

UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES Y DEL TRABAJO
GRADO EN TRABAJO SOCIAL
Trabajo Fin de Grado

El desarrollo de la competencia intercultural en los centros educativos a través del Trabajo Social

Alumno/a: Diana Valero Errazu

Director/a: Carlos Gómez Bahillo y Nuria del Olmo

Zaragoza, Junio de 2013



Facultad de
Ciencias Sociales
y del Trabajo
Universidad Zaragoza



Universidad
Zaragoza

Contenido

Capítulo 1: Introducción	3
Introducción:	3
Planteamiento de la cuestión	5
Revisión de la literatura	6
Objetivos	10
Metodología	11
La metodología comunicativa crítica: Técnicas utilizadas	13
Relación de actividades realizadas durante la investigación	16
Estructura	17
Capítulo 2: Marco teórico	18
Alumnos inmigrantes y de minorías étnicas en las aulas: empleo y fracaso escolar	18
Prácticas educativas de éxito en la inclusión del alumnado inmigrante y de minorías étnicas: revisión desde la literatura científica	28
1. Prácticas que toman al sujeto como eje central	28
2. Prácticas que tienen en cuenta el contexto del alumnado	33
Capítulo 3:	52
Caracterización del Casco Histórico de Zaragoza	52
Capítulo 4:	61
Aproximación a las prácticas de éxito en la inclusión del alumnado inmigrante y de minorías culturales desde la investigación cualitativa	61
Acceso al centro y modelos de organización escolar: inclusión, <i>mixture</i> y <i>streaming</i>	62
Convivencia escolar	65
Influencia de las expectativas en el éxito escolar	67
Imagen de la escuela y del entorno	70
Inclusión en el currículo de la perspectiva intercultural y presencia de profesores de minorías étnicas	74
Participación de la familia y la comunidad	76
Propuestas de mejora desde los entrevistados	85
Conclusiones	88
Bibliografía	94

Capítulo 1: Introducción

Introducción

De acuerdo con el informe de los datos de Eurostat de Vasileva (2011), en 2011 más de 32,5 millones de personas estaban viviendo como extranjeros¹ en países de la U.E. 27 y el 9,4%, lo que implica una amplia presencia de alumnado de origen inmigrante y minorías étnicas en las aulas de toda Europa.

A pesar de que la inmigración puede ayudar a contrarrestar el impacto del cambio demográfico, contribuir a la economía, al crecimiento y a la prosperidad de los países, todavía la integración de esta población está siendo un reto que se manifiesta en el alto fracaso escolar que tienen los alumnos inmigrantes. Así por ejemplo el informe PISA de 2009 (Ministerio de Educación, 2009) señala que los resultados de los inmigrantes en España están 56 puntos por debajo de los alumnos autóctonos y 24 puntos por debajo de la media de los alumnos de origen inmigrante de la OCDE. Esta situación de fracaso escolar, de exclusión educativa, está directamente relacionada con el riesgo de exclusión social ya que un menor nivel educativo suele tener como consecuencia trabajos más precarios, inestabilidad y falta de ingresos lo que, unido a las circunstancias propias de los inmigrantes, supone una situación de fragilidad que les lleva a sufrir exclusión social. Para evitar esta situación es necesario promover la inclusión de los estudiantes inmigrantes y de minorías étnicas a través de la educación. Favorecer el éxito educativo de estos colectivos a través de prácticas científicas es una tarea pendiente si bien en la que la literatura científica avanza día a día, aunque no tenga un reflejo directo en las políticas educativas que se desarrollan. El trabajo que se presenta trata de ahondar en las prácticas educativas de éxito para estos alumnos y, especialmente, en la participación de la familia y la comunidad ya que es un elemento complejo en relación con las familias inmigrantes. Tanto a través de la revisión de la literatura, como mediante la investigación cualitativa, una

¹ Entendiendo como extranjeros tanto a los comunitarios como a los no comunitarios

figura ha resultado ser clave, lo que podemos llamar “agente comunitario”, cuya presencia promueve una mayor implicación de la familia y, por tanto, un mayor éxito educativo de los estudiantes. En el caso español, dadas las limitaciones tanto legales como administrativas y presupuestarias, esta figura ha sido asumida de manera informal por las asociaciones que trabajan en la educación no formal. La necesidad de una mayor clarificación de la figura a través de la investigación comparada, así como un mayor apoyo por parte de la Administración, han resultado conclusiones clave a las que se llega mediante la investigación desarrollada. Además, por las características de esta figura, un trabajador social podría desarrollarla con máxima eficacia.

A lo largo del trabajo que se presenta, se utiliza una perspectiva inclusiva de la educación, frente al término ‘integración’ ampliamente extendido, lo que responde a una visión muy distinta y precisa ser aclarado. El término ‘integración’ se entiende como “el proceso de incorporación de los inmigrantes a la sociedad española en igualdad de condiciones, derechos y deberes con los nacionales, mediante el cual pueden llegar a ser participantes activos de la sociedad de acogida, conformando también la vida social, económica y cultural, sin que se les imponga el precio de renuncia a su cultura de origen” (Torres, 2002:9), lo que supone un proceso unidireccional por parte de los inmigrantes. La idea de inclusión va más allá, pues plantea la necesidad de un esfuerzo bidireccional en el que la sociedad de acogida no se limita a asimilar sino que, tanto la que acoge como la acogida participan activamente del proceso, con una actitud que permite que ambas sociedades mantengan su identidad sin dejar de tener una identidad común. Resulta útil para comprender bien esta idea la distinción que realiza Katarina Tomasevsky, relatora de Naciones Unidas, para la que el derecho a la educación tiene una realización progresiva y considera que los países pasan por tres fases para avanzar hacia el pleno ejercicio de este derecho (Tomasevski, 2007:2).

La primera consiste en conceder el derecho a la educación a todos aquellos que, por diferentes causas, están excluidos. Sin embargo, entraña que

normalmente se opte por la segregación en escuelas especiales, o se realicen para ellos programas diferenciados

En una segunda etapa se supera el problema de la segregación educativa, promoviendo la integración en las escuelas para todos. “En los procesos de integración los colectivos que se incorporan se tienen que adaptar a la escolarización disponible, independientemente de su lengua materna, su cultura o sus capacidades. El sistema educativo mantiene el “status quo” y son los alumnos quienes se tienen que adaptar a la escuela y no ésta a los alumnos” (Rosa Blaco, 2006:4).

“La tercera etapa exige la adaptación de la enseñanza a la diversidad aspectos del derecho a la educación, sustituyendo el requisito previo de que los recién llegados se adapten a la escolarización disponible por la adaptación de la enseñanza al derecho igualitario de todos a la educación y a los derechos paritarios en ese ámbito” (Tomasevski, 2007:2). Esta es la aspiración del movimiento de la inclusión que defiende, frente al de la integración, que el pleno desarrollo del derecho a la educación es bidireccional y que no son solo los grupos admitidos los que deben adaptarse.

Estas etapas no son excluyentes y, como se verá a lo largo del trabajo, en nuestro país conviven prácticas que podrían situarse en los tres niveles. El objetivo, como ya se ha señalado, consiste en identificar las principales prácticas que se sitúan en el tercer nivel en relación con la implicación de la familia y la comunidad, así como sus claves para el éxito.

Planteamiento de la cuestión

Se ha establecido que el éxito escolar se define en torno al decrecimiento del abandono escolar, la finalización de la segunda etapa de secundaria y la participación en la educación terciaria (Comisión Europea, 2001); el fracaso en estas áreas provoca exclusión educativa, lo que se considera el primer paso hacia la exclusión social. Si queremos prevenir la exclusión de los inmigrantes

y minorías étnicas debemos promover el éxito de estos estudiantes, y en este sentido los estudios que se han realizado establecen como factor de éxito la implicación de la familia y la comunidad, entre otros factores. Teniendo en cuenta que el éxito educativo previene la exclusión, y siendo ese uno de los objetivos fundamentales, deberemos tener en cuenta las prácticas educativas que trabajan en esta línea. Pero son tantos los modelos y prácticas dentro de esa idea que se pueden incluir prácticas tanto inclusivas como segregadoras, que contribuyan a lograr la cohesión social o que contribuyan a perpetuar las diferencias.

Por ello se pretende responder a las preguntas de qué prácticas y estrategias de implicación de la familia y la comunidad consiguen promover el éxito educativo de los estudiantes inmigrantes y cuáles son los elementos clave desde la práctica que hacen que un determinado proyecto encaminado a conseguir el éxito educativo sea exitoso. Todo ello se considerará desde la implicación de la familia y la comunidad, las propias familias, -tanto inmigrantes y de minorías como autóctonas-, los estudiantes y los principales agentes comunitarios.

Revisión de la literatura

En los últimos años la presencia de alumnos extranjeros en las aulas ha aumentado exponencialmente como reflejo de la sociedad compleja en la que vivimos, y que se caracteriza por la diversidad social y cultural que se produce debido a la convivencia plural de las civilizaciones postmodernas. Este hecho tiene efecto directo en la educación y en los espacios escolares.

Junto con ello, el giro dialógico que ha dado la sociedad, al pasar de una sociedad industrial a una sociedad informacional, ha tenido una influencia en todos los aspectos sociales y, lógicamente, se ha trasladado al aprendizaje y la educación, así como a las Ciencias Sociales en general (Castells et al., 1994).

La presencia de alumnos inmigrantes y de minorías étnicas en las aulas ha suscitado nuevos debates educativos, tanto a nivel nacional como internacional, en torno al alto grado de fracaso escolar de los alumnos inmigrantes e hijos de inmigrantes nacidos en España, la guetización de algunos centros educativos y la convivencia escolar.

En Europa los primeros estudios se centraron más en el fenómeno en sí tratando de describirlo, contextualizarlo, establecer categorías, etc. Y relacionando este hecho con los sistemas y las reforma educativas (Willis, 1981; Giraux, 1988; Freire, 1995); Posteriormente, los estudios giraron hacia los modelos y las prácticas concretas en el tratamiento de los alumnos inmigrantes y de minorías. El punto de partida de todos ellos es el mismo, los menores de origen inmigrante y de minorías étnicas en las aulas, y el punto de llegada debería ser también único, la plena inclusión de estos alumnos a través del éxito escolar (Epstein, 2001; Delgado, 2001; García, 2002; Luciak, 2004). Pese a ello, la realidad demuestra que este objetivo no se está consiguiendo, y que el fracaso entre los alumnos de origen inmigrante y de minorías culturales es mucho más alto que el de los alumnos "autóctonos" pertenecientes a la mayoría étnica del país, basándonos en los resultados obtenidos a través de evaluaciones internacionales como PISA en los últimos años (Ministerio de Educación y Ciencia, 2007 y 2009). La mayoría de las investigaciones que se han llevado a cabo tratando de lograr el éxito educativo de estos alumnos han girado en torno al aprendizaje de la lengua de instrucción (Cummins, 1981, 1989, 1991; Collier, 1987, 1989; Ramírez, 1992; Gandara, 1999; Hakuta, Butler y Witt, 2000; Soto-Aranda, 2002), y la organización de las aulas (Hallinan, 1994; OCDE, 2003a y 2003b; Hanusheck y WöBmann, 2005).

Respecto a la primera, el aprendizaje de la lengua de instrucción, señalar que la literatura se ha hecho eco de la existencia de una gran distancia entre la teoría científica y la práctica educativa. Desde la teoría, se ha remarcado la necesidad de que todos los estudiantes adquieran el lenguaje académico para lograr el éxito educativo, mientras que en las escuelas cesan los apoyos específicamente lingüísticos una vez alcanzado el nivel del lenguaje elemental,

el B1². Los estudios señalan que para el lenguaje académico se requieren entre 5 y 7 años, ya que es necesario el conocimiento de vocabulario menos habitual, de la producción y comprensión de textos escritos cada vez más complejos y de la utilización del lenguaje de modo adecuado y coherente. Lo que ocurre es que, como estos alumnos dominan el lenguaje conversacional, son capaces de mantener una conversación familiar, integrarse exitosamente en un grupo, etc., se considera que deben ser capaces de lograr buenos resultados educativos; en este sentido se pensaba que su fracaso escolar se debía a su falta de capacitación para el aprendizaje escolar, cuando en realidad el problema es que no han adquirido un nivel de lenguaje académico suficiente. Esta situación ha sido ampliamente estudiada por Cummins (1981, 1989, 1991), Collier (1987, 1989), Ramírez (1992) Gandara (1999), Hakuta, Butler y Witt (2000), Soto-Aranda (2002)..., y está suficientemente contrastada con estudios empíricos como para que se introduzcan medidas que corrijan esta carencia del sistema educativo español, ya que empíricamente ha quedado demostrado que el alumnado inmigrante y de minorías étnicas obtiene calificaciones más bajas que sus iguales autóctonos en todas las asignaturas más directamente relacionadas con el uso del lenguaje, Además, esta influencia se extiende a asignaturas que se consideran de ciencias ya que los enunciados de los problemas, explicaciones etc. requieren de un conocimiento del lenguaje académico. La práctica educativa suele abocar a estos alumnos a aulas de educación especial, grupos de diversificación, programas de cualificación inicial, grados medios, etc., cuando el problema no es de sus capacidades académicas sino de una carencia lingüística que no se les ayuda a superar.

Otra de las líneas de investigación que se ha seguido en los estudios del éxito y fracaso escolar de los alumnos inmigrantes y de minorías étnicas ha sido el

² Según el marco europeo de referencia el nivel B1 se adquiere cuando el aprendiz es capaz de comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar si tratan sobre cuestiones que le son conocidas, ya sea en situaciones de trabajo, de estudio o de ocio; cuando sabe desenvolverse en la mayor parte de las situaciones que pueden surgir durante un viaje por zonas donde se utiliza la lengua; cuando es capaz de producir textos sencillos y coherentes sobre temas que le son familiares o en los que tiene un interés personal y cuando puede describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como justificar brevemente sus opiniones o explicar sus planes.

sistema de agrupación en aulas de estos alumnos. En este sentido la literatura demuestra que existen tres tipos de prácticas (Hallinan, 1994) y que hay confusión entre ellas. La distinción fundamental es si la agrupación se lleva a cabo en grupos en función de sus capacidades, -lo que conoce como tracking o streaming y tiene resultados ampliamente segregadores- o bien mediante prácticas inclusivas basadas en grupos heterogéneos; existe también un modelo mixto entre los dos anteriores en el que, a pesar de que los grupos son heterogéneos, se basa en la igualdad de oportunidades y no en la igualdad de resultados, elemento característico del modelo inclusivo. La Comisión Europea se ha hecho eco de cómo las prácticas que separan en función de las capacidades son negativas para los estudiantes ya que aumentan el efecto del background socioeconómico, es decir, dificultan la igualdad de oportunidades especialmente para los alumnos que provienen de familias de nivel socio-económico bajo (2006:7). La literatura también ha señalado que, en el caso de que se haga agrupamiento por capacidades, cuanto más tardíamente se segrega menor es el efecto negativo de esta práctica (WöBmann y Schütz, 2006). No obstante, ha quedado demostrado que los sistemas en los que se promueve en tracking, aumenta el riesgo de reproducir desigualdades sociales (OCDE, 2003).

El debate del modelo más apropiado ha sido ampliamente estudiado desde los '80, habiéndose avanzado hacia una categorización clara de las prácticas segregadoras (Luciak, 2004) e identificado las inclusivas que tienen éxito en los últimos años . Entre estas prácticas de éxito se ha señalado la implicación de la familia y la comunidad (Epstein, 2001; Delgado, 2001; García, 2002; Henderson et al., 2002) , basándose en la idea de que los niños no únicamente aprenden en la escuela, pero la mayor parte de los estudios que se han llevado a cabo en este sentido en nuestro país no han tenido en cuenta la participación de los implicados.

Por otra parte, se han señalado distintos tipos de participación de la comunidad (Colding et al, 2005), pero no todos ellos favorecen la inclusión del alumnado siendo característica la confusión en torno al concepto de

participación de la comunidad, ya que existen áreas muy diferentes y grados de participación desiguales.

Dentro de la implicación de la comunidad, la literatura que la vincula directamente con el éxito del alumnado en general y de los inmigrantes y minorías étnicas en particular da especial atención a la educación comunitaria. Los primeros estudios realizados ya establecieron el vínculo entre el *background* cultural y económico de los estudiantes con su éxito educativo, pero estudios más contemporáneos señalan que es el de todos los agentes educativos lo que determina el éxito. En este sentido, la mayoría de los países han centrado su atención en la importancia de la educación de los profesores, pero no se ha tenido en cuenta la educación del resto de los agentes, cualquiera que pueda ejercer como modelo para estos estudiantes, familia extensa, comunidad, etc. Este tema no ha sido suficientemente estudiado en Europa en general y en España en particular ni desde la teoría ni desde la práctica, a pesar de que los estudios demuestran que los colegios en los que se llevan a cabo mejoras en la implicación de la comunidad el logro educativo de los alumnos mejora. No es el caso de países como Estados Unidos, en los que la participación de la comunidad ha sido más estudiada (Fisher et al., 1999; Smith et al., 2002; Taylor et al., 2003; Stahl et al., 2004) y que pueden tomarse como referencia para el caso español.

