar a través de los grupos de discusión y reuniones con profesionales. De otro lado, para la evaluación de las familias, se utiliza una Escala diseñada con este objetivo, a través de la cual se pretende hacer una primera medición de las variables dependientes antes de la intervención.

- Teniendo en cuenta que el proceso educativo es una realidad prolongada en el tiempo, pero continua y regular, es conveniente que lleve asociada una acción evaluativa que permita tomar decisiones con la mayor inmediatez posible a los acontecimientos y al devenir de la realidad evaluada (Pérez Juste, 2006). Así pues, por medio de la evaluación continua, el objetivo es revisar el desarrollo del Programa, intentado mejorar el proceso y así incrementar el éxito. En este caso, las dimensiones objeto de evaluación son; el mismo Programa, las familias y el profesorado implicado. Para evaluar el Programa se utilizan como criterios la realización y la ejecución de las actividades. En cuanto a las familias, se deben tener en cuenta las dificultades para ejecutar las actividades, el clima durante las sesiones y su participación; y en lo que respecta a los docentes, se valoran las dificultades encontradas, la interacción con los alumnos y el papel ejercido durante las sesiones. Los procedimientos para evaluar estas tres dimensiones son la ficha de colaborador y la ficha del profesor que ambos deben cubrir una vez finalizada cada una de las sesiones.

- La evaluación final pretende comprobar el grado de funcionamiento, de efectividad y de satisfacción alcanzado con el desarrollo de la intervención. Los resultados se relacionan con los objetivos e indicadores propuestos, es decir, con las variables dependientes, siendo este el principal referente de evaluación. Las dimensiones contempladas son: el Programa, las familias y el profesorado implicado. En este sentido, estamos de acuerdo con Alvira Martín (1991, 29) en que es necesario “integrar en el propio estudio evaluativo a las partes interesadas en la evaluación de modo que sea más probable la posterior utilización de sus resultados”. Como veníamos diciendo, en lo que se refiere al Programa, se debe tomar en consideración su validez, los objetivos alcanzados, las dificultades detectadas y la incorporación de mejoras. Los procedimientos a utilizar son el Informe final del Coordinador y el Informe final del Colaborador. En cuanto a las familias, se evaluarán las variables dependientes a través del Informe final del Colaborador, la Escala y el Informe final del Coordinador. El último paso a este nivel es la evaluación del grado de satisfacción del profesorado por medio del Informe final del Coordinador y el Cuestionario de Evaluación final del Programa (diferencial semántico).

- Finalmente, el seguimiento pretende evaluar en que medida se mantiene el Programa en el centro, sus efectos y la participación orgánica (Consejo Escolar), comunicativa (reuniones, entrevistas) y asociativa (AMPA y otras asociaciones) de las familias participantes. Las dimensiones a evaluar son el centro y las familias. Respecto al centro, se usan como criterios el seguimiento del Programa y la demanda de formación, aspectos que se analizan a través del grupo de discusión. De otro lado, para las familias se valoran los avances en el grado de participación en los diferentes niveles: orgánica, comunicativa, y asociativa. Los procedimientos a emplear son el Protocolo de seguimiento y el grupo de discusión.

CONCLUSIONES

Para las familias procedentes de la inmigración la educación constituye uno de los ámbitos de realidad más preciados, y ello independientemente de su procedencia étnico-cultural. Asimismo, el estudio atestigua la gran importancia que conceden a todos aquellos aspectos estrictamente educativos que afectan a los hijos o a las familias directamente como máximas responsables de su educación, aunque este interés no se refleje en un mayor grado de implicación en las escuelas.

Respecto de la participación de las familias inmigrantes puede afirmarse, tras el recorrido realizado, que tal dimensión ha de vincularse a otras variables de índole cultural que, de un modo u otro, influyen en la relación que mantienen con la escuela. Puesto que los cauces de participación en la institución educativa no parecen ser los más efectivos, lo que sucede es que la distancia entre las instituciones familiar y escolar se convierte en factor debilitador de la puesta en marcha de un proyecto educativo común, sin que sea posible diseñar las estrategias que convengan a una mayor implicación. En cualquier caso, es clara la necesidad de incrementar la relación entre ambas instituciones para favorecer los procesos de integración escolar y social de los alumnos y de sus familias, por más que el grado de participación de estos padres y madres en la escuela es susceptible de ser mejorado, aspecto que afecta también a las familias autóctonas.

Creemos contar con suficientes argumentos, teóricos y empíricos, para afirmar que la actual coyuntura histórica ha debilitado su carácter temporal, propio de otros períodos, a favor de un establecimiento más duradero, e incluso definitivo, en la sociedad de acogida. Es urgente, por lo tanto, poner en marcha nuevas estrategias orientadas a la integración de las familias inmigrantes que residen en nuestro país, puesto que las políticas llevadas a cabo hasta el momento no puede decirse que estén alcanzando los resultados esperados. El análisis realizado permite afirmar la hipótesis de que ello puede deberse, en gran medida, al hecho de que los actuales flujos migratorios se asocian a proyectos de larga duración en los países de acogida, protagonizados como están por un creciente número de familias. En consecuencia, a las necesidades anteriores hay que añadir las derivadas de los nuevos actores, caso de todas las relacionadas con la educación de los hijos, y aún con aquellas más ligadas al componente formativo de los mismos padres y madres.