En cualquier caso, tal y como se extrae de la revisión de la literatura, son todavía muchas las cuestiones que se han dejado sin resolver, tanto porque los enfoques no han incluido a los propios estudiantes, familias y agentes, como porque no se han desarrollado estudios específicos sobre qué tipos de participación comunitaria en las escuelas son los que más contribuyen al éxito, cómo se debe hacer para que una participación tenga éxito, cuáles son las limitaciones que se encuentran etc.

Objetivos

De acuerdo con el planteamiento del problema y con la revisión de la literatura, definimos un marco interpretativo que sirve como herramienta para estudiar cómo se rompe el ciclo de reproducción de la desigualdad en la educación a través del logro del éxito educativo de los alumnos inmigrantes y de minorías étnicas. Para ello, se describen las estrategias científicamente constatadas desde la visión inclusiva, y en el marco de la sociedad de la información, centrándose en la implicación de la familia y la comunidad. La principal aportación que se pretende es incorporar al discurso a las familias y a la comunidad, para conocer cómo se llevan a cabo los programas que tratan de incorporarlas y qué hace que un programa de este tipo tenga o no éxito. Por todo esto, el objetivo general que nos proponemos es el siguiente:

Identificar las claves de éxito en los programas que promueven el logro educativo de los alumnos inmigrantes y de minorías étnicas a través de la implicación de la familia y la comunidad.

Para ello se plantean como objetivos específicos:

- Conocer la situación de los alumnos inmigrantes y de minorías étnicas en la educación formal.
- Clasificar los diferentes tipos, actitudes y prácticas que favorecen el éxito escolar de los alumnos en general y de los alumnos inmigrantes y de minorías étnicas en particular.
- Identificar la relación de la familia y la comunidad con las prácticas que favorecen el éxito escolar de los alumnos.
- Determinar las claves prácticas que hacen que un determinado programa contribuya positivamente al éxito escolar de los alumnos inmigrantes y de minorías étnicas.

Metodología

Esta investigación se basa, tanto en metodología como en bases teóricas, en el proyecto INCLUD-ED, proyecto europeo que centra sus esfuerzos en analizar las estrategias educativas que contribuyen a superar las desigualdades y que

fomentan la cohesión social en Europa, y las estrategias educativas que generan exclusión social, centrándose especialmente en los grupos vulnerables y marginalizados. La base sobre la que se fundamenta es que la identificación de las estrategias permite dotar a las personas encargadas del diseño de políticas, a las personas al cargo de la gestión educativa, al profesorado, al alumnado y a las familias, de herramientas que contribuyan a elaborar nuevas políticas que permitan cumplir los objetivos de Lisboa³.

INCLUD-ED es el mayor proyecto coordinado por un equipo español, concretamente por el CREA (Centro Especial de Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdades) de la Universidad de Barcelona. El grupo investigador del proyecto está formado por un equipo interdisciplinar de antropólogos, sociólogos, economistas, historiadores, educadores, expertos en ciencias políticas y métodos de investigación que, mediante grupos de trabajo, paneles de expertos, grupos operativos y un comité consultivo formado por representantes de los grupos vulnerables estudian, desde todos los ámbitos, las estrategias educativas que promueven la cohesión social.

Tomando como referencia los diferentes proyectos que se integran en el INCLUD-ED y los resultados ya obtenidos por éstos dentro del ámbito europeo, la investigación que proponemos intenta seguir esta línea de trabajo, desarrollando más en profundidad la intervención de la familia y la comunidad.

Por otra parte, además de los aportes obtenidos desde Includ-ed, los resultados de los alumnos inmigrantes en las aulas han sido ampliamente estudiados desde un punto de vista cuantitativo tanto por organismos internacionales (PISA –Informe del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes-), como nacionales (Informes sobre el Estado de la Educación en España (CIDE, 2005) e investigadores particulares (Pinos, 2009; Blanco, 2008; Cebolla, 2009).

³ El Consejo Europeo de Lisboa se marcó el objetivo estratégico de convertir la economía de la Unión en «la economía del conocimiento más competitiva y dinámica del mundo, antes del 2010, capaz de un crecimiento económico duradero acompañado por una mejora cuantitativa y cualitativa del empleo y una mayor cohesión social».

Partiendo de los resultados obtenidos desde esta perspectiva por todos los grupos y personas citados, el presente estudio incorpora una faceta cualitativa estudiada mediante la metodología comunicativa crítica (Gómez et al.: 2006).

El objetivo es conocer en profundidad las prácticas que se realizan y cómo se llevan a cabo, contrastando las evidencias reconocidas en Europa con la realidad práctica de estos proyectos, e incorporando al discurso, además de a los profesores y los expertos, a las familias y a los estudiantes. De esta manera se podrán trasladar y extrapolar el conocimiento, evidencias y prácticas a otros contextos.

Para obtener la información se realizó el trabajo de campo en el barrio del Casco Histórico de Zaragoza, tomando como referencia a alumnos de primaria y secundaria de los centros de la zona que participan en el proyecto educativo de refuerzo educativo, así como a alumnos que, formando parte de otros proyectos de Gusantina Asociación Socioeducativa, no participan en este proyecto.

Este barrio fue escogido porque en él se encuentran varios de los centros educativos considerados tradicionalmente como centros-gueto y desde 1997 se está realizando un gran esfuerzo, tanto económico como social, para mejorar todos los aspectos del barrio, incluyendo la educación. Esto permite que los centros y los profesionales que tratan con estos jóvenes tengan una trayectoria y experiencia muy importante en la integración de alumnado de origen inmigrante y con riesgo de exclusión.

La metodología comunicativa crítica: Técnicas utilizadas

Como ya se ha señalado, las técnicas utilizadas se basan en la metodología comunicativa crítica, desarrollada por CREA (Centro Especial de Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdades) de la Universitat de Barcelona. Esta metodología parte de las teorías duales sociales que diferencian entre sistema y mundo de la vida, dándole importancia tanto a las estructuras como a los sujetos.

Nos encontramos ante una solución a los problemas que plantean tanto el paradigma objetivista como el subjetivista, mientras el primer paradigma no analiza la realidad más allá de los sistemas, olvidando muy frecuentemente las voces y conocimientos de las personas; el paradigma subjetivista se ha centrado en resaltar las voces de los sujetos sociales no prestando la atención suficiente a los conocimientos. La metodología comunicativa crítica, sin embargo, “tiene como uno de sus pilares básicos el partir de los conocimientos científicos previos para las investigaciones llevadas a cabo sean de calidad científica y, a la vez, útiles socialmente” (Gómez y Racionero-Plaza, 2008:119)

Bajo este nuevo paradigma encontramos las aportaciones de la investigación participativa y la investigación acción, entre las cuales cabría destacar su objetivo de abrir la ciencia a la ciudadanía. Se reconoce por un lado la importancia de los conocimientos que aportan las personas investigadas y por otro la necesidad de que las investigaciones repercutan de manera positiva en los colectivos objetos de estudio.

Se basa en que las personas investigadas participen en la investigación en planos de igualdad con los entrevistadores, centrándose en procesos donde prime el diálogo igualitario y la transformación de los contextos.

La metodología comunicativa crítica tiene dos componentes propios: las dimensiones exclusoras y las transformadoras, el primero hace referencia a las barreras que impiden la transformación y el segundo muestra las formas de superar tales barreras. Siendo una investigación centrada en superar las desigualdades el objetivo es identificar las barreras que impiden la transformación y las vías que permiten superarlas. Estas dos dimensiones están presentes en el análisis comunicativo y están presentes en las técnicas que se han utilizado en la investigación:

Observaciones directas comunicativas: “Permiten recoger apreciaciones sobre las conductas habituales de las personas, sus actitudes, interpretaciones, habilidades, elementos característicos del lenguaje no verbal, etc. Las personas que intervienen, investigadora e

investigada, estudian y comparten desde la igualdad los significados de las actuaciones e interpretan conjuntamente .

En esta técnica comunicativa hay un diálogo con las personas observadas, que tiene lugar antes y después de la aplicación de la técnica, y que sirve en un inicio para poner en común los objetivos de la observación y finalmente, los resultados de la misma. También cabe la posibilidad de establecer un diálogo durante la observación, siempre y cuando no se interfiera en la actividad que se está ejerciendo” (Flecha et al, 2004:29).

Grupos de discusión comunicativos: “Tienen como característica propia la interpretación y reflexión de forma colectiva y entre iguales. Las personas que forman el grupo se conocen entre ellas, tienen relación como participantes en una actividad común o comparten un espacio habitualmente, dicha característica nos facilita un entorno de confianza y diálogo.

Para que en el grupo de discusión comunicativo se dé una comunicación entre iguales la persona investigadora tiene que integrarse en él. Evidentemente tiene unos conocimientos diferentes de los que poseen las personas que forman el grupo, pero es una más en él, ya que las interpretaciones partirán de todo el conjunto” (Flecha et al, 2004:29).

Se han realizado 3 grupos de discusión entre alumnos.

Además de las dos técnicas anteriores, propias de la metodología comunicativa crítica, se han utilizado:

Entrevistas semiestructuradas: Se han realizado a: 2 familias, 6 profesores y 4 profesionales del ámbito educativo que no son profesores en los centros (entre ellos 2 responsables de la Asociación Socioeducativa, en adelante A.S., de referencia en el barrio).

Análisis documental: además de la revisión bibliográfica se ha utilizado la documentación recogida por los coordinadores del programa de

refuerzo educativo, es decir, el seguimiento individualizado diario, las entrevistas con las familias y las entrevistas con los tutores.

Relación de actividades realizadas durante la investigación

- G. D. 1.: Grupo de discusión con alumnado de 1º E.S.O.
- G. D. 2.: Grupo de discusión con alumnado de 3º E.S.O.
- G. D. 3.: Grupo de discusión con alumnado de 1º de Bachillerato.
- E. A. 1.: Entrevista con alumno de 2º E.S.O. (Rumanía)
- E. A. 2.: Entrevista con alumno de 1º de Bachiller (España)
- E. A. 3.: Entrevista con alumna de 3º E.S.O. (República Dominicana)
- E. A. 4.: Entrevista con alumna de 3º E.S.O. (España)
- E. A. 5.: Entrevista con dos alumnas de 4º E.S.O.
- E. P. 1.: Entrevista con profesora de centro concertado del barrio
- E. P. 2.: Entrevista con profesor de Instituto Público
- E. P. 3.: Entrevista con profesora de Instituto Público
- E. P. 4.: Entrevista con profesora de Instituto Público
- E. P. 5.: Entrevista con profesora de español para extranjeros
- E. P. 6.: Entrevista con profesora de Educación Primaria de centro público
- E. C. 1.: Entrevista con personal no docente de instituto público
- E. C. 2.: Entrevista con personal no docente del CAREI
- E. C. 3.: Entrevista trabajadora social de asociación socioeducativa
- E. C. 4.: Entrevista coordinadora de programa de refuerzo educativo
- E. F. 1.: Entrevista familia árabe (Argelia)
- E. F. 2.: Entrevista familia de cultura gitana
- O. D. 1.: Observación directa en C.E.I.P. de la zona
- O. D. 2.: Observación directa en Colegio concertado de la zona

O. D. 3.: Observación directa en I.E.S. de la zona.

O. D. 4.: Observación directa en I.E.S. de la zona.

O. D. 5.: Observación directa en el programa de refuerzo educativo de la asociación socioeducativa llevada a cabo durante 3 meses los días del programa (dos días a la semana).

Estructura

Se ha partido de un análisis de la situación de los estudiantes inmigrantes y de minorías étnicas en las aulas para, una vez definida y caracterizada esta situación, centrarnos de las estrategias de éxito ya constatadas y, específicamente, en la implicación de la familia y la comunidad desde un punto de vista teórico.

Ello nos ha permitido sentar las bases de la investigación cualitativa que trata de identificar cómo se ponen en práctica estas estrategias y las claves que hacen exitoso un programa que trata de cumplir con la incorporación de la familia y la comunidad para lograr el éxito educativo de los alumnos inmigrantes y de minorías étnicas. Todo ello en el contexto de la sociedad informacional y teniendo siempre como objetivo la inclusión.

Se ha establecido que el éxito escolar se define en torno al decrecimiento del abandono escolar, la finalización de la segunda etapa de secundaria y la participación en la educación terciaria (Comisión Europea, 2001); en el caso de los alumnos que participan en la investigación, de primaria a secundaria, tomaremos como referencia las dos primeras, la disminución del abandono y la superación de la segunda etapa de secundaria, ya que todavía no hay datos de bachillero.

Capítulo 2: Marco teórico

Alumnos inmigrantes y de minorías étnicas en las aulas: empleo y fracaso escolar

Teniendo en cuenta que la educación es un factor clave a la hora de encontrar y mantener un trabajo (ver tabla 1), resulta muy importante para los inmigrantes conseguir el éxito escolar.

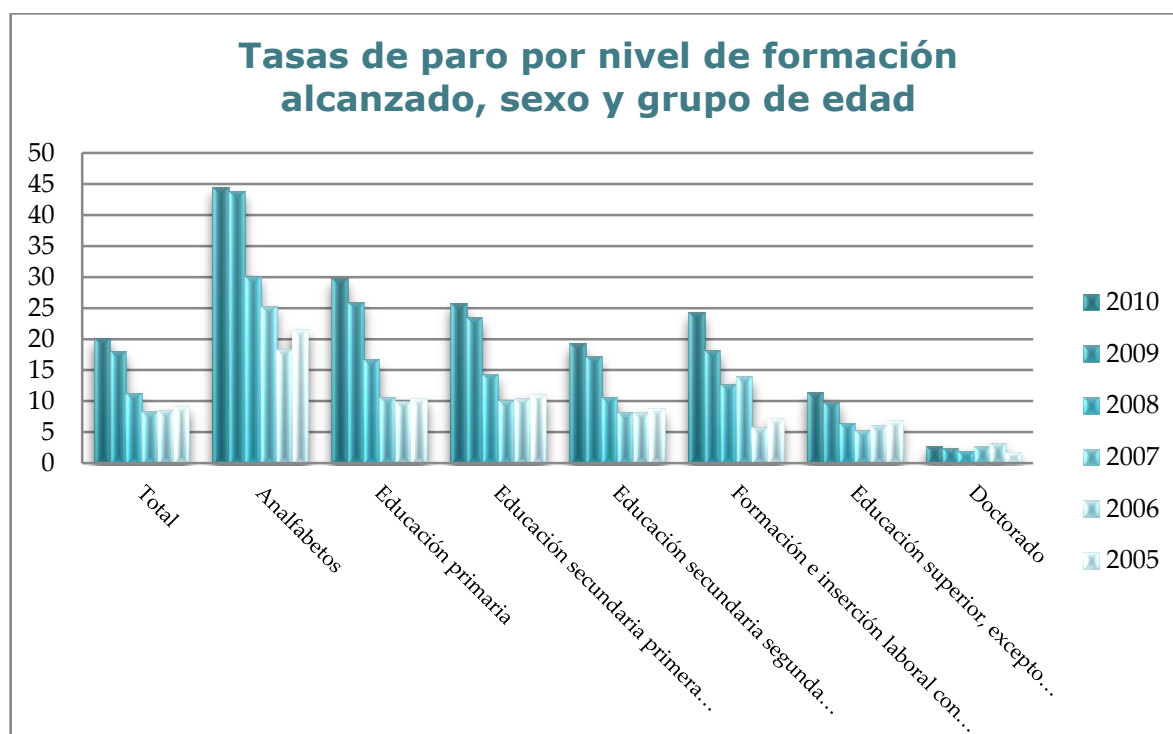


Tabla1 - Esta gráfica está elaborada especialmente para este trabajo a partir de los datos del INE

Tal y como se aprecia en la tabla 1, la experiencia de los últimos 6 años demuestra que la tasa de paro es menor cuanto más elevada es la formación, de ahí que el hecho de que los menores extranjeros tengan una tasa de fracaso escolar mayor que los nacionales, tal y como se analiza más adelante, implica que tendrán mayores dificultades de integración laboral y, por tanto social.

En los últimos 10 años, en España se ha pasado de 107.303 alumnos extranjeros en el curso 1999-2000, a 762.746 en la actualidad (Ministerio de

Educación, 2010)⁴. El ritmo de aumento se frenó ligeramente durante el pasado curso debido a la crisis económica, que hace que acudan a España menos inmigrantes en busca de trabajo y que, parte de los que ya estaban, vuelvan a sus países de origen. Aun así, hubo un ligero aumento de 7.159 alumnos, que supone un incremento del 0,9%, y que no responde a las expectativas que el Gobierno se había planteado y adelantado en los presupuestos de los programas para inmigrantes. En este sentido, una de las profesoras del programa de español para extranjeros del CAREI, señala: “Estábamos 10 [profesores] y este año estamos 6. Ha habido un recorte económico del 50%, pero no ha habido tanto recorte de llegadas [de inmigrantes a las aulas]”. El país de origen de estos alumnos se distribuye entre América del Sur (38,7%), Europa (28,5%) y África (21,9%).