Además, nos parece que ha quedado clara la idea de la escuela como uno de los espacios más apropiados para la interacción significativa de las familias. Así, postulamos que la educación en general y el centro escolar en particular, son dos instrumentos clave en la integración social de las familias inmigrantes. Por todo, estamos convencidos de que la participación de los padres y madres inmigrantes en la educación de sus hijos es un factor merecedor de mayor inversión a todos los niveles. Desde tal perspectiva, creemos que la 'mediación intercultural' puede contribuir a una mejora significativa de la comunicación entre los diferentes agentes de la comunidad educativa y resituar los objetivos y patrones de gradual integración en la sociedad de acogida.

Es preciso favorecer una relación más estrecha de las familias con el centro en el que estudian los hijos, basándonos, por una parte, en que el proceso de integración escolar de estos niños está fuertemente vinculado a la efectividad del contacto de los padres y madres con la escuela y, por otra, en que el centro educativo puede ser uno de los marcos más idóneos para promover dinámicas de participación llamadas a facilitar la integración social de estas familias.

Respecto a esta cuestión, sabemos que las familias inmigrantes tienen un conocimiento bastante limitado de la red de apoyo social, lo cual es un claro síntoma de la distancia que mantienen con su entorno social más próximo. Además del escaso nivel de participación en la vida asociativa, la población inmigrante desconoce muchas de las funciones y de los recursos que pueden ofrecerles los Servicios Sociales del Ayuntamiento en el que viven. Todos ellos son aspectos en los que se precisa una atención inmediata y en los que las administraciones públicas deben implicarse con mayor ahínco. Desde nuestro punto de vista, la dotación de recursos y la formación de profesionales especializados son dos de las cuestiones que despuntan con fuerza en la gestión de la inmigración desde la administración local.

Por todo ello, entendemos que la población inmigrante no puede ser tratada como un grupo homogéneo, ya que son muchas las variables que modulan su proyecto de vida en la sociedad de acogida. Aunque en nuestra investigación nos hayamos centrado en las familias de procedencia africana y latina, poniendo de manifiesto importantes contrastes entre ambos grupos en su perfil familiar, socio-educativo y laboral, así como en los aspectos fundamentales de su modelo y proyecto migratorio, no podemos pasar por alto la existencia

de diferencias también intragrupal; es decir, entre colectivos que proceden del mismo país o área geográfica.

Tras el recorrido analítico realizado, creemos disponer de los suficientes argumentos teóricos y empíricos que avalan las posibilidades del “Programa socio-educativo para familias inmigrantes” como instrumento optimizador de las prácticas orientadas a mejorar la relación entre la familia y la escuela por medio de la mayor implicación de los progenitores en la educación de sus hijos.

La estructuración en módulos, los profesionales comprometidos en su desarrollo, la metodología propuesta, sin olvidar la implicación de las familias autóctonas, son desde nuestro punto de vista, aspectos clave que caracteriza lo que entendemos por una buena práctica (Roza González, 2003).

Comenzando por los agentes protagonistas en la dinámica del Programa, debemos destacar, primero, la importancia de contar con el apoyo y el compromiso de profesionales de otras instancias sociales, concretamente, de los servicios sociales municipales y de las organizaciones cívicas, máxime cuando lo que se pretende es facilitar el proceso de integración social de las familias inmigrantes, uniéndolo, en nuestro caso, a la mejora en el grado de participación en el centro escolar en el que estudian los hijos.

De la misma forma, creemos que la dinámica de trabajo propuesta para el desarrollo de las distintas sesiones del Programa, fundamentadas en el diálogo y en el trabajo cooperativo entre familias y profesor, son piedra de toque en la consecución de buenos resultados. En idéntica línea, si lo que pretendemos es adaptar la intervención a las características de las familias, la flexibilidad es consubstancial al Programa ya que se contempla la posibilidad de incorporar mejoras relacionadas, entre otras cosas, con sus objetivos y contenidos.

Junto con esto, no podemos dejar de mencionar la importancia de implicar a padres y madres autóctonos en un programa cuyos principios rectores se apoyan en la lógica de la interculturalidad. La optimización de las relaciones entre personas culturalmente distintas es, sin duda, un factor clave en la mejora de la convivencia, por lo que la participación de las familias autóctonas incrementa las oportunidades de conocimiento y reconocimiento mutuo.

A pesar de las diferencias, debido a la incidencia de la variable procedencia étnico-cultural, el trabajo realizado pone de manifiesto las posibilidades de la implicación de estas familias en la escuela. Las posibilidades de actuación son muchas y las estrategias que podemos utilizar diversas. Sin embargo, como venimos diciendo, será preciso el compromiso mancomunado entre distintos profesionales para desarrollar un verdadero proyecto social intercultural.

En este sentido, la escasa conexión entre investigadores de la educación y profesionales del sistema es uno de los principales déficits en la investigación educativa. Por ello, creemos necesario potenciar más y mejores espacios de trabajo cooperativo, en los que profesionales y estudiosos de los distintos niveles educativos puedan intercambiar ideas y experiencias, llegando a configurar auténticas comunidades de aprendizaje.

Tampoco debemos pasar por alto que el éxito de un programa de estas características depende, en gran medida, de la colaboración de profesionales bien formados. La escasa formación del profesorado en educación intercultural viene siendo una constante, a juzgar por la investigación en la que se somete a escrutinio sistemático tan importante temática. Aún así, la administración educativa parece no apurar la búsqueda del modelo más apropiado en orden a una mayor representación y gestión de la diversidad cultural desde los centros y las aulas.

Con interdependencia de lo que resta por hacer, los resultados del estudio muestran bien a las claras las posibilidades derivables de una adecuada de intervención pedagógica con las familias inmigrantes en el espacio escolar. Asimismo, los datos permiten derivar una serie de orientaciones sobre la manera más óptima de abordar la intervención pedagógica con las familias en función de su procedencia cultural.

Por ello, en la puesta práctica de este u otros programas será de gran ayuda contar con la estrecha colaboración de profesionales próximos a las familias, caso, por ejemplo, de educadores familiares o de mediadores culturales, ya que son los que mejor pueden conocer sus demandas.

A modo de síntesis, creemos estar en condiciones de presentar algunas conclusiones específicas:

- El centro educativo es uno de los espacios más apropiados para desarrollar estrategias de intervención orientadas a incentivar la participación de los padres y madres inmigrantes en las escuelas en las que estudian sus hijos e hijas.
- Es preciso fomentar e incentivar la cultura participativa de las familias inmigrantes en los centros escolares, pues de ella dependerán los recursos y habilidades necesarias para la participación en otras esferas de la vida pública.
- La progresiva integración de las familias inmigrantes en la comunidad educativa mejorará su proceso de integración en la sociedad de acogida.
- La implicación de familias autóctonas en un programa de estas características es un factor que condiciona positivamente la gestión de la convivencia y el logro de una mayor aproximación cultural en el contexto social.
- Como toda intervención pedagógica, también ésta es susceptible de mejoras en el diseño y en el operativo llevado a efecto. En ese sentido, el núcleo de atención primordial no puede ser otro que el referido control de variables y factores asociados a la procedencia y origen étnico-cultural de las familias.
- Familia, escuela, administraciones públicas y sociedad civil han de considerarse conjuntamente en proyectos comunes donde el eje de acción básico tenga que ver en políticas de reconocimiento efectivo, tanto en el plano jurídico como en el mundo de la vida cívica.
- En consecuencia, el éxito posible de la acción socio-educativa con familias inmigrantes ha de contar, necesariamente, con la implicación de la escuela, de sus profesionales, de los servicios sociales y de las organizaciones cívicas.

En definitiva, y con la debida prudencia, creemos que la investigación llevada a cabo introduce nuevos activos cognoscitivos en lo concerniente a la intervención pedagógica con familias inmigrantes, con el valor añadido de la información proporcionada sobre factores que es preciso considerar cuando se trata de optimizar sus niveles de participación en las escuelas.

Pese a las mejoras que pudieran incorporarse en un programa socio-educativo de esta índole y alcance, la Pedagogía está obligada a proyectar su funcionalidad epistémica y social mediante la acción educativa intercultural, que es justamente la que puede ir

implicando a individuos y grupos de origen diverso en su proceso de comprensión e integración social. Estamos seguros, sin embargo, de que la escuela se constituye en espacio principal de intervención para avanzar en esa tarea, pero que tal cometido se verá optimizado si es capaz de procurar la colaboración e implicación de las familias inmigrantes para que, junto a las autóctonas, representen un centro educativo como lugar de encuentro y conversación cívica. Los demás activos de la interacción que hacen crecer la posibilidad de una ciudadanía intercultural se verán así sostenidos y, tal vez, ampliados en la vida cotidiana y en los tiempos y espacios que la conforman.

BIBLIOGRAFÍA

- Acevedo, P. (2006): Comportamiento reproductivo de una población de mujeres musulmanas en España, *Antropo*, 12, 27-34.
- Adelantado, J. y Moreno, R. (2005): Ciudadanía y Estado del Bienestar: la inmigración femenina en España, en Solé, C. y Flaquer, L. (eds.), *El uso de las políticas sociales por las mujeres inmigrantes*. Madrid: Instituto de la Mujer-Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, 67-94.
- Alberdi, I. (1999): *La Nueva familia española*. Madrid: Santillana.
- Alvira Martín, F. (1991): *Metodología de la evaluación de programas*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Aguado, M^aT.; Gil-Jaurena, I. y Mata, P. (2005): *Educación intercultural: una propuesta para transformar la escuela*. Madrid: MEC-Los Libros de la Catarata.
- Aguilar Hendrickson, M. (2003): El proyecto migratorio, en Laparra, M. (ed.), *Extranjeros en el purgatorio. Integración social de los inmigrantes en el espacio local*. Barcelona: Bellaterra, 99-116.
- Álvarez González, B. et al. (2005): Evaluación y desarrollo de la competencia de comunicación intercultural, en Malik, B. y Herraz, M. (coords.), *Mediación intercultural en contextos socio-educativos*. Málaga: Aljibe, 201-241.
- Andueza, I. et al. (2005): *El impacto de la inmigración en una sociedad que se transforma*. Pamplona: Departamento de Bienestar Social, Deporte y Juventud-Gobierno de Navarra.
- Aparicio, R. (2003): *El entorno familiar de los menores de origen extranjero escolarizados en Madrid*. Madrid: Universidad Pontificia de Comillas.
- Arango, J. (1985): Las Leyes de las Migraciones de E.G. Ravenstein, 100 años después, *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 35, 7-26.
- ___ (2000): Enfoques conceptuales y teóricos para explicar la migración, *Revista Internacional de Ciencias Sociales*, 165, 33-47.