A pesar de este descenso, las cifras de alumnado extranjero en las enseñanzas post-obligatorias han crecido de forma significativa: un 12,9% en el Bachillerato y el 22,6% en los Ciclos Formativos, lo que puede estar influido tanto por la incorporación de alumnado que estaba fuera del sistema educativo, como por el incremento del acceso desde la enseñanza obligatoria primaria y secundaria.

Según todo lo anterior, la escuela se convierte en un contexto social donde se encuentran personas de muy diversas culturas, algunas de ellas incluso de forma obligada, dado que llegan a nuestro país esperando trabajar y se encuentran con una escolarización obligatoria, o bien proceden de países donde no han estado escolarizados. Estos hechos trascienden los problemas de desconocimiento del idioma y se ven impregnados por distancias culturales que hacen que “la educación intercultural ya no se plantee como una posibilidad, sino como una necesidad” (Pinos, 2009:1).

Si nos centramos en el caso de Aragón, vemos que en esta Comunidad se encuentra el 3,5% del total del alumnado extranjero de España, concentrándose en la provincia de Zaragoza el 2,5 %. Esto sitúa Aragón como

⁴ Para los datos estadísticos de este trabajo seguimos el informe *Datos y Cifras del curso escolar 2010/2011* del Ministerio de Educación.

la quinta comunidad con más presencia de alumnado inmigrante en las aulas, un 12,7% siendo la media española 9,6%.

De estos alumnos, el 78,85% están en centros públicos no concertados, tal y como se ve en las tablas 2 y 3.

En la tabla 4 se aprecia el número de alumnos inmigrantes según la titularidad del centro. En el caso de centros privados no concertados el porcentaje de alumnos de origen extranjero es de 1,18%, subiendo hasta casi el 20% en los no concertados. Según el continente de origen, es especialmente grave el caso de la población africana, de los cuales el 85% están en centros públicos, frente al 71,71%, 58,65% y 82% de los estudiantes americanos, asiáticos y europeos.

	Total	América	Asia	Europa	Oceanía	África	Apátridas y no consta
	7.042	1.877	416	2.858	1	1.881	9
Privado concertado	1.406	518	157	452		279	
Privado no concertado	83	13	15	52		3	
Pública	5.553	1.346	244	2.354	1	1.599	9

Tabla 2 – Obtenida a partir de los datos del Instituto Aragonés de estadística del curso 2010-2011

Si observamos el reparto de alumnos en función del nivel educativo, tal y como se hace en la tabla 3, se aprecia que únicamente se igualan los datos en el caso de la educación especial y se extrema más la distancia durante el bachillerato. Es decir, los centros de titularidad pública tienen siempre mayor porcentaje que los de titularidad privada excepto en el caso de la educación especial.

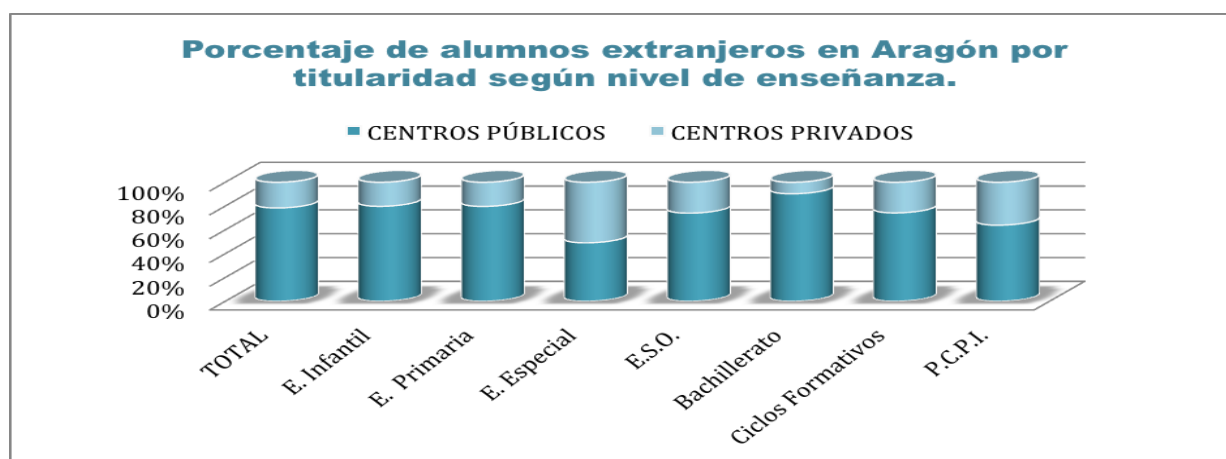


Tabla 3 – Esta gráfica está elaborada especialmente para este trabajo a partir de los datos del IAEST. Estadística de la Enseñanza no universitaria en Aragón.

La distribución de esta población extranjera respecto a su país de origen no responde a la del conjunto del Estado, pues aquí el 34,7% son de países de la Europa de los 27, seguidos por los países de América del Sur, que representan un 28,5% y África con un 25,1%, tal y como podemos observar en la tabla 4.

	TOTAL		Europa		África	América			Asia	Oceanía
			U.E. (27 países)	Resto		del Norte	Central	del Sur		
	TOTAL	en centros privados	%	%	%	%	%	%	%	%
Aragón	26.698	5.760	9.277 34,7	662 2,5	6.693 25,1	153 0,6	1.079 4,0	7.604 28,5	1.224 4,6	6 0,1
Huesca	4.477	741	1.638 36,6	153 3,4	1.361 30,4	28 0,6	154 3,4	1.058 23,6	85 1,9	0 0,0
Teruel	3.161	356	1.198 37,9	51 1,6	879 27,8	8 0,3	139 4,4	721 22,8	162 5,1	3 0,0
Zaragoza	19.060	4.663	6.441 33,8	458 2,4	4.453 23,4	117 0,6	786 4,1	5.825 30,6	977 5,1	3 0,1

Tabla 4 - Este cuadro está elaborado a partir de los datos del Ministerio de Educación del curso 2010

Una vez reconocido el hecho de que existe una presencia de alumnos extranjeros en las aulas, es importante valorar en qué condiciones se da la convivencia y, especialmente, con qué resultados. Respecto a este último aspecto, el informe PISA de 2009 (Ministerio de Educación, 2009) señala que los resultados de los inmigrantes en España están 56 puntos por debajo de los alumnos autóctonos y 24 puntos por debajo de la media de los alumnos de origen inmigrante de la OCDE.

Este dato resulta especialmente relevante, dado que países con un porcentaje de estudiantes de origen inmigrante mucho más alto que España (9,5%),

como pueden ser Estados Unidos (19,5%) o Canadá (24,4%), tienen resultados mucho mejores respecto a la diferencia entre los resultados obtenidos por los alumnos nacionales y los inmigrantes, 22 y 7 puntos de diferencia respectivamente. Esto implica que no existe una relación directa, tal y como se ha venido señalando, entre el número de inmigrantes y el fracaso escolar -como ya se han hecho eco diversos autores (Aguado, Banks, Coulby, Jordán López Melero, Montón...)-, sino que la dificultad radica en las carencias del propio sistema educativo, incapaz de responder a las necesidades de este alumnado.

Además, y pese a que son muchos los cambios que a nivel social se están dando y muchas las causas que se asocian al fracaso escolar, éstas se centran mayoritariamente en las asociadas a los propios estudiantes y a sus familias, como el estatus socioeconómico y cultural, el desconocimiento de la lengua de instrucción y la escolarización previa en el país de origen. Ahondaremos en ello más adelante, pero se debe adelantar que aunque se trate de estudiantes nacidos en España, con lengua de instrucción y materna el español, sus resultados siempre están por debajo de la media del alumno autóctono, lo que lleva a pensar que existen algunos factores ajenos a los intrínsecos en estos alumnos.

Cebolla (2009) señala las tres fuentes principales de desventaja que podrían aclarar las causas del bajo rendimiento de los hijos de los inmigrantes: por una parte la desventaja socio-económica asociada a la clase social (afecta por igual a nativos y a inmigrantes), por otra, el estatus migratorio (comprende el dominio de la lengua del país de acogida y el tiempo transcurrido desde la migración) y, por último, los factores que afectan de forma específica a cada grupo étnico. En función de estos factores, encontramos una diversidad dentro del propio grupo de alumnos inmigrantes que requiere una atención más individualizada según cada situación. También justifica la diferencia de resultados, la diferente situación que existe entre alumnos hijos de dos inmigrantes, alumnos hijos de parejas mixtas y alumnos adoptados por familia del país de acogida, siendo los primeros los que presentan peores resultados

(Ministerio de Educación, 2009).

Ovejero (2002) repasa cuatro justificaciones que se han dado al fracaso de los alumnos con escasos recursos económicos, asimilables a cierta parte a los inmigrantes que llegan a nuestro país con carencias económicas muy notables. La primera tiene que ver con factores genéticos y afirma que este fracaso está relacionado con la pobreza de sus genes (psicólogos genetistas); la segunda lo vincula a las bajas expectativas que tienen los profesores con estos alumnos (Rosenthal y Jacobson, 1968); la tercera tiene que ver con las relaciones de poder y cabría asimilarse a un proceso de darwinismo social ya que en la escuela se selecciona a las personas que van a ocupar los puestos de poder; la cuarta, no excluyente respecto a las dos anteriores, vincula el fracaso escolar de los grupos menos favorecidos con la pobreza de su ambiente, tanto a nivel biológico (peor alimentación, salud...) como psicosociológico (nivel educativo de sus padres, lenguaje utilizado en casa...). Las tres últimas relacionan directamente el fracaso escolar con la pobreza, por lo que no basta con tratar de atajar el fracaso escolar mediante propuestas educativas, sino que es preciso trabajar todos los ámbitos de la pobreza.

Algunos estudios demuestran que el fracaso escolar y el desinterés en la educación es mayor al llegar a la enseñanza secundaria, lo que se asocia con el hecho de la "menor significatividad y relevancia que tienen para los alumnos, especialmente para aquellos que pertenecen a colectivos desfavorecidos, algunos de los contenidos curriculares de la escolarización secundaria obligatoria" ya que "el contenido académico que constituye el currículum oficial se construye a partir de una selección cientifista de la cultura que no conecta con los intereses, motivaciones y necesidades de los chicos cuya cultura de origen dista mucho de la selección cultural que se trata de transmitir desde un currículum excesivamente academicista" (Ruiz & Merino, 2009:92).

De todos modos, no debemos olvidar que el fracaso escolar no es únicamente una cuestión de inmigrantes, sino que afecta a todos los estratos sociales. Así nos encontramos "al comienzo - de la ESO-- (a los 12 años), un 16% de alumnos que deberían estar en la ESO pero continúan en primaria, y, al final (a

los 16 años), un 33,8% que deberían haberla terminado, no lo han hecho” (Fernández, Mena, & Riviere, 2010:38). Por ello, y aunque este trabajo se centra en los alumnos inmigrantes y de minorías étnicas, el que esta realidad no afecte solo a los inmigrantes demuestra que es el propio sistema educativo el que tiene carencias, y por ello se reafirma la idea de que se deben promover cambios profundos en el sistema y no solo en los programas que se desarrollan para los alumnos inmigrantes.

En virtud de todo lo anterior, la escuela, como reflejo de la sociedad y espacio de socialización, se enfrenta al el reto de abordar la incorporación de los jóvenes inmigrantes a la sociedad como plenos ciudadanos y de formar a los estudiantes autóctonos en una nueva sociedad diversa ya que “el mestizaje garantiza una educación enriquecedora que potencia el pensamiento crítico y reduce los prejuicios” (Lasagabaster, 2004:334).

En relación con los datos ya señalados de los alumnos inmigrantes, y de otros colectivos vulnerables, podríamos señalar que existe un gran problema de equidad, ya que pese a su escolarización obligatoria, no tienen las mismas oportunidades de llegar a estudios post-obligatorios ni igualarse en logros a los alumnos autóctonos. Por tanto, no se está cumpliendo el objetivo general de plena inclusión en el sistema educativo, pese a los intentos de atender a la diversidad de las aulas, y sigue existiendo una desigualdad en la educación

Como señalan Flecha García y Serradel (2003), en la sociedad de la información, en el debate sobre la influencia de la escuela en las desigualdades sociales, están presentes dos grandes corrientes: una, la de los que defienden que la escuela no es responsable ni puede cambiar las desigualdades sociales, y piensan que ésta reproduce las desigualdades sociales, pese a cualquier intento para que esto no suceda; y otra, los que defienden que también hay escuelas que ayudan a superar estas desigualdades y aportan pautas para la implicación de toda la sociedad, tratando de conseguir que se involucre en esta tarea. De la primera son representativos Althausen, Bordieu, Baudelot, Establet, Bowles y Gintis y de la segunda Bernstein, Apple, Willis y Giroux, quienes superan las teorías basadas en la reproducción de la desigualdad, para hacer

propuestas prácticas basadas, fundamentalmente, en el diálogo y en la participación de la totalidad de la comunidad educativa.

Centrándonos en las teorías de la reproducción, ésta puede ser de tres tipos: el modelo económico reproductivo (se centra en la relación entre la escuela y el lugar de trabajo), cuya idea sostienen Bowles y Gintis (1981); el modelo reproductivo del Estado hegemónico (se preocupa especialmente de la intervención del Estado en la educación), y el modelo cultural-reproductivo (se centra en el papel de la cultura, clase y dominio), defendido, entre otros, por Bourdieu (1977). Para Giroux (1985), sin embargo, aunque el poder está en quien ejerce la reproducción cultural, los sujetos frente a los que se ejerce ese poder tienen la posibilidad, y de hecho lo hacen, de resistirse a ella, lo cual pueden hacer no sólo los propios estudiantes, sino también los maestros y padres.

Chomsky señala que “la responsabilidad de la educación corresponde en parte a la escuela, a la universidad y a todos los sistemas formales e informales de información. Ello es cierto, tanto si el objetivo es educar para la libertad y la democracia, como postulaba Dewey, o bien educar para la obediencia, la subordinación y la marginalización, como exigen las instituciones dominantes” (Chomsky, 2001:57)

Los estudiantes inmigrantes y de minorías étnicas están en las aulas cada vez en mayor número pero sus resultados académicos distan mucho de los resultados de los de los estudiantes nativos. Visto el vínculo entre la educación y el empleo, y teniendo en cuenta que el empleo es básico para lograr la inclusión social, el fracaso escolar de los estudiantes inmigrantes y de minorías étnicas hace que corran un alto riesgo de exclusión social. Las causas de este fracaso no radican en las características de los estudiantes sino en carencias del propio sistema y en la incapacidad de la política educativa para responder a los retos que el nuevo modelo de sociedad plantea.

Esto implica cambiar el modelo, de modo que se deben “adoptar medidas inmediatas para ofrecer respuestas adecuadas a la población que se incorpora, pero también a la que ya estaba, con todas las diferencias inherentes a sus

capacidades, a su personalidad y a sus circunstancias particulares” (Casanova, 2009:14). Pero, en general, en vez de apostar por un modelo inclusor por y para todos los alumnos, se han venido desarrollando estrategias que funcionan como parches a problemas concretos, y que todavía distan mucho de incluir a todos los alumnos.

Por otra parte, partiendo de la preocupación por el fracaso escolar, Fernández, Mena y Riviere (2010) señalan que tiene relación con el nuevo modelo de sociedad de la información y el conocimiento en la que vivimos y que pone la educación como un elemento central; “afrontar el fracaso escolar no es ya simplemente combatir la desigualdad en un aspecto de la vida, en el acceso a un bien, sino combatir la desigualdad en el acceso al recurso clave de la estructura social y de la distribución de las oportunidades de vida individuales”.

Para afrontar este fracaso es preciso cambiar el modelo de aprendizaje y la concepción que de éste se tiene. Las ciencias sociales proponen la perspectiva dialógica como una traslación al ámbito del aprendizaje, a lo que ya está sucediendo en otros ámbitos de la vida y que entiende la educación, no como algo dado, sino como algo creado por la sociedad, por las personas. En este sentido la sociedad puede intervenir para cambiar unas escuelas que ya no satisfacen las necesidades de la sociedad de la información, para hacerlas eficaces en y para esta nueva sociedad. Las relaciones que se establecen, desde esta perspectiva, tienen el diálogo como elemento central y es a través de estas relaciones, de la interacción, desde donde se dan los significados a la realidad social.

El cambio aprendizaje que responde a esta nueva realidad nos lleva hacia el aprendizaje dialógico (Flecha, 2005) que establece entre sus principios la igualdad de diferencias, es decir, que “hay que superar ya la igualdad homogeneizadora y la diversidad desigual. Se busca la igualdad total de aprendizajes, haciéndola con la mayor diversidad y las mayores interacciones posibles. Hay que seguir el método de Harvard basado en convertir la desigualdad en excelencia” (Flecha, 2005).

En cuanto a la concepción, la actual teoría de la concepción comunicativa recoge algunas contribuciones de otras concepciones, la objetivista y la constructivista, y las engloba en esta idea de interacción y de sociedad de la información, introduciendo cambios en dos aspectos clave: la orientación de la enseñanza hacia los máximos niveles de aprendizaje y el papel del profesorado como agente educativo colaborativo.