- ___ (2003): Inmigración y diversidad humana: una nueva era en las migraciones internacionales, *Revista de Occidente*, 268, 5-21.
- Aparicio, R. y Tornos, A. (2005): *Las redes sociales de los inmigrantes extranjeros en España. Un estudio sobre el terreno*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Aparicio, R. et al. (2005): *Marroquíes en España*. Madrid: Universidad Pontificia de Comillas.
- Baráibar, J.M. (2005): *Inmigración, familias y escuela en educación infantil*. Madrid: MEC-Los Libros de la Catarata.
- Barañano, M. (2006): Reestructuración de los hogares y familias. El contexto de una conciliación problemática de la vida familiar y laboral: algunas hipótesis y reflexiones, en Casado, E. y Gómez, C. (eds.), *Los desafíos de la conciliación de la vida familiar y profesional en el siglo XXI*. Madrid: Biblioteca Nueva, 225-250.
- Bartolomé, M. (2004): Educación intercultural y ciudadanía, en Jordán, J.A. et al., *La formación del profesorado en Educación Intercultural*. Madrid: MEC-Los Libros de la Catarata, 93-121.
- Bartolomé, M. y Cabrera, F. (2003): Sociedad multicultural y ciudadanía: hacia una sociedad y ciudadanía interculturales, *Revista de Educación*, número extraordinario ‘Ciudadanía y Educación’, 33-56.
- Beck, U. (1998): *¿Qué es la globalización?*. Barcelona: Paidós.
- Bernardo, J. y Calderero, J.F. (2000): *Aprendo a Investigar en Educación*. Madrid: Rialp.
- Besalú, X. (2002): *Diversidad cultural y educación*. Madrid: Síntesis.
- Blanco, C. (2000): *Las migraciones contemporáneas*. Madrid: Alianza.
- Bourdieu, P. y Wacquant, L. (2005): *Una invitación a la sociología reflexiva*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Brullet, C. y Torradella, L. (2003): *Las grandes tendencias del cambio familiar*. Barcelona: Instituto de Infancia y Mundo Urbano.
- Bueno, J.R. y Belda, J.F. (dirs.) (2005): *Familias inmigrantes en la escuela. Discursos de los agentes educativos*. Valencia: Universitat de Valencia.

- Campoy, T.J. y Pantoja, A. (2005): Hacia una expresión de diferentes culturas en el aula: percepciones sobre la educación multicultural, *Revista de Educación*, 336, 415-436.
- Casanova, M^aA. (2005): La interculturalidad como factor de calidad en la escuela, en Soriano Ayala, E. (coord.), *La interculturalidad como factor de calidad educativa*. Madrid: La Muralla, 19-41.
- Castles, S. (2004): Globalización e Inmigración, en Aubarell, G. y Zapata, R. (eds.), *Inmigración y procesos de cambio*. Barcelona: Icaria, 33-56.
- Castles, S. y Miller, M. (1993): *The age of migrations. Population movements in modern world*. Londres: MacMillan.
- Cobo Suero, J.M. (1993): *Educación ética para un mundo en cambio y hacia una sociedad plural*. Madrid: Edymion.
- Colectivo IOÉ (1996): *La educación intercultural a prueba. Hijos de inmigrantes marroquíes en la escuela*. Madrid: CIDE-MEC.
- Coloma, J. (1993): La familia como ámbito de socialización de los hijos, en Quintana, J.M. (coord.), *Pedagogía familiar*. Madrid: Narcea, 31-43.
- Comas, D. (1995): *Trabajo, género, cultura: la construcción de desigualdades entre hombres y mujeres*. Barcelona: Icaria.
- Cortina, A. (1999): *Los ciudadanos como protagonistas*. Barcelona: Galaxia Gutemberg-Círculo de Lectores.
- Criado, M^aJ. (2000): Vieja y nueva migración. Rasgos, supuestos y evidencias, *Revista Internacional de Sociología*, 26, 159-183.
- ___ (2001): *La línea quebrada. Historias de vida de migrantes*. Madrid: Colección Estudios Sociales.
- Defensor del Pueblo (2003): *La escolarización del alumnado inmigrante en España* (2 vols.). Madrid: Defensor del Pueblo.
- De Lucas, J. (2006): Sobre la gestión de la multiculturalidad que resulta de la inmigración: condiciones del proyecto intercultural, en Bernat, J.S. y Gimeno, C. (eds.), *Migración e interculturalidad. De lo global a lo local*. Castelló de la Plana: Universitat Jaume I, 31-51.