Ya no basta con saber leer, escribir y contar. Ahora hay nuevas formas de analfabetismo que requieren que las escuelas no vean al estudiante como un mero receptor pasivo de conocimientos, sino como el eje de un aprendizaje contextual, activo, social y funcional. Para ello son claves los espacios deliberativos, como la asamblea, donde el estudiante puede expresarse libremente, aprende a comunicarse, a escuchar, a respetar, a resolver conflictos etc. (Aubert, Flecha, García, Flecha, & Racionero, 2009).

Esto, además de una preocupación científica, ha sido una preocupación política importante, especialmente para la Comunidad Europea que ha vivido grandes movimientos migratorios de trabajadores desde el siglo pasado, con la consiguiente necesidad de incorporar a las aulas a los hijos de éstos. En una primera fase, la CE centró sus esfuerzos en garantizar el acceso de los menores a la educación a través de distintas normativas⁵ y haciendo recomendaciones a los Estados Miembros para que introdujeran modificaciones que facilitaran la incorporación de los alumnos inmigrantes. En una segunda fase, y respondiendo también a la vocación por promover la investigación en Europa, se han financiado proyectos de investigación en esta área, tratando de reforzar la educación de los alumnos inmigrantes y de minorías étnicas para lograr una mayor cohesión social (Proyecto Includ-ed). A pesar de ello la Comisión europea continúa haciéndose eco del hecho de que, aunque la inmigración puede contribuir a minimizar los efectos de los cambios

⁵ Reglamento (CEE) núm. 1612/68 del Consejo, de 15 de octubre de 1968, relativo a la libre circulación de los trabajadores dentro de la Comunidad.
Resolución del Consejo de Ministros de Educación Europeos del 9 de Febrero de 1976.
Directiva 77/486 de 25 de julio de 1977 relativa a la escolarización de los hijos de los trabajadores emigrantes

demográficos, la integración de estos inmigrantes permanece siendo un reto para las sociedades europeas.

En un momento como el actual en el que, por un lado, la crisis económica limita los recursos y, por otro lado, la búsqueda de la científicidad debe ser un objetivo claro, resulta especialmente interesante conocer lo que se ha venido en llamar la excelencia, de modo que se puedan establecer las políticas, programas, proyectos y acciones individuales sobre la base de un conocimiento científico y práctico que garantice una mejor implementación y sobre todo unos resultados más positivos e inclusivos.

Es lo que abordo en el siguiente epígrafe: prácticas que en este contexto de sociedad informacional y del giro dialógico han sido constatadas y cuya aplicación a las políticas educativas podría mejorar los resultados académicos de los estudiantes ya que se basan en una evidencia científica.

Prácticas educativas de éxito en la inclusión del alumnado inmigrante y de minorías étnicas: revisión desde la literatura científica

La tradición de las ciencias sociales ha convertido la pregunta de ¿individuo o sociedad? en una base que permite dividir las aproximaciones en función de si tienen raíces psicológicas o sociológicas. En este caso, la educación, como el resto de las ciencias sociales y humanas, bebe de ambas aproximaciones y, al igual que las prácticas que promueven el éxito, unas son propias del individuo y otras implican a otros agentes, como son la familia o la comunidad.

1. Prácticas que toman al sujeto como eje central

1.1. *Altas expectativas*

Si nos centramos en las raíces psicológicas, nos encontramos las altas expectativas que los profesores y “significant others” tengan sobre los estudiantes.

La opinión que tienen los profesores de sus estudiantes también ha demostrado ser una importante fuente de motivación para el aprendizaje, la autoestima y las expectativas que los propios estudiantes tienen en su futuro. Es por ello que es importante que los profesores y demás trabajadores de los centros educativos mantengan una visión positiva de los estudiantes. Las investigaciones demuestran que los alumnos responden mejor si sienten que los profesores tienen altas expectativas puestas en ellos (McDill, 1985), demostrándose también que los alumnos en los que los profesores depositan menos expectativas tienen una mayor tasa de absentismo. Para autores como McDill, Natriello y Palas (1985) la clave está en subir los standards para que los alumnos se sientan motivados, y trabajar duro sin dejar de lado los apoyos extra necesarios, siendo este apoyo extra puntual el que resulta clave para evitar la frustración del alumnado, el absentismo y el fracaso escolar.

Lo contrario sucede cuanto se tienen expectativas bajas para los alumnos, y la literatura demuestra que esto es más común cuando son alumnos inmigrantes o de minorías étnicas. Esto tiene unas implicaciones que se manifiestan en el aula con el sentimiento de "los buenos" o "los malos" y que desmotivan profundamente a los alumnos que se sienten "los malos". Por otra parte, los alumnos con niveles más bajos, si sus profesores tienen menos expectativas para ellos, tienden a recibir una educación no enfocada hacia la universidad, lo que supone un currículo más bajo, de lo que ellos son conscientes; esto acaba desmotivando al alumnado.

Resulta importante señalar que, al igual que la ley y la administración regulan en un porcentaje amplio la aplicación de prácticas de streaming, tal y como se desarrolla más adelante, el estudio llevado a cabo por Buchmann y Dalton (2002) señala que las expectativas del profesorado tienen menor incidencia en los sistemas de educación secundaria estratificados, mientras que es mayor en los sistemas no diferenciados.

Cheng (2002) señala que las expectativas juegan un papel crucial en las decisiones de futuro del estudiante y, consecuentemente, en su éxito académico. En un estudio llevado a cabo por este mismo autor se señaló que,

en el caso de los estudiantes de minorías, las expectativas de los “cercanos” influyen más que las de los profesores o las de los iguales, entendiendo como cercanos a la familia y amigos de ésta y miembros de la comunidad con influencia sobre ellos.

Por otra parte, las expectativas que se tienen sobre la educación tiene efectos directos sobre la motivación que tiene el estudiante y algunos estudios llevados a cabo en US muestran que en función de la comunidad a la que se pertenece las expectativas son diferentes (Portes. A y Rumbart, R.G., 2001).

Dentro de las expectativas de la familia, las de los padres son las que juegan un papel más importante (Okagaki and Frensch, 1998). En este sentido, el estudio más reciente que se ha publicado en España sobre la materia es el Informe de la Fundación Ortega y Gasset, un estudio longitudinal sobre la segunda generación de inmigrantes que puede servir como punto de partida en varias de las estrategias de éxito. Específicamente sobre las expectativas de los padres, el informe hace referencia a que entre el 78 y el 81,6% de los padres quieren para sus hijos estudios universitarios, siendo más tendentes las madres a desear una mayor educación. Sin embargo existen diferencias en torno a lo que creen que sus hijos van a ser capaces de conseguir, ya que la cifra cae hasta 45,3 y 46,6% respectivamente.

El siguiente grupo ilustra el comportamiento de los padres mostrando, por un lado, sus respuestas a las preguntas: ¿cuál es el nivel educativo más alto que usted querría para su hijo? y ¿cuál es el nivel educativo más alto que usted considera que su hijo obtendrá?

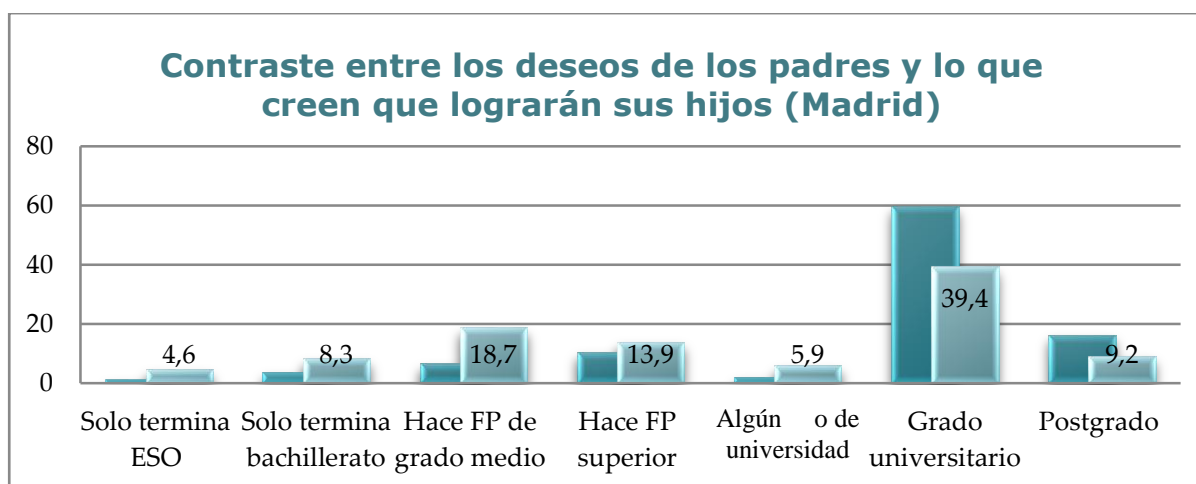


Tabla 5: elaborada especialmente para este estudio a partir de los datos obtenidos del informe de resultados de la investigación ^[1] Proyecto ILSEG: estudio de las familias con hijos e hijas de origen inmigrante”

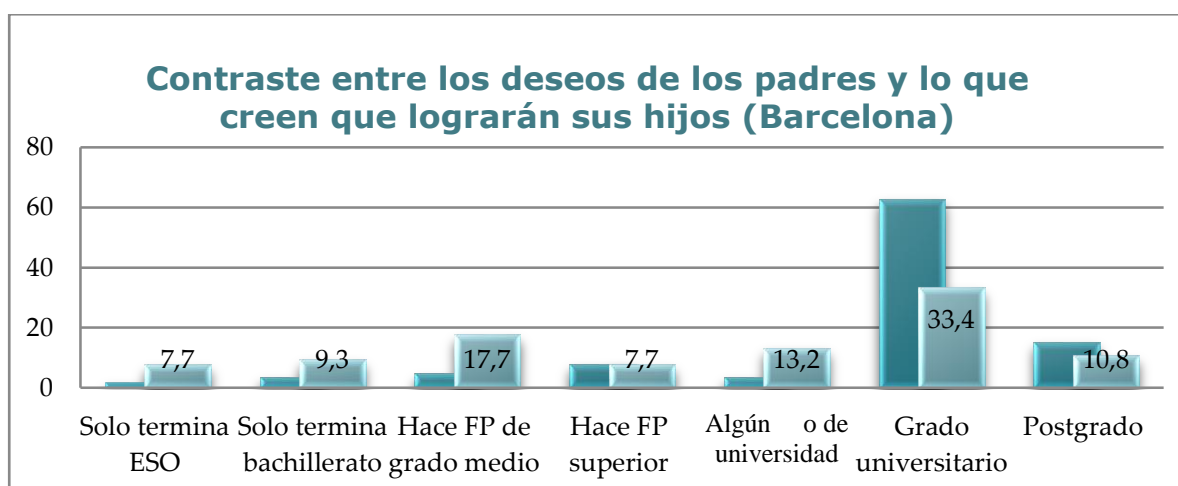


Tabla 6: elaborada especialmente para este estudio a partir de los datos obtenidos del informe de resultados de la investigación ^[1] Proyecto ILSEG: estudio de las familias con hijos e hijas de origen inmigrante”

Parte de las investigaciones que se deben desarrollar son los motivos que llevan a que más de un tercio de los padres que desea que sus hijos obtengan un grado universitario no creen que pueden lograrlo, siendo los motivos que pueden afectar a esta percepción muy diversos: la situación actual con la subida de precios de las universidades, el paro, el descenso de ingresos de los hogares, la pérdida de la percepción de que un título universitario garantiza un empleo digno, etc. Otro dato importante que presenta la misma investigación es la diferencia entre las expectativas de los padres y las de los hijos haciéndose eco de que “si bien el 77 % de los padres desearía una educación

universitaria para sus hijos, una tercera parte menos de los hijos la desea para sí (54,6%). Y las expectativas de lograrlo, que como hemos visto descendían considerablemente entre los padres, descienden aún más entre los hijos” (Aparicio, 2010:32). Esto enlaza directamente con la siguiente estrategia de éxito: la motivación y la autoestima de los propios estudiantes.

1.2. Motivación y autoestima

Dos conceptos recurrentes en cuanto a las prácticas que toman al sujeto como elemento central y que tienen importantes efectos en el éxito educativo son la motivación y la autoestima. Esto es así con independencia del origen cultural de los estudiantes, pero tiene implicaciones especiales en el caso de los alumnos inmigrantes y de minorías étnicas. Los estudios demuestran que, para todas las comunidades, la educación es un factor clave a la hora de conseguir el éxito (Bhopal, 2004; Clifton, Rodney A., Williams, Trevor y Clancy Jeff, 1991; Cheng, 2002; Demie, 2005) y por tanto, la pertenencia a una comunidad determinada no implica que el estudiante esté menos motivado, son otras implicaciones las que influyen en la motivación del estudiante como es el “background” de los padres de lo que hablaremos más adelante.

Algunos estudios demuestran que el fracaso escolar y el desinterés en la educación, es decir la motivación, es mayor al llegar a la enseñanza secundaria, lo que se asocia con el hecho de la “menor significatividad y relevancia que tienen para los alumnos, especialmente para aquellos que pertenecen a colectivos desfavorecidos, algunos de los contenidos curriculares de la escolarización secundaria obligatoria” ya que “el contenido académico que constituye el currículum oficial se construye a partir de una selección cientifista de la cultura que no conecta con los intereses, motivaciones y necesidades de los chicos cuya cultura de origen dista mucho de la selección cultural que se trata de transmitir” (Ruiz, C. Y Merino, D., 2009).

Esta noción no es nueva ya que desde las teorías reproductivistas (Marx), se afirma que en la escuela se produce una reproducción de los valores dominantes. Giroux (1985:36) señala al respecto que “al contrario de las

afirmaciones de los teóricos e historiadores liberales de que la educación pública ofrece posibilidades de desarrollo individual, movilidad social y poder político y económico a los desprotegidos y desposeídos, los educadores radicales han insistido en que las funciones primordiales de la escuela son: la reproducción de la ideología dominante, de sus formas de conocimiento, y la distribución de las habilidades necesarias para la reproducción de la división social del trabajo” (Ruiz y Merino, 2009)

2. Prácticas que tienen en cuenta el contexto del alumnado

2.1. Imagen de la escuela y del entorno

Una escuela de la que los alumnos estén orgullosos y con un entorno positivo fomenta el sentido de pertenencia, creando un clima de bienvenida y de acogida que incide favorablemente en la motivación del alumnado (Osterman, 2000). Actividades como las actividades extraescolares, la participación dentro de la escuela, formación de grupos etc., contribuyen a que se forme este clima.

En cuanto al entorno, vuelven a influir las expectativas que los profesores tienen sobre los estudiantes, qué deciden arreglar, en qué deciden invertir, qué actividades apoyan –económica y moralmente-, etc., que tienen influencia directa en los estudiantes. El estudio llevado a cabo por Guest y Scheneider (2003) muestra la influencia de los modelos adultos de su entorno, si se transmite que el exitoso es un adulto deportista, será éste el modelo que los alumnos tiendan a reproducir, mientras que si la idea de éxito se vincula a una carrera universitaria, los alumnos tenderán a motivarse más hacia esta idea.

2.2. Inclusión en el currículo de la perspectiva racial y presencia de profesores de minorías étnicas

Volvemos a la idea del adulto como modelo. Si mostramos que un inmigrante puede ser profesor, hay un mayor sentimiento de similitud entre los estudiantes inmigrantes, se sienten más apoyados y comprendidos y a la vez

se muestra que la figura de autoridad o experta no es siempre de una misma cultura que se ve como superior.

Esto mismo sucede con el currículo, muchos de los estudiantes vienen de sistemas educativos de sus países de origen y el incorporarse a un nuevo sistema en el que se muestra que todo lo aprendido no tiene valor les desmotiva, deslegitima a las minorías étnicas y culturales, sus experiencias y sus herencias (Quiocho y Rios, 2000; Weither, 2000).

La UE señala la necesidad de promover activamente la integración y hacer de la educación intercultural parte del currículum (Comisión Europea, 2011) entre las áreas prioritarias de acción.

Así, se indica en el estudio que el currículo debe tratar de incluir a todos los alumnos, por lo que un enfoque antirracista es fundamental, debiendo considerar las siguientes cuestiones: “fomento de actitudes positivas y no estereotipadas hacia la diversidad cultural; desarrollo de pensamiento crítico que permita al alumno captar lo inicuo y lo segregado; búsqueda de los mismos resultados académicos entre todo el alumnado independientemente de su origen étnico; estrategias que ayuden a afrontar situaciones de discriminación (dentro y fuera de la escuela); fomento de las habilidades necesarias para desenvolverse en ambientes multiculturales (...); también se debe tener en cuenta que los libros de texto tradicionales no incluyen ninguna referencia a la cultura y la lengua de los estudiantes inmigrantes, por lo que si éstas no son validadas por el currículo, los alumnos reciben el mensaje implícito de que sus culturas no merecen la atención y que su contribución a la sociedad en la que viven es nula” (Lasagabaster, 2004:333).

2.3. Prácticas y cultura inclusivas

La organización de la escuela y su funcionamiento pueden contribuir al éxito escolar de los estudiantes inmigrantes y de minorías garantizando la implementación de ciertas prácticas de apoyo. Hay elementos dentro de la escuela que pueden contribuir a ello apoyando o incluso promoviendo las ya desarrolladas prácticas de éxito: altas expectativas, motivación...