- Del Campo Sorribas, J. (2003): Resolución de conflictos en realidades multiculturales, en Soriano Ayala, E. (coord.), *Diversidad étnica y cultural en las aulas*. Madrid: La Muralla, 159-180.
- Del Campo Urbano, S. (1991): *La "nueva" familia española*. Madrid: Eudema.
- ___ (1997): Transición demográfica y componentes del crecimiento, en Botella, J. y Del Campo Urbano, S. (eds.), *La explosión demográfica y la regulación de la natalidad*. Madrid: Síntesis, 29-44.
- ___ (2004): Las transiciones de la familia española y sus problemas, en *Libro de Ponencias I Congreso sobre la Familia en la Sociedad del Siglo XXI*. Madrid: Fundación de Ayuda contra la Drogadicción, 45-54.
- Delors, J. (1996): *La educación encierra un tesoro. Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. Madrid: Santillana-UNESCO.
- Díez Nicolás, J. (2005): *Las dos caras de la inmigración*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Echeverría, B. (1983). La investigación empírica de carácter educativo en las universidades españolas "1980-1983". *Revista de Investigación Educativa*, 2(1), 144-204.
- Elzo, J. (2003): Tipología y modelos de relación familiar, en *Libro de Ponencias I Congreso sobre la Familia en la Sociedad del Siglo XXI*. Madrid: Fundación de Ayuda contra la Drogadicción, 57-81.
- Escotet, M.A. (1992): *Aprender para el futuro*. Madrid: Alianza.
- Escrivá, A. (2000): ¿Empleadas de por vida? Peruanas en el servicio doméstico de Barcelona, *Papers*, 60, 327-342.
- Esping-Andersen, G. (1993): *Changing classes: stratification and mobility in post-industrial societies*. London: Sage.
- Eurydice (2004): *La integración escolar del alumnado inmigrante en Europa*. Bruselas: Eurydice.
- Fernández-Ballesteros, R. (2001): Cuestiones conceptuales básicas en evaluación de programas, en Fernández-Ballesteros, R. (ed.), *Evaluación de programas. Una guía práctica en ámbitos sociales, educativos y de salud*. Madrid: Síntesis, 21-47.

- Fernández Prada, F. (2003): Participación de padres y alumnos, ¿imposición moda o reto?, en Alfonso, C. et al. (eds.), *La participación de los padres y madres en la escuela*. Barcelona: Graó, 45-54.
- Fernández, M.; Souto, X.M. y Rodríguez, R. (2005): *La sociedad del conocimiento: democracia y cultura. Los retos de la institución educativa*. Barcelona: Octaedro.
- Flaquer, L. (1995): Las funciones sociales de la familia, *Documentación Social*, 98, 39-48.
- ___ (1998): *El destino de la familia*. Barcelona: Ariel.
- ___ (2000): *Las políticas familiares en una perspectiva comparada*. Barcelona: Fundación "la Caixa".
- ___ (2002): Cambios en la estructura familiar, en Casas, F. y Gómez-Granell, C. (comp.), *Infancia, Familia y Calidad de Vida*. Barcelona: Instituto de Infancia y Mundo Urbano, 48-61.
- ___ (2005): Régimen de bienestar, familiarismo y ciudadanía, en Solé, C. y Flaquer, L. (eds.), *El uso de las políticas sociales por las mujeres inmigrantes*. Madrid: Instituto de la Mujer - Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, 21-52.
- Flaquer, L. y Oliver, E. (2004): Las políticas de apoyo a la familia, en Gómez-Granell, C.; Garcia-Milà, M.; Ripol-Millet, A. y Panchón, C. (coords.), *Infancia y familias: Realidades y tendencias*. Barcelona: Ariel, 63-79.
- Flaquer, L.; Almeda, E. y Navarro-Varas, L. (2006): *Monoparentalidad e infancia*. Barcelona: Fundación "la Caixa".
- Fundación Encuentro (2005): *Informe España 2005*. Madrid: Fundación Encuentro.
- Funes, J. (2004): ¿A quién habrá que seguir educando en el futuro?, en Cabrera, D.; Funes, J. y Brullet, C., *Alumnado, familias y sistema educativo. Los retos de la institución escolar*. Barcelona: Octaedro, 35-63.
- García Carrasco, J. y García del Dujo, A. (2001): *Teoría de la Educación II. Procesos primarios de formación del pensamiento y la acción*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- García Martínez, A. (2002): Educación Intercultural: Sentar las bases del futuro sociocultural, *Pedagogía Social*, 9, 321-332.

- Garreta, J. (2003): *La integración sociocultural de las minorías étnicas (gitanos e inmigrantes)*. Barcelona: Anthropos.
- Garreta, J. y Llevot, N. (2003): *El espejismo intercultural. La escuela de Cataluña ante la diversidad cultural*. Madrid: CIDE-MEC.
- Giddens, A. (1999): *The consequences of Modernity*. Cambridge: Polity Press.
- Giménez, C. (1997): La naturaleza de la mediación intercultural, *Migraciones*, 2, 125-159.
- Giménez, C. y Malgesini, G. (1997): *Guía de conceptos sobre migraciones, racismo e interculturalidad*. Madrid: Cueva del oso.
- González Sánchez, M. y Muñoz Rodríguez, J.M. (2006): La diversidad en la familia como valor educativo, *Revista de Ciencias de la Educación*, 205, 7-23.
- Gracia, E. y Musitu, G. (2000): *Psicología social de la familia*. Barcelona: Paidós.
- Gregorio, C. (1998): *Migración femenina. Su impacto en las relaciones de género*. Madrid: Narcea.
- ___ (2002a): La movilidad transnacional de las mujeres: entre la negociación y el control de sus ausencias y presencias, en Gregorio, C. y Agrela, B. (eds.), *Mujeres de un solo mundo: globalización y multiculturalismo*. Granada: Universidad de Granada, 93-121.
- ___ (2002b): Procesos migratorios y desigualdad de género, en García-Mina, A. y Carrasco, M^aJ. (eds.), *Cuestiones de género en el fenómeno de las migraciones*. Madrid: Universidad Pontificia de Comillas, 11-38.
- Gregorio, C. y Ramírez, A. (2000): ¿En España es diferente...? Mujeres inmigrantes dominicanas y marroquíes, *Papers*, 60, 257-274.
- Gurak, D.T. y Caces, F. (1998): Redes migratorias y la formación de sistemas de migración, en Malgesini, G. (ed.), *Cruzando fronteras. Migraciones en el sistema mundial*. Barcelona: Icaria-Fundación Hogar del Empleado, 75-110.
- Guttman, A. (2001): *La educación democrática. Una teoría política de la educación*. Barcelona: Paidós.
- Herranz, Y. (2000): Inmigración e incorporación laboral, *Migraciones*, 8, 127-163.