Algunos de los factores identificados que se debe tener en cuenta se refieren a actitudes relacionadas con el fomento de nuevos entendimientos de la diversidad, que sentarán el marco del desarrollo de culturas educativas inclusivas (Rihel, 2000).

Las investigaciones sugieren que lo más recomendable es desarrollar un enfoque comprensivo, basado en la comunidad y que trate de mejorar toda la comunidad, para lograr el éxito de sus estudiantes (Diez, Gatt y Racionero, 2011).

Todas las estrategias y prácticas presentadas, individualmente contribuyen al éxito del alumno –autoestima, motivación, expectativas...- pero se pueden convertir en parte de una cultura inclusiva si se aplican de manera general en una escuela, favoreciendo así el éxito de todos los estudiantes inmigrantes y de las minorías. De esta manera, el impacto se produce no solo en los estudiantes y en sus habilidades instrumentales, sino en toda la comunidad, promoviendo una cohesión y un aprendizaje intercultural e inclusivo que servirá a todos a lo largo de toda su vida, no solo durante el periodo educativo.

Concretamente, respecto a las prácticas instruccionales dentro del aula, la organización de las clases también tiene un importante impacto sobre los resultados de los estudiantes inmigrantes y de minorías étnicas. En este sentido, ya se ha señalado que la literatura científica parece haber llegado a un acuerdo en torno al hecho de que el aprendizaje colaborativo y los grupos heterogéneos son prácticas inclusivas de alto éxito.

Marta Soler i Gallart comparte la idea de implicación de toda la sociedad en la educación y señala que “todas las investigaciones demuestran que el proceso de aprendizaje de las niñas y los niños depende más de la coordinación entre todas las actividades que llevan a cabo en los diferentes espacios de sus vidas (clase, hogar, calle) que no de solo aquellos desarrollados en el aula”, para concluir criticando que “hasta ahora las reformas educativas se han orientado hacia la intervención curricular por parte del profesorado, sin tener en cuenta a las familias y a las comunidades para participar en el proceso” (Soler y Gallart, 2001:1). Ante este hecho, propone como solución, partiendo de una

concepción comunicativa, el uso del aprendizaje dialógico, que incluye un plan de cooperación en el que participan todos los implicados con los niños y niñas. Este aprendizaje se opone a todo fundamentalismo dialógico, englobando las aportaciones realizadas desde concepciones tradicionales y también desde el aprendizaje significativo y cooperativo. Es consciente de su carácter histórico y está abierto a nuevas concepciones que la superarán en el futuro.

Además es coherente con la actual sociedad de la información, la multiculturalidad y el giro dialógico que se ha dado en las sociedades, tanto en las relaciones humanas como en las institucionales.

La concepción comunicativa está dentro del giro dialógico de la sociedad y entiende las instituciones educativas, no como algo dado, sino como algo creado por la sociedad, por las personas. En este sentido la sociedad puede intervenir para cambiar unas escuelas que ya no satisfacen las necesidades de la sociedad de la información, para hacerlas eficaces en y para esta nueva sociedad.

Las relaciones que se establecen, desde esta perspectiva, tienen el diálogo como elemento central y es a través de estas relaciones, de la interacción, desde donde se dan los significados a la realidad social.

La concepción comunicativa no hace borrón y cuenta nueva. Recoge algunas contribuciones de otras concepciones y las engloba en esta idea de interacción y de sociedad de la información, pero introduce cambios en dos aspectos clave: la orientación de la enseñanza hacia los máximos niveles de aprendizaje y el papel del profesorado como agente educativo colaborativo. Respecto al primero, considera que los conocimientos iniciales de los alumnos sirven solo para programar de una manera más eficaz el aprendizaje, pero que el objetivo es transformar esos niveles desarrollando al máximo el potencial de cada estudiante. Respecto al segundo contempla una nueva realidad en la que el estudiante ha dejado de aprender única y exclusivamente en la escuela, para pasar a aprender a través de la interacción con toda la comunidad, con las familias, sus iguales... Es así como aprenden y se desarrollan y, por tanto, el profesor tiene un nuevo papel más colaborativo.

Las opiniones del profesor ya no son las más importantes en función de su jerarquía, sino que se valoran las opiniones en función de sus argumentos. Desaparece el papel de expertos para pasar a construir el conocimiento a través de la interacción entre sujetos con distintas experiencias, conocimientos previos, etc., lo que hace que se logre un mayor conocimiento y comprensión de la realidad. El conocimiento científico se crea a través del diálogo entre personas muy diferentes. Se ha desmonopolizado el conocimiento por parte de los expertos para encontrar en las relaciones de igual a igual y no de investigador a investigado, de sujeto a objeto; un conocimiento científico más acorde a la sociedad de la información en la que hoy nos enmarcamos y con más sentido, ya que permite que todas las personas, independientemente de su status, puedan dar sus opiniones, que se valorarán en función de los argumentos y no de la escala social.

Este proceso, que afecta al anterior concepto de expertos, afecta también al profesorado y altera su rol. El profesorado pasa participar en un diálogo con las familias, con los estudiantes y con toda la comunidad educativa. Este cambio de rol debería ir acompañado de un cambio de actitud que facilitará la apertura de los centros al entorno.

El conocimiento que resulta de un diálogo igualitario entre personas de entornos y perfiles muy diferentes es más profundo y más útil a todas las personas porque es capaz de atender más realidades y transformar las existentes para que sean más inclusivas.

El papel del profesorado es saber desarrollar interacciones con el entorno y adoptar una perspectiva social/interactiva que conduce a pensar en términos de obstáculos en la escuela y la comunidad, que impiden la participación y el aprendizaje. Esta perspectiva amplía el triángulo interactivo constructivista de profesor-alumno-contenido en dos niveles: en las unidades de interacción (medios de comunicación, compañeros, profesores, familia, monitores de tiempo libre...) y en los contextos de aprendizaje (calle, escuela, centros de tiempo libre, entidades sociales...).

Esto está en relación con lo que Guttman propone: "un Estado democrático de la educación que reconoce que la autoridad educativa debe estar compartida entre los padres, los ciudadanos y los docentes, aun cuando esta división no garantice que el poder estará unido al conocimiento, que los padres podrán traspasar sus prejuicios a sus hijos exitosamente o que la educación se mantendrá en una postura neutral entre concepciones de buena vida" (Guttman, 2001:63). Además, apoya esta idea la conclusión de James Coleman -de la que habla Chomsky-, de que "el efecto global del ambiente y el trasfondo familiar determina los resultados obtenidos por el estudiante en mucha mayor medida que la variable escolar" (Chomsky, 2001: 58).

Esta perspectiva democrática significa que:

- la educación obligatoria debe organizarse de tal forma que se creen las condiciones que garanticen el éxito escolar para todo el alumnado, sin que se rebajen los niveles.
- La vida de las aulas y de las escuelas debería ser democrática, es decir, girar en torno a la persona que aprende y no en torno a la que enseña.
- La participación debe ser un objetivo, tanto del profesorado, del alumnado, de los padres y madres y del entorno en general

Esta perspectiva trata de dar respuesta a los problemas que han surgido en la sociedad de la información, como el fracaso escolar, que se ceba especialmente en las clases sociales más bajas, respondiendo al reflejo de la sociedad desigual en la que vivimos. El problema es que en los países desarrollados estamos viviendo un proceso en el que cada vez se necesitan unos requisitos educativos más altos para acceder al mercado laboral, aunque luego para el trabajo efectivo no sea preciso ese nivel. Un sistema como el actual, en el que la escuela favorece al alumnado que procede de hogares con alto nivel cultural, aboca al desempleo a las clases más bajas.

Para afrontar estas situaciones, se debe modificar la metodología de aprendizaje. Ya no basta con saber leer, escribir y contar. Ahora hay nuevas formas de analfabetismo que requieren que las escuelas no vean al estudiante

como un mero receptor pasivo de conocimientos, sino como el eje de un aprendizaje contextual, activo, social y funcional. Para ello son claves los espacios deliberativos, como la asamblea, donde el estudiante puede expresarse libremente, aprende a comunicarse, a escuchar, a respetar, a resolver conflictos, etc. El problema es que muchas veces pueden ser difíciles de controlar y el profesorado prefiere evitarlas.

Este tipo de escuelas asumen el compromiso de que la experiencia escolar debe ser atractiva para los estudiantes, lo que implica que el profesorado acepte que el aprendizaje es un proceso activo, que desempeñen su tarea educativa con rigor, eficacia y profesionalidad, que se dote a las escuelas de los medios tecnológicos propios de la sociedad actual y que se implique a toda la comunidad educativa ampliada para que estos logros se hagan realidad.

2.4. Participación de la familia y la comunidad

Fuertemente relacionado con las expectativas y el entorno de los colegios y con una relevancia igual en los resultados académicos de los estudiantes, están los niveles de participación de los padres y de la comunidad en las actividades y el manejo de los colegios.

El Libro Verde de la Unión Europea señala la necesidad de que las escuelas sean inclusivas y multiculturales, se actualicen las habilidades y competencias de los profesores y se fortalezcan los contactos con los padres y la comunidad

En este sentido, tal y como señalan Chomsky (2001), Cummins (1991) y Giroux (1985), entre otros, es muy importante el compromiso de los investigadores e intelectuales, que les debe de llevar a una coherencia y actitud transformadora de cara a mejorar la educación y su contexto, trabajando con la comunidad -incluidos los movimientos sociales- y con las familias.

Es preciso hacer una diferenciación entre la participación de la familia y la comunidad, ya que la primera, en mayor o menor medida, siempre se ha considerado que tiene un papel en la educación de los hijos; no es así con la comunidad, que es un movimiento en España relativamente reciente.

La participación de la familia en la escuela no se construye en una relación de igual a igual, sino que viene fuertemente determinada a partir de unos parámetros que son establecidos desde el Gobierno mediante la Política Educativa en general, y las leyes educativas en particular, y desde los propios centros por las actuaciones basadas en una cultura propia.

La ley establece los derechos y deberes de los padres, esperando que ambos se cumplan diligentemente, y modificando éstos a medida que cambian las leyes, lo que en España ha supuesto un cambio de 7 leyes distintas, incluyendo la nueva Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa. Estas leyes modifican el papel de los padres –y de la comunidad- en la educación de sus hijos, estableciendo niveles diferentes en la relación padres-escuela, es decir, creando una relación de igual a igual o una relación desigual, lo que influye en todos los alumnos pero especialmente en los inmigrantes.

A pesar de ello, existe un acuerdo generalizado de que la participación de la familia y la comunidad es un factor clave en la mejora de la educación (Epstein, 2001; Fernandez Enguita, 2007), lo que nos señalaría una futura línea de investigación: los condicionamientos legales a la participación de la familia y la comunidad en la escuela como factor segregador.

A modo descriptivo, actualmente los derechos y deberes de los padres según la LOE⁶ son los que siguen:

Derechos de los padres con respecto a sus hijos

a) *A que reciban una educación, con la máxima garantía de calidad, conforme con los fines establecidos en la Constitución, en el correspondiente Estatuto de Autonomía y en las leyes educativas.*

⁶ Disposición final primera Modificación de la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación

b) *A escoger centro docente tanto público como distinto de los creados por los poderes públicos.*

c) *A que reciban la formación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones.*

d) *A estar informados sobre el progreso del aprendizaje e integración socio-educativa de sus hijos.*

e) *A participar en el proceso de enseñanza y aprendizaje de sus hijos.*

f) *A participar en la organización, funcionamiento, gobierno y evaluación del centro educativo, en los términos establecidos en las leyes.*

g) *A ser oídos en aquellas decisiones que afecten a la orientación académica y profesional de sus hijos.*

En la práctica estos derechos son discutibles, empezando por la elección del centro docente que, como se ha señalado anteriormente, el resultado de las diferentes estrategias de los centros es que la mayor parte de los alumnos inmigrantes y de minorías étnicas están en centros públicos no concertados. Además, el derecho a ser informados y a ser oídos –aunque no se señale que tienen derecho a ser oídos y tenidos en cuenta- muestra una situación desigual en la relación entre los padres y la escuela. Finalmente las limitaciones legales a la participación, como también se ha señalado, es una futura línea de investigación ya que, por ejemplo, los padres no tienen ningún tipo de poder de participación en relación al currículo de sus hijos, fuertemente determinado en los países centralizados, en materia de educación, como España: Frente a esta situación, países como Estados Unidos tienen una legislación que promueve la participación de los padres al formar parte éstos de la toma de decisiones a todos los niveles, y no solo en el caso del centro y específicamente sobre sus hijos como sucede en España.

En cambio, las obligaciones que la LOE atribuye a los padres son:

a) *Adoptar las medidas necesarias, o solicitar la ayuda correspondiente en caso de dificultad, para que sus hijos o pupilos cursen las enseñanzas obligatorias y asistan regularmente a clase.*

b) *Proporcionar, en la medida de sus disponibilidades, los recursos y las condiciones necesarias para el progreso escolar.*

c) *Estimularles para que lleven a cabo las actividades de estudio que se les encomienden.*

d) *Participar de manera activa en las actividades que se establezcan en virtud de los compromisos educativos que los centros establezcan con las familias, para mejorar el rendimiento de sus hijos.*

e) *Conocer, participar y apoyar la evolución de su proceso educativo, en colaboración con los profesores y los centros.*

f) *Respetar y hacer respetar las normas establecidas por el centro, la autoridad y las indicaciones u orientaciones educativas del profesorado.*

g) *Fomentar el respeto por todos los componentes de la comunidad educativa.*

Como se puede apreciar de la comparación entre los derechos y las obligaciones, los padres tienen la obligación de apoyar al colegio en todo, mientras que no se establece entre sus derechos ninguna referencia a ser apoyados o tenidos en cuenta; los padres son un complemento a la educación que sus hijos reciben, pero no están al mismo nivel de relevancia que la escuela.

En cuanto a la participación de las familias tiene dos vías: la representativa a través de las asociaciones de padres y Consejos Escolares, y la directa, a través de la participación en las actividades organizadas por los centros y la relación con los profesores, especialmente las tutorías.

La representativa, concretamente la participación en las AMPAS (Asociaciones de Madres y Padres de Alumnos) es la que plantearía mayor facilidad a la hora de introducir a las familias inmigrantes ya que no requiere ningún proceso de elecciones. A pesar de ello los estudios muestran que la participación es baja en general y muy baja en el caso de las familias inmigrantes. Por ejemplo, en el estudio llevado a cabo por Garreta (2009) se dan datos en torno a la participación de las familias en las AMPAS. Se parte de que solo el 57,5% están inscritas y a partir de ahí los niveles de participación bajan: el 32% de las familias participan en las actividades que el AMPA organiza; el 18,3% asisten a las reuniones que el AMPA convoca y solo el 4% participan en la organización del AMPA. Si tenemos en cuenta el factor de pertenencia a una minoría étnica o grupo inmigrante vemos que el mismo estudio señala, en una escala en que 5 es excesiva participación y 1 participación inexistente, que los más participativos serían los inmigrantes comunitarios (2,25), seguidos de las

familias latinoamericanas (2,17), europeas del este (1,82), subsaharianas (1,79), magrebíes (1,69) y gitanas (1,40).

En definitiva, la participación representativa es baja en general pero en el caso de estudiantes y minorías étnicas es casi inexistente, por lo que, además de la conclusión de que se debe mejorar en estos aspectos, vemos que las familias inmigrantes ven mermada su relación con la institución escolar, limitando ésta a la participación directa, en lo que se centra el resto del apartado.

Centrándonos en este último aspecto, en el estudio llevado a cabo por Garreta, se parte de la idea de que "tanto la experiencia previa de las familias, tanto en su vida laboral como en la escolar, y las oportunidades del contexto condicionan la definición de actitudes y expectativas que se forman respecto a la escuela y la educación de sus hijos e hijas, e impactan en la definición e implicación en este proyecto educativo/escolar que se va formando y reformulando, así como en las relaciones que quieren mantener o creen que deben mantener con la escuela y sus profesionales" (2009:280)

Esto nos muestra cómo, las que ya hemos señalado como prácticas de éxito - motivación, expectativas, entorno...- tienen una influencia directa en la familia, que a su vez influye en el alumno; es por ello que la relación de la familia con el colegio es tan importante, ya que es positiva en general, pero mucho más en el caso de determinados comportamientos y actitudes de refuerzo ya indicados en apartados anteriores.

Un aspecto importante a tener en cuenta es que, si la experiencia previa en participación y educación es la base de la participación actual de las familias, cuando éstas provienen de contextos educativos diferentes resulta más complejo obligarlas a participar de una manera concreta y siguiendo unos cauces cerrados, tal y como exige la cultura participativa, en general, en España. Además, desde las instituciones educativas se tienen ideas previas sobre cómo debe ser la familia; es lo que J. Hohl (1996) ha observado que existe entre los padres reales y el modelo de padres que quiere y que se construye la propia escuela.