- Hidalgo, A.L. (2003): Las múltiples causas de las migraciones, *Actas de la V Reunión de Economía Mundial*. Sevilla: Universidad de Sevilla y Sociedad de Economía Mundial (<http://www.uhu.es/antonio.hidalgo/documentos/Migraciones.pdf>).
- Huguet, T. (2003): El papel de la familia en la motivación escolar del alumnado, *Aula de Innovación Educativa*, 101, 18-20.
- Iglesias de Ussel, J. (1998): La familia española en el contexto europeo, en Palacios, J. y Rodrigo, M^aJ. (coords.), *Familia y desarrollo humano*. Madrid: Alianza, 91-114.
- Iglesias de Ussel y Ayuso Sánchez (2007): Permanencia y cambio en la familia española del siglo XXI, en Gómez Gómez, F. (coord.), *Intervención social con familias*. Madrid: McGraw-Hill, 3-26.
- INCE (1998): *Familia y Escuela. Diagnóstico del Sistema Educativo*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura.
- ___ (2004): *Encuesta de empleo del tiempo 2002-2003*. Madrid: INE (<http://www.ine.es>).
- INE (2003): Los cambios sociales de los últimos diez años. Censos de población y viviendas 2001, *Boletín Informativo del Instituto Nacional de Estadística*. Madrid: INE (<http://www.ine.es>).
- ___ (2007): *Análisis y estudios demográficos. Indicadores demográficos básicos. Datos provisionales 2006*. Madrid: INE (<http://www.ine.es>).
- Juliano, D. (1999): *Las que saben... subculturas de mujeres*. Madrid: Horas y Horas.
- Krueger, R.A. (1991): *El grupo de discusión. Guía práctica para la investigación aplicada*. Madrid: Pirámide.
- Kymlicka, W. (2000): *Ciudadanía multicultural: una teoría liberal de los derechos de las minorías*. Barcelona: Paidós.
- Labrador, J. (2002): Identidad e inmigración femenina, en García-Mina, A. y Carrasco, M^aJ. (eds.), *Cuestiones de género en el fenómeno de las migraciones*. Madrid: Universidad Pontificia de Comillas, 75-91.
- Lacomba, J. (2004): *Migraciones y desarrollo en Marruecos*. Madrid: Los Libros de la Catarata.

- Laparra, M. (2003): *Extranjeros en el purgatorio: integración social de los inmigrantes en el espacio local*. Barcelona: Bellaterra.
- León Salas, B. (2005): La contribución demográfica de la inmigración: el caso de España, *Política y Cultura*, 23, 121-143.
- Llevot, N. (2002): El mediador escolar en Quebec: el último eslabón en la cadena de la comunicación intercultural, *Revista de Educación*, 327, 305-320.
- López Sala, A.M^a (2005): *Inmigrantes y Estados: la respuesta política ante la cuestión migratoria*. Barcelona: Anthropos.
- López, I.; Ridao, P. y Sánchez, J. (2004): Las familias y las escuelas: una reflexión acerca de entornos educativos compartidos, *Revista de Educación*, 334, 143-163.
- Lorenzo Moledo, M^aM. et al. (2007): *Familias inmigrantes en Galicia: La dimensión socio-educativa de la integración*” (Proyecto de Investigación - Secretaría General de Política Científica y Tecnológica. Ministerio de Educación y Ciencia. SEJ2004-05967).
- Malgesini, G. (1998): *Cruzando fronteras. Migraciones en el sistema mundial*. Barcelona: Icaria-Fundación Hogar del Empleado.
- Malik, B. y Herraz, M. (2005): Mediación intercultural: bases conceptuales e introducción, en Malik, B. y Herraz, M. (coords.), *Mediación intercultural en contextos socio-educativos*. Málaga: Aljibe, 17-29.
- Marchesi, A. (2000): *Controversias en la educación española*. Madrid: Alianza.
- Marchesi, A. y Martín, E. (comp.) (2002): *Evaluación de la educación secundaria: fotografía de una etapa polémica*. Madrid: Fundación Santa María-SM.
- Marchesi, A. y Pérez, E.M. (2005): *Opinión de las familias sobre la calidad de la educación*. Madrid: Centro de Innovación Educativa (CIE)-FUHEM.
- Martínez Veiga, U. (2004): *Trabajadores invisibles: precariedad, rotación y pobreza de la inmigración en España*. Madrid: Los Libros de la Catarata.
- Massey, D.S. et al. (1998): Una evaluación de la teoría de la migración internacional: el caso de América del Norte, en Malgesini, G. (ed.) (1998): *Cruzando fronteras*.

- Migraciones en el sistema mundial*. Barcelona: Icaria-Fundación Hogar del Empleado, 189-264.
- Mayordomo, A. (1998): *Aprendizaje cívico*. Barcelona: Ariel.
- Merino, J. y Muñoz, A. (1998): Ejes de debate y propuestas de acción para una pedagogía intercultural, *Revista Iberoamericana de Educación*, 17, 207-247.
- Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales (2007a): *Boletines Estadísticos de Extranjería e Inmigración*, Secretaría de Estado de Inmigración y Emigración (<http://extranjeros.mtas.es/>).
- ___ (2007b): *Plan Estratégico de Ciudadanía e Integración 2007-2010*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Moreno Minquez, A. (2005): Empleo de la mujer y familia en los regímenes de bienestar del sur de Europa en perspectiva comparada: permanencia del modelo de varón sustentador, *Revista española de investigaciones sociológicas*, 112, 131-164.
- Murillo, S. y Mena, L. (2006): *Detectives y camaleones: el grupo de discusión. Una propuesta para la investigación cualitativa*. Madrid: Talasa Ediciones.
- Musitu, G. y Cava, M^aJ. (2001): *La familia y la educación*. Barcelona: Octaedro.
- Naciones Unidas (2003): *Trends in Total Migrant Stock, 1960-2000: 2003 Revision*. Nueva York: Naciones Unidas.
- Oso, L. (2004): *Españolas en París. Estrategias de ahorro y consumo en las migraciones internacionales*. Barcelona: Bellaterra.
- Palacios, J. y Rodrigo, M^aJ. (1998): La familia como contexto de desarrollo humano, en Palacios, J. y Rodrigo, M^aJ. (coords.), *Familia y desarrollo humano*. Madrid: Alianza, 25-44.
- Parella, S. (2003): *Mujer, inmigrante, trabajadora: la triple discriminación*. Barcelona: Anthropos.
- ___ (2005): Segregación laboral y "vulnerabilidad social" de la mujer inmigrante a partir de la interacción entre clase social, género y etnia, en Solé, C. y Flaquer, L. (eds.), *El uso de las políticas sociales por las mujeres inmigrantes*. Madrid: Instituto de la Mujer-Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, 95-136.

- Pedone, C. (2003): *"Tú siempre jalas a los tuyos". Cadenas y redes migratorias de las familias ecuatorianas hacia España.* Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona. Tesis Doctoral.
- Pereda, V. (2006): La participación de las familias en los centros educativos. Algunos pasos dados. Mucho camino por recorrer, en López López, M^aT. (dir.) et al., *La familia en el proceso educativo.* Madrid: Fundación Acción Familiar.
- Pérez-Díaz, V. et al. (2001): *La familia española ante la educación de sus hijos.* Barcelona: Fundación "la Caixa".
- Pérez Grande, M^aD. (2004): Familia actual, diversidad social y educación, en Espina Barrio, A.B. (ed.), *Familia, educación y diversidad cultural.* Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca - Instituto de Investigaciones Antropológicas de Castilla y León, 179-199.
- Pérez Juste, R. (1995): Evaluación de programas educativos, en Medina, A. y Villar, L.M. (coords.), *Evaluación de Programas Educativos, Centros y Profesores.* Madrid: Universitas, 71-106.
- ___ (2006): *Evaluación de programas educativos.* Madrid: La Muralla.
- Pérez, M^aP. y Cánovas, P. (2002): *Valores y pautas de interacción familiar en la adolescencia (13-18 años).* Madrid: Fundación Santa María-SM.
- Pérez, M. y Rinken, S. (2005): *La integración de los inmigrantes en la sociedad andaluza.* Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- Pries, L. (1998): Las migraciones laborales internacionales y el surgimiento de espacios sociales transnacionales: Un bosquejo teórico-empírico a partir de las migraciones laborales México-Estados Unidos, *Sociología del trabajo*, 33, 103-130.
- Ramírez Goicoechea, E. (1996): *Inmigrantes en España: vidas y experiencias.* Madrid: CIS.
- Requena Santos, F. (1991): *Redes sociales y mercado de trabajo. Elementos para una teoría del capital relacional.* Madrid: CIS-Siglo XXI.
- Requena y Diez de Revenga, M. (1993a): Formas de familia en la España de hoy, en Garrido L. y Gil E. (eds.), *Estrategias familiares.* Madrid: Alianza, 249-270.