En este mismo sentido Fernández Prada considera que existen “ideas previas acerca del proceso en sí o de unos colectivos sobre otros; informaciones sesgadas, incompletas o incorrectas, derivadas de experiencias iniciales poco afortunadas y prejuicios que desvirtúan el auténtico sentido de la participación” (2003: 49). A partir de las expectativas que el profesorado tiene de los padres y las que los padres tienen sobre la institución escolar, basada en sus experiencias previas, se construye la relación entre las familias y la escuela, con una manifiesta distancia. Según las investigaciones de Hohl (1996), los profesores considerarían que el padre/madre «ideal» tendría que apoyar y ayudar al desarrollo de los objetivos escolares, estar de acuerdo con las normas sociales y culturales, etc. De este modo la idea de que si la familia no asume «sus responsabilidades» la escuela no puede hacer nada, especialmente con alumnos con fracaso escolar, procede de estas imágenes estereotipadas que tiene el profesorado.

La participación de la familia se lleva a cabo de distintos modos, y tanto los objetivos como las dificultades son vistos y vividos de forma diferente por los padres y por los profesores. Así, por ejemplo, en el estudio de Garreta (2007) desde la percepción del profesorado, se plantean como principales dificultades para la participación de las familias inmigrantes “el desconocimiento del sistema educativo y del centro escolar, la falta de comunicación entre el centro y las familias y las distancias existentes entre la escuela y la familia respecto a la percepción del papel de cada uno” (ídem:281), añadiendo la falta de tiempo de las familias, por precarias situaciones laborales y otros motivos, como un factor a tener también en cuenta.

En la práctica, estas dificultades que plantean los profesores se traducen en menor asistencia a actividades del centro, dificultad lingüística en las reuniones con los tutores, diferencias en los valores que persigue la escuela y lo que se transmite en casa, hábitos en torno a la educación, acercamiento a la escuela únicamente para las cosas que les interesan (conseguir ayudas para el comedor, etc.), así como no seguir los cauces de comunicación apropiados. La investigación concluye señalando que “bajo estas ideas podemos ver que

domina una determinada forma de organizar las relaciones y la participación que la institución escolar pretende imponer a las familias inmigradas y a las que no lo son" (ídem:286).

Estas dificultades no distan de las señaladas por estudios anteriores y se pueden agrupar en 4 grandes grupos:

- Las barreras lingüísticas: el desconocimiento de la lengua de instrucción puede hacer imposible o limitada la comunicación, de modo que se simplifica la información que se da, siendo el profesor un simple transmisor y no posibilitando una implicación más profunda.
- Las barreras socioeconómicas: como ya se ha señalado, la educación previa de los padres es un factor fundamental. Diversos estudios han señalado que cuanto menor es la formación de los padres, más bajos son los resultados de los hijos; esto puede ser debido, entre otras cosas, a que puede haber falta de motivación, bajas expectativas, dificultades para ayudar en los estudios... Además, las condiciones de trabajo precarias en que viven muchas familias inmigrantes hacen incompatibles los horarios de los profesores con los de ellos, de modo que la comunicación es más compleja limitándose, por ejemplo, a notas escritas que en muchos casos requieren ser traducidas por los propios hijos.
- Las barreras culturales: la experiencia previa educativa de los padres hace que pueda haber divergencia entre lo que ellos conocían, el sistema educativo de su país, y el nuevo sistema educativo en el que estudian sus hijos. Puede haber diferencias valores educativos privilegiados, reglamento, horarios, personal no docente, programas de estudios, métodos de evaluación, formas de relacionarse escuela y familia, rol de la escuela y estatuto del personal docente, etc. Por otra parte, estas mismas discrepancias pueden darse también en el seno de la familia y sus valores, ya que la estructura familiar o los roles dentro de ésta pueden ser distintos en la sociedad de origen y la de acogida (Garreta, 2007). También irían en esta misma línea los sentimientos de inferioridad que experimentan determinadas familias (Mérida, 2002)

- Las barreras institucionales: los derechos y deberes de los padres y de las escuelas vienen determinados por la legislación vigente, así como por la cultura del centro y la formación que los profesores reciben en esta materia; en esta línea las investigaciones de Jaeggi, Osiek y Favre (2003) señalan la influencia de la relación que se establece con la institución escolar y los profesores. Se debe recordar, como ya se ha indicado, que el modelo relacional favorecido por la normativa vigente promueve un modelo desigual entre los padres y la institución escolar, lo que en el caso de los padres de alumnos inmigrantes y de minorías étnica se agrava debido a todos los factores anteriores.

Las respuestas que hasta ahora se han venido dando a estas dificultades han sido parciales: puesta en marcha de servicios de traductores (en el caso de Aragón el CAREI), folletos informativos para los padres en su lengua de origen, etc., pero distan mucho de resolver estas dificultades de manera más integral.

Y si el papel de la familia es trascendente, no lo es menos el de la comunidad, cuyo papel resulta de una especial relevancia en la inclusión de los alumnos inmigrantes, especialmente dadas las dificultades que de manera individual tienen las familias.

La primera cuestión a señalar es que legalmente no está regulada la participación de la comunidad en la escuela; se habla de la participación de la comunidad educativa pero entendiendo ésta como los trabajadores, profesores o no, alumnos y familias de un centro, no las ONGs, asociaciones, movimientos sociales...

Diversos autores señalan que las comunidades competentes son aquellas capaces de dar respuesta a las distintas necesidades de sus miembros, maximizando los recursos disponibles en una búsqueda de la cohesión y la idea colectiva de bienestar (López, Scribner y Mahitivanichcha, 2001 ; Diez, Gatt y Racionero, 2011; Nettles, 1991). En este sentido, la participación de las comunidades, especialmente de inmigrantes y minorías étnicas, da respuesta a

las necesidades específicas que tienen estos alumnos y familias; con su ayuda queda cubierta una parcela que, dada la dificultad que, como hemos visto, tienen los profesores para comunicar con estas, la escuela por sí misma no es capaz de resolver.

Dentro de la comunidad se incluyen los movimientos sociales. Con respecto a ellos, y partiendo de la idea de sociedad-red y globalización, Marí señala que “las acciones educativas que vienen desarrollando los movimientos sociales” en el marco de una sociedad en red son “propuestas educativas que adquieren su verdadera dimensión, al constituirse en elementos de un proyecto alternativo de sociedad” (2005:185). Este proyecto alternativo sería una sociedad más cohesionada e inclusiva, tal y como se defiende desde el proyecto INCLUD-ED y que es referencia fundamental en esta investigación.

Desde el proyecto INCLUD-ED se han señalado algunas experiencias de éxito en esta materia, dividiéndolas entre procesos de toma de decisiones y el proceso de aprendizaje de los alumnos, repercusiones en el éxito educativo y la buena co-existencia, la educación comunitaria y la inclusión del multiculturalismo en el currículum.

Resultados obtenidos desde el Proyecto Includ-Ed en la participación de la comunidad
Procesos de toma de decisiones y el proceso de aprendizaje de los alumnos
<ul style="list-style-type: none">- Reuniones de familias al menos una vez por trimestre.- Días de Padres organizados cada 2 meses en los que los profesores están disponibles y los padres pueden acudir para hablar con ellos en horarios más flexibles.- Asociaciones de padres.- Mentores de aprendizaje (Learning Mentors): miembros de la familia o la comunidad que trabajan con los estudiantes y los profesores en clase.- Family member Governors: que siguen a la familia de cerca y apoyan el

trabajo del colegio y sirven de conectores entre la comunidad y la escuela.

- Celebraciones de las fiestas multiculturales.
- Invitar a las familias a dar clases, discursos, compartir experiencias dentro de las aulas.
- Días de puertas Abiertas para asesorar a las familias sobre los siguientes exámenes, selectividad..., de modo que puedan ser un apoyo para sus hijos en casa y también días para que los familiares que vayan a estudiar en el centro el año siguiente puedan acudir.

Repercusiones en el éxito educativo y la buena co-existencia

- La participación de la familia en los eventos del colegio refuerza la comunicación entre la escuela y la familia, lo que tiene efectos positivos en el progreso de los alumnos ya que aumenta su motivación.
- La presencia de voluntarios adultos en las clases aumenta la participación y motivación de los alumnos y, especialmente en el caso de colegios multiculturales, mejora la co-existencia. Además la participación de la familia también hace que las necesidades de los estudiantes se comuniquen, especialmente con temas prácticos como ayudarles con la tarea, lo que además hace que aumenten el tiempo de aprendizaje, otra de las prácticas de éxito con alumnos inmigrantes y de minorías étnicas.
- La participación de la comunidad refuerza el sentido de pertenencia.

Educación comunitaria

- Dar clases de alfabetización, lengua de instrucción, o cualquier tema que resulte de interés a los padres en el colegio ayuda a minimizar el impacto que del menor nivel cultural de las familias. Aumentar el nivel cultural de la familia y la comunidad aumenta el nivel de los estudiantes, la preocupación de la familia y su involucramiento en la escuela.
- Tertulias literarias dialógicas en las que se leen clásicos de la literatura y

se comparten en clase las impresiones.

- Uno de los riesgos de estos programas es que sean organizados por el colegio sin contar con la familia y la comunidad ya que, si ese fuera el caso, los cursos que se oferten podrían no ser del interés de la familia y la comunidad, no participar y confundirse ese hecho con un desinterés de la familia por la educación de sus hijos.

Inclusión del multiculturalismo en el currículum

- Uso de libros y materiales que reflejen la naturaleza multicultural de la escuela.
- En el caso de que los libros no la reflejen porque, como en el caso de España, los contenidos vienen determinados desde el Gobierno central, algunos profesores preparan material propio que responda a la presencia de minorías culturales e inmigrantes en la escuela.
- Mantenimiento y refuerzo de la cultura y la lengua de origen en las escuelas: festividades propias, clases de la lengua de origen, etc.

Teniendo en cuenta también las experiencias positivas, López, Scribner y Mahitivanichcha (2001) dan algunas orientaciones en sus estudios sobre la participación de las familias en las escuelas con un alto porcentaje de alumnos inmigrantes. Estos autores concluyen en su estudio que hay dos factores principales a tener en cuenta; por un lado, los programas de participación familiar exitosos necesitan ser considerados como necesidades reales y, por otro, las expectativas de las familias inmigrantes. Una de las acciones exitosas relacionada con este descubrimiento en una de las escuelas analizadas en su estudio es contratar individuos cuyo patrón o experiencias sean análogas a las de los estudiantes inmigrantes, porque siendo inmigrante que tiene que trabajar, tendrá un compromiso adicional por el bienestar de las familias inmigrantes. Estas personas funcionan como modelos para los estudiantes, las familias, y otros miembros de la comunidad, promoviendo el compromiso educacional y el logro académico.

En otro estudio sobre gitanos realizado en Gran Bretaña, Bhopal señala la simple consulta a las familias de los niños como el modo más efectivo de identificar las barreras y, posiblemente, la forma de encontrar caminos a evitar. Por ejemplo, el mismo estudio reporta el éxito de responder a las necesidades de la comunidad mediante la organización de clases para adultos ofrecidas a los padres, es lo que se conoce como educación comunitaria. Este tipo de programas incrementan la confianza de las familias en los trabajadores del colegio y posibilitan un mantenimiento más positivo de las relaciones de la familia con la escuela (Bhopal, 2004).

Por otra parte, todo programa que busque el éxito escolar y la plena inclusión de los alumnos inmigrantes necesita movilizar a la comunidad y a sus diferentes agentes para identificar más apropiadamente las necesidades y propuestas.

La comunidad ha resultado ser por sí misma un elemento central para la mejora de los resultados de los estudiantes de minorías por varias razones. De una parte, por el papel que juega en la promoción de la participación de los padres y su involucración con el colegio, pero también porque involucra a diferentes agentes (padres, negocios, universidades, servicios sociales, medios de comunicación, etc.) tratando de ir un paso más allá para lograr el éxito educativo de su comunidad.

Hay una figura que, aunque de forma distinta, se repite en varias de las experiencias o prácticas constatadas de éxito, será un agente comunitario, miembro o no de la familia, que colabora dentro del colegio y fuera. Las diferentes formas en las que este agente participa es siendo voluntario dentro del aula, apoyando el proceso de aprendizaje fuera, funcionando como nexo entre la familia, la comunidad y la escuela...

Esta figura es muy relevante en cualquier contexto pero, dadas las dificultades que se han descrito para la participación de la familia de los alumnos inmigrantes y de minorías étnicas, cobra más importancia.

En el caso español esta figura no está contemplada dentro de las escuelas. Si bien hay algunos colegios que cuentan con la figura del Trabajador Social, no son todos, y no se llega a asumir toda la carga de trabajo que se requiere. La necesidad de esta figura junto con la falta de respuesta por parte de las Administraciones Públicas han hecho se aborde esta necesidad a través de los distintos programas que ponen en marcha las asociaciones y ONGs.

Mediante este marco teórico se ha constatado el vínculo existente entre la educación y las expectativas laborales y la exclusión social, profundizando en la necesidad de promover el éxito educativo de los alumnos inmigrantes y de minorías étnicas. Un análisis más profundo del fracaso escolar de estos alumnos ha llevado a concluir que las causas de éste no son exclusivas del individuo, sino que el propio sistema tiene carencias que debe resolver basándose en las experiencias constatadas científicamente. Entre estas prácticas, hemos señalado que el sistema de agrupamiento de los estudiantes y el proceso de escolarización son causas de segregación escolar y que, frente a estas prácticas negativas, hay otra positivas que tienen éxito en la inclusión de los alumnos de minorías como son: altas expectativas; motivación y autoestima; prácticas y cultura inclusivas; inclusión en el currículo de la perspectiva racial y presencia de profesores de minorías étnicas; y participación de la familia y la comunidad.

Es ésta última en la que se ha centrado la mayor parte de la revisión teórica y se ha observado que, aunque se han llevado a cabo muchos estudios en esta materia, todavía se requiere definir qué formas de participación contribuyen más positivamente a la inclusión educativas y cómo pueden las escuelas promoverlo. Una figura recurrente son diferentes modelos de agentes comunitarios, figura que analizamos más en profundidad en la investigación cualitativa desarrollada en el Casco Histórico de Zaragoza.

Capítulo 3:

Caracterización del Casco Histórico de Zaragoza

La caracterización de un barrio como el casco histórico de Zaragoza es compleja ya que dentro del propio barrio hay diferencias por zonas muy marcadas. El Casco Histórico de Zaragoza, al igual que el Casco de la mayoría de las ciudades, se caracteriza por zonas de nivel socioeconómico alto y zonas de nivel socioeconómico bajo, más degradadas, donde se agrupan las personas con menos recursos, en viviendas en peor estado, y con más necesidades y en las que se centra el estudio.

Según se indica en la Evaluación del PICH 2005-2012, la población del Casco Histórico supone un 7% de la población total de la ciudad y dentro de esta una población inmigrante del 25%. Y el mismo estudio señala que “aunque la población inmigrante tiene un peso importante en el barrio, predominan en éste las relaciones de coexistencia sobre las de convivencia, existiendo niveles de segregación altos, sobre todo entre la ciudadanía de origen africano y chino (más del 40% de segregación en educación)”.

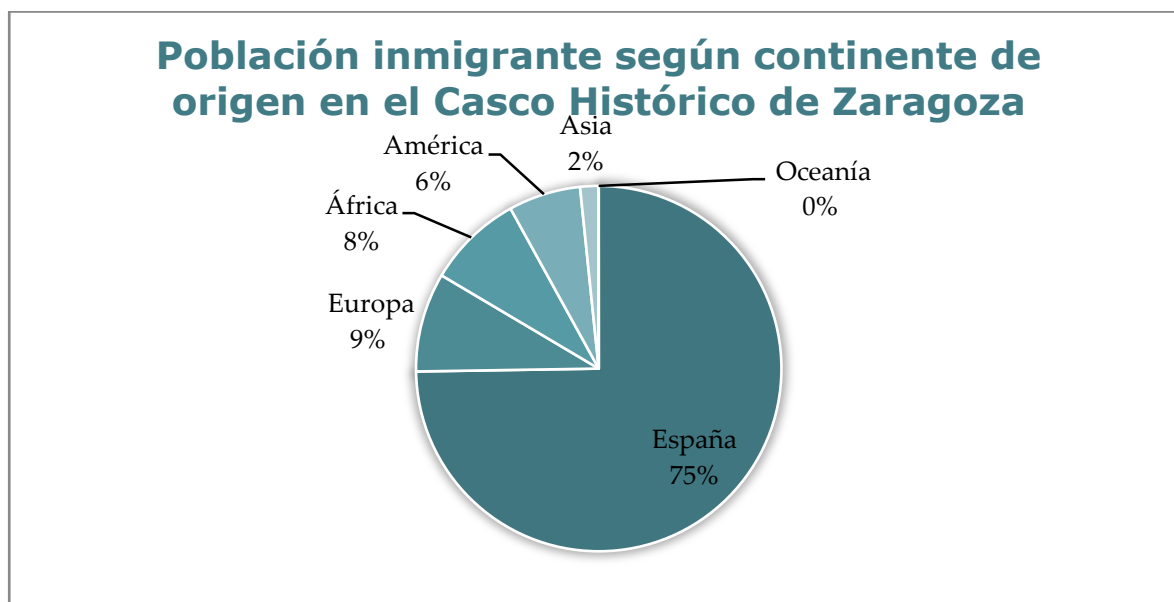


Tabla 7- Elaborada a partir de los datos del padrón municipal de este año 2013

Esta situación se ha venido agravando a lo largo de los años, tal y como se aprecia en el siguiente gráfico (Tabla 8), habiendo aumentado o mantenido la población inmigrante de todos los continentes. Especialmente significativo es el caso de los inmigrantes de origen africano y europeo que han aumentado en mayor porcentaje que los de origen asiático o americano.

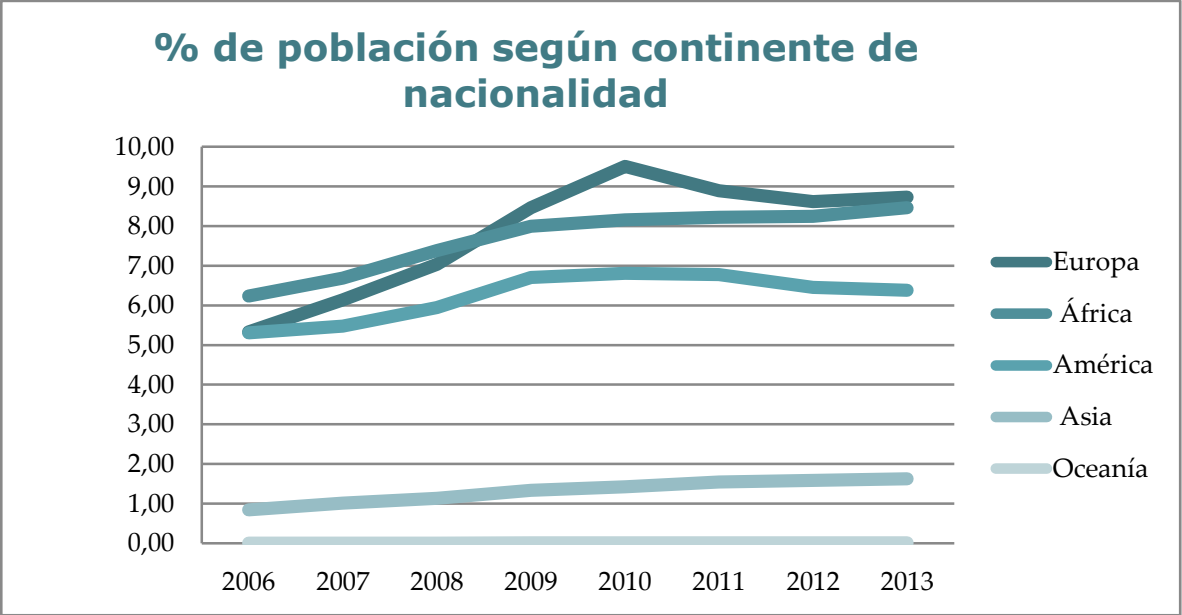


Tabla 8- Elaborada a partir de los datos del padrón municipal de este año 2013

Dentro de los inmigrantes europeos destacan especialmente los de origen rumano, que suponen el 72% del total.

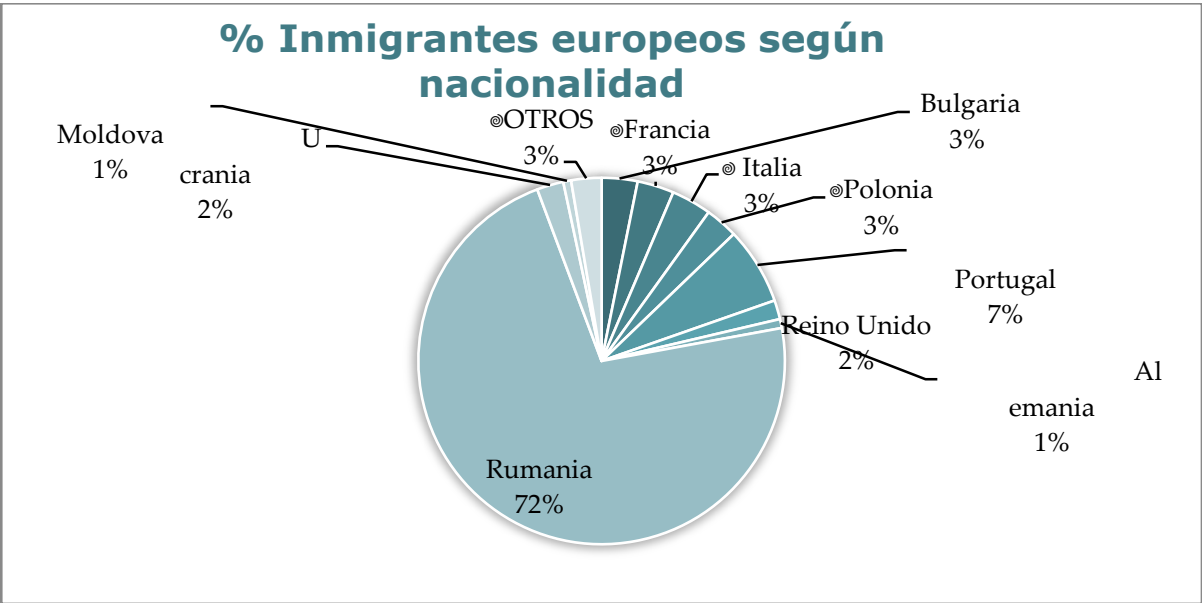


Tabla 9- Elaborada a partir de los datos del padrón municipal de este año 2013

Es importante tener en cuenta que estos porcentajes se refieren a la totalidad del barrio del “Casco Histórico”, pero si tenemos en cuenta las zonas que se planteaban al principio del apartado y partiendo de los datos del informe del PICH (pág. 28), se observa, que en las zonas E y F la presencia de inmigrantes es muy escasa (en torno al 5%) en contraste con, por ejemplo, la zona A, con un porcentaje de población inmigrante que se acerca al 30%, seguidos de las zona C y D. Es preciso señalar que por tratarse del casco histórico de una ciudad hay un importante peso de turismo, lo que afecta positivamente a determinadas zonas del barrio, más cuidadas y limpias que otras y, por tanto, con un precio de las viviendas que se ubican ahí muy elevado, lo que afecta especialmente a la zona B.

Una vez establecido el origen de la población resulta interesante saber cómo se estructura por edad, teniendo siempre en cuenta su origen ya que es un punto fundamental en los datos educativos no solo presentes, sino futuros

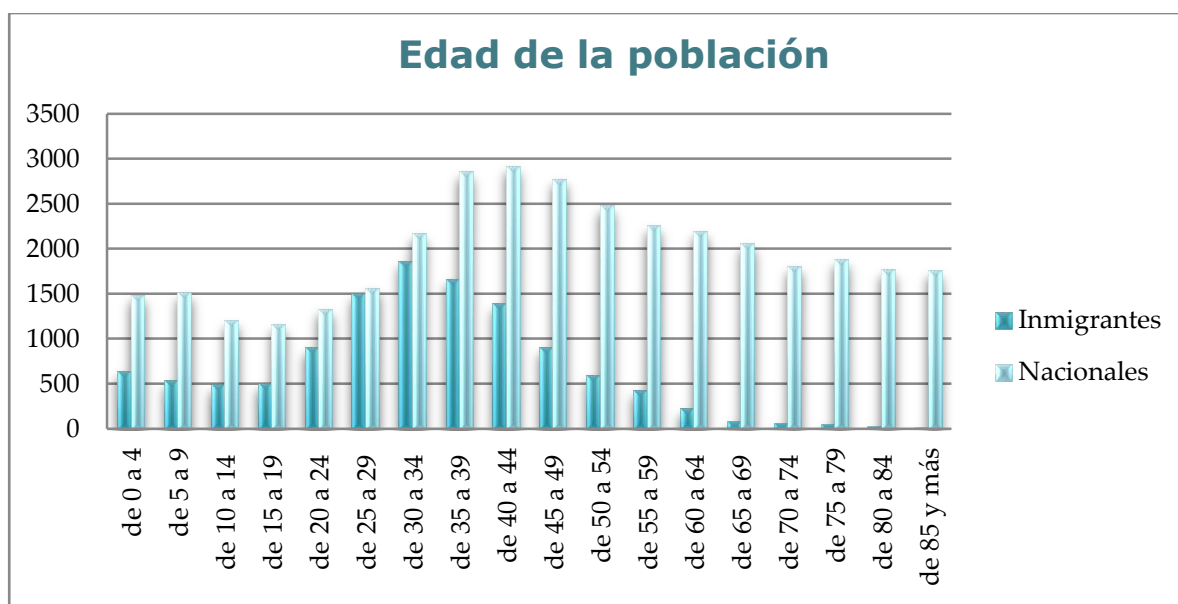


Tabla 8- Elaborada a partir de los datos del padrón municipal de este año 2013

En la tabla 8 se puede observar que la población nacional está muy envejecida, especialmente en comparación con la población inmigrante. La nacional tiene peso predominante a partir de los 40 años, pero tiene muy poca diferencia entre los 20 y 35 años, edad con mayores posibilidades de que se tengan hijos,

lo que implica que a medida que pasen los años se puede esperar que la población inmigrante tenga más hijos que la nacional y por tanto su presencia en los centros educativos aumente.

Actualmente la población de 0 a 19 años de inmigrantes representa un 28,82%. Esto es especialmente importante porque las necesidades educativas de un barrio vienen determinadas y determinan, en gran medida, el desarrollo social y económico de las personas.

En cuanto a la primera parte, cómo vienen determinadas, hay que señalar que esta población de 0 a 19 años ha aumentado en los últimos años únicamente por el peso de los inmigrantes, ya que la población nativa se ha mantenido o descendido tal y como se ve en la tabla 9, y se espera que este crecimiento se mantenga en el tiempo. Esto ha conllevado que el porcentaje de alumnos inmigrantes en las aulas del barrio haya aumentado.

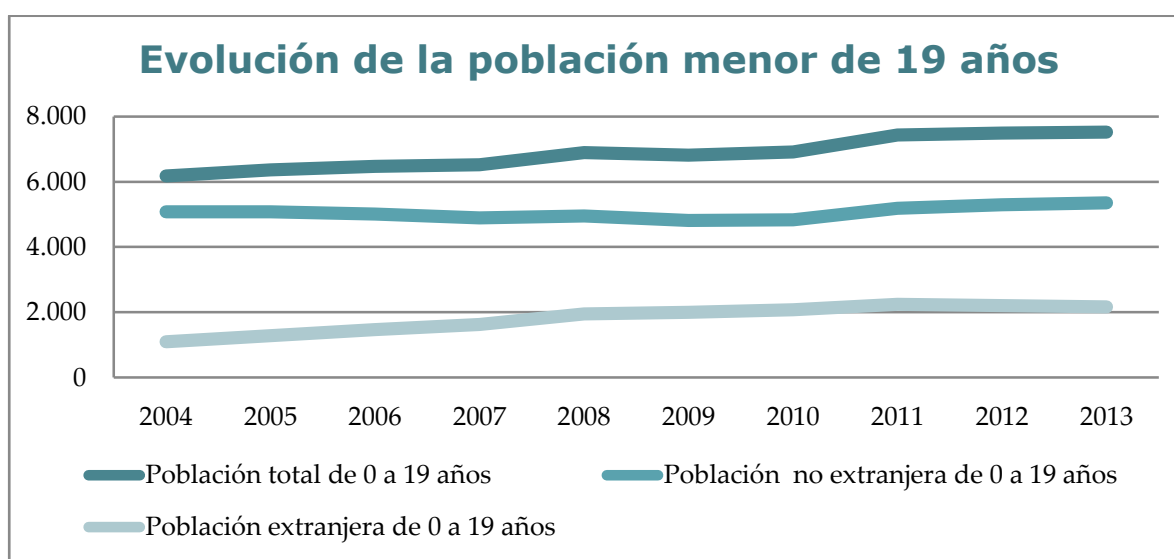


Tabla 9- Elaborada a partir de los datos del padrón municipal

Debemos relacionar este dato con lo ya señalado de que la matriculación de alumnos de origen inmigrante se lleva a cabo mayoritariamente en centros públicos no concertados, lo que provoca que en este barrio la presencia de alumnos con necesidades educativas especiales sea mayor que en otros barrios.

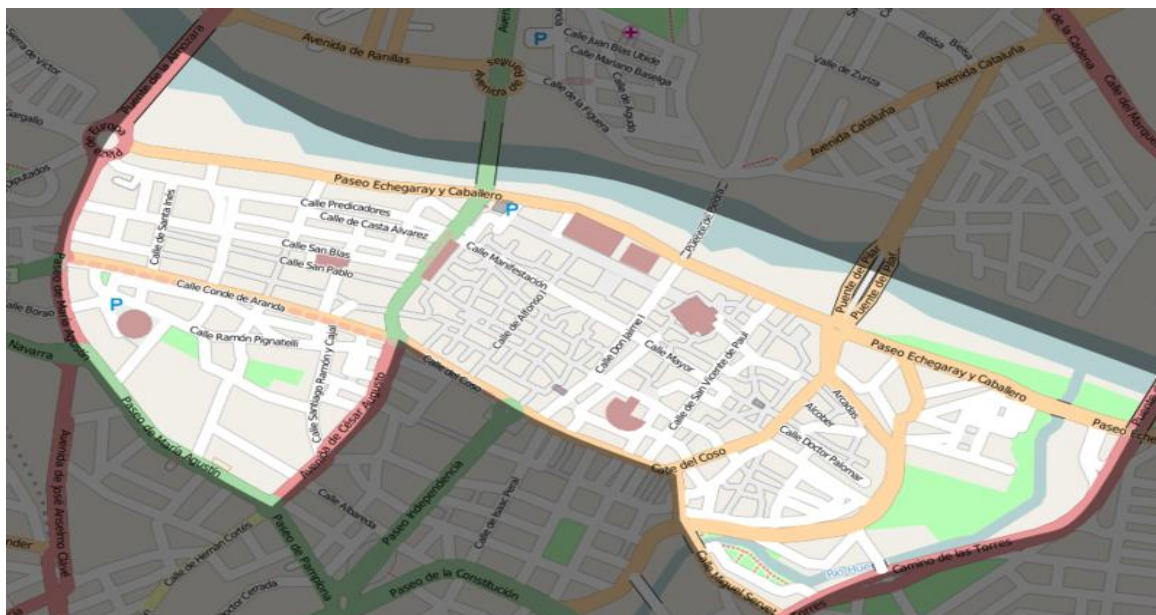
Esto liga con la segregación y la concentración escolar de la que se ha hablado a lo largo de toda la exposición y que comienza con el modelo de escolarización. Si tenemos en cuenta que en un modelo como el de España se

vincula la vivienda con los colegios, la política urbanística también tendrá una incidencia fundamental en la educación. Y así, “por un lado los inmigrantes son el sujeto pasivo de procesos de mercado que les empujan a vivir en determinados barrios, es decir, hay una concentración geográfica inducida por factores como el precio de la vivienda o la segmentación de los mercados de trabajo y los mercados de trabajo étnicos. Por otro existen procesos por los que algunos inmigrantes deciden concentrarse espacialmente de forma proactiva” (Cebolla Boado & Larios Paterna, 2009:41). Ambos factores justifican la realidad del barrio que se detalla a continuación.

Junto con la preocupación por los resultados de los alumnos inmigrantes en general, de los que ya se ha hablado en apartados anteriores, surge cierta inquietud por la concentración de estos estudiantes en determinados colegios. Como ya se ha señalado, el 78,8% están en centros públicos no concertados, tal y como se veía en la tabla 2; pero, simultáneamente, se produce un desplazamiento de los alumnos autóctonos hacia los centros concertados, lo que ahonda en la formación de guetos escolares. Esta realidad propicia un modelo educativo excluyente y segregador debido a “la incorrecta aplicación de la normativa vigente, la falta de co-responsibilización o de medios de la red concertada para atender las necesidades educativas de este nuevo alumnado, los escasos medios de control, así como los aspectos derivados del propio hecho migratorio (red migrante, acceso a la vivienda y al empleo), son circunstancias que están relacionadas con dicha concentración” (S.O.S. RACISMO Aragón, 2005)

También hay que tener en cuenta que existen una serie de condicionantes administrativos que justifican que los alumnos procedentes de familias inmigrantes estén en centros educativos concretos, especialmente relacionados con el proceso de escolarización. Analizaremos esta situación partiendo de la zona del Casco Histórico de Zaragoza. Esta localización de la investigación requiere también ser acotada ya que, como se ha indicado, hay diferencias sustanciales entre determinadas áreas, por ello se ha decidido limitarla a las “Zonas de Intervención Prioritaria” definidas por el Plan Integral del Casco

Histórico (Ayuntamiento de Zaragoza, 2005), es decir, lo limitado por el siguiente plano:



Esta zona coincide con los barrios de San Pablo, La Magdalena, Tenerías y San Miguel. Los tres primeros se corresponden con las zonas más degradadas, tanto social como urbanísticamente, del Casco Histórico, estando ya el barrio de San Miguel más renovado.