- ___ (1993b): *Los hogares y las formas familiares de la Comunidad de Madrid. Informe monográfico del Tomo V de los Censos de Población y Vivienda de 1991*. Madrid: Consejería de Economía-Comunidad de Madrid.
- Ribas, N. (2001): ¿Estrategias transnacionales? Una pregunta acerca de las migraciones femeninas en España, *Arxius de Ciencies Socials*, 5, 69-92.
- ___ (2004): *Una invitación a la sociología de las migraciones*. Barcelona: Bellaterra.
- ___ (2005): La feminización de las migraciones desde una perspectiva filipina, *Revista CIDOB d'Afers Internacionals*, 68, 67-87 (<http://www.cidob.org>).
- Rodríguez Neira, T. et al. (2004): Familia, Trabajo y Educación, en Santos Rego, M.A. y Touriñán López, J.M. (eds.), *Familia educación y sociedad civil*. Santiago de Compostela: Servizo de Publicacións e Intercambio Científico da Universidade de Santiago de Compostela, 137-201.
- Rosich, C. (2001): ¿Qué es la familia?, en Pérez Téstor, C. (comp.), *La familia: nuevas aportaciones*. Barcelona: Edebe, 19-32.
- Roza González, M.B. (coord.) (2003): *Guía de buenas prácticas para mejorar la relación familia-escuela*. Gijón: Consejería de Educación y Ciencia-Gobierno del Principado de Asturias.
- Sabariego, M. (2002): *La Educación Intercultural. Ante los retos del siglo XXI*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Sánchez Iniesta, T. (2006): El centro educativo: un lugar de encuentro, en García Albaladejo, A. (coord.), *Participación de las familias en la vida escolar: acciones y estrategias*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, 69-85.
- Santos Rego, M.A. y Lorenzo Moledo, M^aM. (2003): *Inmigración e acción educativa en Galicia*. Vigo: Xerais.
- ___ (2006): Escolarización y expectativas educativas en las familias inmigrantes, en Santos Rego, M.A. (ed.), *Estudios sobre flujos migratorios en perspectiva educativa y cultural*. Granada: Grupo Editorial Universitario, 67-99.
- ___ (2007): *Universidade e construción da Sociedade Civil*. Vigo: Xerais.
- Santos Rego, M.A. et al. (2004): Familia, Educación y Flujos Migratorios, en Santos Rego, M.A. y Touriñán López, J.M. (eds.), *Familia, educación y sociedad civil*. Santiago

de Compostela: Servizo de Publicacións e Intercambio Científico da Universidade de Santiago de Compostela, 203-280.

- Sarramona, J. (1999): *La educación en la familia y en la escuela*. Barcelona: PPC.
- Sierra, J.M. y Lasagabaster, D. (2005): Introducción: ¿Qué ocurre en las aulas multilingües y multiculturales? ¿Cómo se puede sacar el máximo provecho de esta experiencia educativa?, en Sierra, J.M. y Lasagabaster, D. (eds.), *Multilingüismo, competencia lingüística y nuevas tecnologías*. Barcelona: Horsori-ICE Universitat de Barcelona, 7-51.
- Solé, C. et al. (2005): Conclusiones: la utilización de las políticas sociales por parte de las mujeres inmigrantes: la preservación de las lógicas de discriminación, en Solé, C. y Flaquer, L. (eds.), *El uso de las políticas sociales por las mujeres inmigrantes*. Madrid: Instituto de la Mujer-Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, 300-312.
- Soriano Miras, R.M^a (2004): *El asentamiento de la mujer marroquí en el poniente almeriense*. Madrid: Consejo Económico y Social.
- Soriano, E. y Fuentes, C. (2003): Planificación de la mediación intercultural en los contextos educativos, en Soriano Ayala, E. (coord.), *Diversidad étnica y cultural en las aulas*. Madrid: La Muralla, 181-215.
- Stark, O. (1991): *The Migration of Labor*. Cambridge: Basil Blackwell.
- UNICEF (2006): *Estado Mundial de la Infancia 2007: el doble dividendo de la igualdad de género*. New York: UNICEF.
- United Nations Population Fund (UNFPA) (2006): *Estado de la población mundial 2006. Hacia la esperanza. Las mujeres y la migración internacional* (<http://www.unfpa.org/swp/2006/spanish/introduction.html>).
- Vázquez, G. et al. (2004): Familia, educación y desarrollo cognitivo, en Santos Rego, M.A. y Touriñan López, J.M. (eds.), *Familia educación y sociedad civil*. Santiago de Compostela: Servizo de Publicacións e Intercambio Científico da Universidade de Santiago de Compostela, 29-87.
- Vera Casares, J.A. (2000): La educación en un mundo de crisis, en Gervilla, E. y Soriano, A. (coords.), *La educación hoy. Concepto, interrogantes y valores*. Granada: Grupo Editorial Universitario, 51-64.

- Vicente Torrado, T.L. (2002): Presencias y ausencias de las mujeres en los movimientos migratorios, en Setién, M^aL. y López Marugán, A. (eds.), *Mujeres inmigrantes y formación: perspectivas europeas*. Bilbao: Escuela de Trabajo Social-Universidad de Deusto, 29-42.
- Vila, I. (1998): *Familia, escuela y comunidad*. Barcelona: Horsori.
- Vila, I. (1998): *Familia, escuela y comunidad*. Barcelona: Horsori.
- ___ (1999): Inmigración, educación y lengua propia, en Aja, E. et al., *La inmigración extranjera en España. Los retos educativos*. Barcelona: Fundación “la Caixa”, 145-165.
- ___ (2003): Familia y escuela: dos contextos y un solo niño, en Alfonso, C. et al. (eds.), *La participación de los padres y madres en la escuela*. Barcelona: Graó, 27-37.
- Vidal, E.J. (2007): La visión de la familia hoy, en Camps, J. y Vidal E.J. (coords.), *Familia, Educación y Género*. Barcelona: Instituto de Estudios Superiores de la Familia-Universitat Internacional de Catalunya, 13-52.
- Xunta de Galicia (2006): *Evolución e estado actual do sistema educativo en Galicia. Cursos 2002-2003, 2003-2004, 2004-2005*. Santiago de Compostela: Consello Escolar de Galicia-Xunta de Galicia.