El barrio, como se ha señalado, se caracteriza por un marcado carácter intercultural que hace de él, por su variedad, un lugar privilegiado para valorar la convivencia. Los países y etnias más representados son Rumanía, Marruecos, Ecuador, Argelia, Senegal y Colombia, unidos a un amplio porcentaje de población gitana. El fenómeno de aumento de la inmigración, junto con el menor precio de las viviendas (paralelo a su menor calidad), el sentimiento de identidad y la reagrupación familiar, hacen que el número de alumnos de origen extranjero también haya aumentado. Dándose la circunstancia de que los centros escolares de este barrio ya eran considerados centros guetos, resulta especialmente relevante analizar cómo es el comportamiento interno de dichos centros y, especialmente, cómo lo viven los alumnos. Basándonos en

la Normativa de escolarización para el curso 2011-2012⁷ el proceso de adjudicación de centro se hace tal y como sigue:

La asignación de centro educativo al alumnado nuevo se hace fundamentalmente en base al criterio de zonificación, es decir, se reciben más puntos si el domicilio familiar o laboral se encuentra dentro de la zona de escolarización en la que está ubicado el centro solicitado. Junto con este criterio, y únicamente en el caso de Zaragoza capital, se utiliza el criterio de proximidad, según el cual se obtienen más puntos si, además de en la zona, se encuentra en el radio de 1 Km del domicilio familiar o laboral.

Resulta importante esta puntualización ya que Zaragoza capital se divide en 7 zonas educativas que no coinciden con los barrios, por lo que en los centros puede darse una mezcla de barrios de origen, especialmente en educación primaria.

En la localización objeto de este estudio, el Casco Histórico, coinciden 3 zonas, en las que están los siguientes colegios: Zona 2: San Vicente de Paúl (concertado), CEIP Tenerías (público) e IES Pedro de Luna; Zona 3: Nuestra Señora del Carmen y San José (primaria concertado), La Anunciata (concertado), Escuelas Pías (concertado) y CEIP Santo Domingo (público); Zona 5: IES Ramón y Cajal

En el caso de la Educación Secundaria hay que tener en cuenta que los CEIP tienen adscritos una serie de Institutos, es decir, que en función del colegio en el que se estudia primaria, se continúa secundaria en unos Institutos concretos. Esto supone nuevamente una falta de concordancia entre el barrio y los alumnos de los Institutos.

⁷ ORDEN de 8 de marzo de 2012.- de la Consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, por la que se modifica parcialmente el anexo del Decreto 32/2007, de 13 de marzo, del Gobierno de Aragón, por el que se regula la admisión de alumnos en los centros docentes públicos y privados concertados en las enseñanzas de segundo ciclo de educación infantil, educación primaria, educación especial, educación secundaria obligatoria, bachillerato y formación profesional de la Comunidad Autónoma de Aragón, modificado por el Decreto 70/2010, de 13 de abril.

Existen una serie de factores que explican los motivos por los que se concentra un amplio porcentaje de alumnos extranjeros en los centros públicos del Casco Viejo:

- 1) La mayor parte de los alumnos de origen inmigrante, gitanos y con dificultades psicosociales, se encuentran escolarizados en centros públicos, porque los centros concertados suponen, en muchos casos, un gasto adicional importante (uniformes, transporte, comedor, donaciones “voluntarias”...). Junto a ello, encontramos las estrategias de algunos centros privados para evitar la escolarización de inmigrantes, detalladas más adelante, las cuales suponen que, en las grandes ciudades “el 33% de las escuelas privadas no escolariza a hijos de los inmigrantes” (Cebolla&Larios, 2009:46). En la zona del estudio se une a estas circunstancias el hecho de que al haber pocos centros públicos existe en ellos una mayor concentración.
- 2) Para muchas de las familias de clase media del barrio del Casco Viejo todavía pesa la estigmatización que recae sobre estos centros educativos, por lo que prefieren enviar a sus hijos a colegios privados o concertados de otras zonas. No hay que olvidar que entre San Pablo y La Magdalena se encuentra una de las zonas de mayor nivel socio-económico de Zaragoza, por lo que hay una gran diferencia en cuanto a nivel socioeconómico en las diferentes zonas del Casco Viejo, pero comparten zona educativa. El miedo de muchos padres a que sus hijos vayan a determinados colegios les lleva a preferir otros centros, lo que hace que porcentualmente aumente en los públicos el número de gitanos e inmigrantes. (S.O.S. RACISMO Aragón, 2005).
- 3) Todavía existe una importante barrera psicológica con respecto al río Ebro que provoca que se tenga preferencia por los colegios de la margen derecha.

Como consecuencia de lo anterior, se da una concentración de los alumnos extranjeros en los centros públicos de Tenerías, Pedro de Luna, Ramón y Cajal y Santo Domingo. Además, en el caso de La Magdalena, hay que tener en cuenta que existe un amplio porcentaje de alumnos de etnia gitana. Esto provoca una visión negativa por parte de la población autóctona con respecto a estos centros, que en muchos casos los consideran “escuelas-gueto”. En este

sentido se señala que «...los criterios legalmente establecidos, como es el caso de la cercanía de la vivienda al centro o el de demarcación territorial, para acceder el alumnado al centro pueden convertirse en un factor que puede utilizarse más que para favorecer la integración, para seguir reproduciendo veladamente en los centros la segregación y las desigualdades sociales corriendo el peligro de que en la red de centros de enseñanza pública prosperen “los guetos” y por efecto dominó a través de mecanismos sutiles de selección (difusión de creencias sobre niveles de exigencia excesivos, ubicación en zonas céntricas alejados de las ciudades, idearios religiosos, uniformes, etc.) se beneficie a la enseñanza privada aunque los centros sean concertados» (Fernández Sierra et al., 2002: 20).

Por todos estos motivos, son estos centros y sus alumnos los que se toman como objeto en la investigación que se ha desarrollado.

Capítulo 4:

Aproximación a las prácticas de éxito en la inclusión del alumnado inmigrante y de minorías culturales desde la investigación cualitativa⁸

A lo largo del trabajo se han señalado prácticas que promueven el éxito y prácticas que fomentan la segregación. Ahora, nos acercaremos a nuestro entorno y nos centramos en este apartado inicialmente en la escolarización y la organización escolar, cómo los alumnos inmigrantes llegan a los centros y se organizan en las aulas, así como el clima de convivencia que se vive en ellas. Posteriormente se analiza cómo se llevan a cabo, o no, las prácticas que la literatura ya ha señalado como de éxito en la inclusión de alumnado inmigrante, tomando como referencia el casco histórico de Zaragoza: imagen de la escuela y del entorno, inclusión en el currículo de la perspectiva racial y presencia de profesores de minorías étnicas, expectativas, prácticas inclusivas y participación de la familia y la comunidad.

A lo largo de toda la exposición va apareciendo una figura de adulto de referencia, que no es ni profesor ni tutor, pero que ha resultado de máxima importancia en la inclusión y en el éxito de los alumnos inmigrantes y de minorías étnicas. Esta figura, a la que podemos llamar “puente educativo”, va mucho más allá de una mediación, como se ve de las vivencias y experiencias de los diferentes entrevistados.

Al final del capítulo se hace referencia a las propuestas que aportan los propios entrevistados y se trata de caracterizar a esta figura, que ha aparecido

⁸ Es necesario introducir una reflexión a raíz especialmente de los apartados que se tratan a continuación. Las percepciones que las familias, alumnos, profesores y otros miembros de la comunidad educativa comparten, son expresadas libremente por ser una persona ajena al centro la que pregunta, ya que no se habla tan libremente entre compañeros o en las situaciones de relaciones desiguales entre alumno y profesor o familia y profesor. Esta es la primera idea que introduce la figura de lo que hemos venido en llamar “puente educativo”, a pesar de que este término no defina lo suficientemente la labor que éstos hacen, ya que la existencia de una persona vinculada a todos y, al mismo tiempo, independiente, permite que todos ellos tengan una relación de igual a igual con ella y puedan expresar sus dificultades, ideas, percepciones, propuestas etc. de una manera más constructiva.

también en alguna de las prácticas que se han señalado en el marco teórico, y que ha resultado ser uno de los principales hallazgos de esta investigación.

Acceso al centro y modelos de organización escolar: inclusión, *mixture* y *streaming*.

Del análisis del proceso de escolarización hemos concluido que existe una relación directa entre el centro de primaria y el centro de secundaria. Esta relación, en muchos casos, es positiva, ya que permite que los profesores de primaria tengan relación con los de secundaria, pudiendo informarse de las dificultades que tienen los alumnos, o que los alumnos se sientan más integrados en el nuevo centro. Pero también puede tener efectos negativos, ya que la estigmatización que sufren algunos alumnos en primaria se traslada a secundaria. "Porque del Costa te recomiendan o el Corona o éste, y se conocen los directores, el equipo directivo en general y los profesores también. [...] Nos conocemos casi todos de toda la vida porque en el Joaquín Costa estábamos juntos, entonces llegas al instituto y son los mismos grupos [...]. Como los conoces de siempre es una relación cordial, pero lleva muchos piques en el fondo [...], nos llevamos bien pero, por ejemplo en mi clase, hay mucha competitividad" (E.A.5).

Otra de las características del proceso de escolarización es que, dentro del grupo de alumnado de escolarización tardía, las diferencias entre los centros de educación visitados es notable en lo que al agrupamiento por etnias se refiere. En uno de los centros de educación primaria hay un gran porcentaje de alumnos de etnia gitana (O. D. 1), en otro centro, en este caso concertado, de etnia china (O. D. 2) y en el caso de los dos institutos públicos hay una mayor semejanza (O. D. 3 y O. D. 4), aunque existe un mayor porcentaje de alumnos del norte de África. Las relaciones que tienen los alumnos entre ellos y con su entorno son también diversas, por lo que no se debe generalizar el perfil de "alumno inmigrante". Sí que resulta importante señalar que, aunque el perfil de "alumno inmigrante" está desapareciendo en el vocabulario de algunos

profesores (E.P.6) que entienden que, especialmente en primaria, esto no tiene sentido porque los niños no tienen la percepción de ser “distintos” o “inmigrantes”, son etiquetas que les ponemos los adultos; estos mismos profesores señalan que en el caso de los alumnos de cultura gitana sí que la diferencia permanece y es visible desde los cursos más bajos e incluso en las actividades lúdicas fuera del aula (E.P.6, E.C.3 y E.C.4.).

No olvidemos que también la regulación y el sistema de adjudicación de centro provocan la formación de guetos escolares, lo que se ve incrementado por las estrategias que llevan a cabo los colegios para evitar la escolarización de alumnos inmigrantes y de minorías. Esto es criticado por muchas familias, incluso las familias gitanas a las que muchas veces se las ve como muy “sectarias” (E.P.6.y E.C.4.) que señalan que “ahora lo han cambiado pero antes en el colegio dijeron, éste para gitanos y ahora han metido gente, pero vamos, todo extranjeros, y yo eso de que lo pongan todo de unos –referido a que no hay población autóctona- pues no lo veo; mi hermana por eso los quitó” (E.F.2.).

Frente a ellas, encontramos estrategias llevadas a cabo para evitar la concentración de alumnos inmigrantes debida a la “fuga” de las familias autoctonas, como es la introducción en los centros de “programas-llamada”, fundamentalmente programas de bilingüismo que resultan atractivos para las familias autóctonas. En uno de los centros se introdujo un programa que incluía el francés, y está valorado positivamente, tanto por profesores como por alumnos. El hecho de que estos programas incluyan en estas aulas a alumnos de Marruecos y Argelia que estaban estudiando en francés en su país, permite que aprovechen toda la formación recibida (E.P.2). Por otra parte, la introducción de estos mismo programas puede ser utilizada para segregar, cuando solo se les permite acceder a los alumnos con nivel más alto. Algunos alumnos señalan que antes se dividían las clases en función de los buenos y los malos; los primeros pertenecían a los programas de bilingüismo, pero ahora están todos juntos y lo valoran positivamente: “yo creo que es mejor

todos combinados porque, claro, si juntas muchas veces a los que son peores pues acaban siendo peores, pero si tienes algunos que son mejores se va equilibrando" (E. A. 5). Aunque, entre los alumnos también existe otro discurso y, a lo señalado por su compañera, responde otra diciendo: "Aunque, depende; por ejemplo, este año nos han mezclado pero cuando llegamos a este instituto en 1º de la E.S.O., en el A (referido al grupo de clase) estábamos los que íbamos bien y en el B, los que ya iban un poco peor y los repetidores, y en 2º de E.S.O. igual, en el A los que íbamos bien y en el B los repetidores. En nuestra clase no había ningún repetidor o uno, y en 3º lo mismo. En 4º se supone que nos han mezclado, aunque en 4º hasta este año iban en el A los que elegíamos mates difíciles y ciencias y en el B los que elegían mates fáciles y las cosas de letras, latín y estas cosas; pero este año se supone que nos han mezclado y está bien en general. Pero antes estabas en clase y la mayoría de las asignaturas que haces es porque tú las quieres hacer y estás con la gente que les interesa, entonces se atiende más, [...], pero ahora, si a ti te interesa y las personas que están tienen que estar sí o sí, hay gente que pasa de todo, que no quiere estudiar y que no se propone ser nada en la vida y molestan, hacen ruido, vacilan a los profesores y no aprendes todo lo que podrías, [...]. En 4º esa gente suelen ser los que van a diversificación y no van con los de 4º, en 2º eso sí que pasaba" (E. A. 5).

En resumen, la valoración general tanto de familias como de profesores y alumnos es que es más positivo que las clases estén formadas por grupos heterogéneos, para ello se han puesto en marcha programas-llamada en los centros en los que hay una presencia elevada de alumnos inmigrantes y de minorías étnicas de modo que la población autóctona quiera que sus hijos vayan a estos centros, es el caso de los programas de bilingüismo. Estos programas tienen una triple interpretación: por un lado pueden manipularse para que, aunque dentro del centro coexistan alumnos de distinto origen el resultado sea que en las clases siguen separados ahora con la excusa del bilingüismo; por otro lado pueden permitir, especialmente en el caso de francés, que alumnos inmigrantes se sientan más integrados al poder continuar parte de sus estudios en una lengua que conocen; y finalmente

pueden servir de manera plenamente inclusora permitiendo una mezcla de alumnos con independencia de su origen, es este último el que debería ser el objetivo.

Convivencia escolar

Se nota diferencia entre los discursos de los cursos más bajos y de los cursos más altos. En los últimos se advierten menos conflictos y un clima de convivencia con el profesorado más tranquilo. Por el contrario, en los cursos más bajos los alumnos hablan de más violencia, aunque consideran que la convivencia es buena y que, dentro del instituto, no hay problemas de racismo. Esta idea es suscrita por todos los alumnos, independientemente de la edad: "no creo que haya problemas de racismo en este instituto, pero puede ser, aquí somos muchos extranjeros así que no creo" (E. A. 1) o "al principio asusta un poco porque piensas que te pueden hacer algo, pegarte o que te discriminen por la forma de ser o algo. Al principio puede que te de miedo pero luego lo ves, estás en el instituto y, la verdad, lo que yo pienso, lo que pensaba, no es esto, aquí no discriminan a nadie" (E. A. 2); aunque consideran que "en otros institutos sí que hay cosas graves, pero en éste no. Si comparo con todos los que he ido, en éste no, aquí no hay nada comparado con el otro. En el recreo había muchos problemas y muchas peleas..., había gente de fuera que venía a pegar a otros" (coinciden otros compañeros) "este año es más tranquilo, ha habido años que había más peleas" (G.D. 3), todo ello lo achacan a los grupos, a la cohesión grupal general o a los grupos de dentro de las clases. Una de las cosas en las que existe un acuerdo generalizado es que más que convivencia se debe hablar de coexistencia; la ausencia de conflicto no quiere decir que los niños estén conviviendo, siguen jugando en grupos en función de su etnia. Esto se ve más claro en los cursos altos y, en los primeros años de primaria, se visibiliza más el caso de los alumnos gitanos (E.C.3., E.C.4. y E.P.6.); los que colaboran en el centro se hacen eco de que "raramente se mezclan, están ahí al mismo tiempo, pero hay pocos alumnos

que vayan juntos, pocos niños, sobre todo los gitanos no se da a penas nada y árabes muy pocos, que tengan la misma buena relación con su comunidad que con la nacional" (E.C.4.) "ahí la labor que hacemos las asociaciones que estamos es la de mezclar absolutamente, casi obligados, en actividades, hacer huecos con los chavales y que convivan y que formen equipo, no que uno se siente al lado del otro y no sepa nada de su vida; esto en los colegios no se hace, todos se llevan bien porque no hay peleas, pero no hay relación" (E.C.4.).

En cuanto a convivencia se puede concluir que, aunque la valoración general es que es buena, la realidad es que existe más coexistencia que convivencia ya que los alumnos no tienen conflictos entre ellos pero no se mezclan, especialmente en los cursos más altos para los alumnos inmigrantes y, en general, en el caso de los alumnos de cultura gitana. En este sentido es especialmente importante la labor que se hace fuera del colegio o instituto desde la educación no formal ya que, como uno de los pilares básicos de la socialización del niño, el tiempo libre ejerce una fuerte influencia en cómo se configuran los grupos de iguales.

Resulta también importante señalar que frente a la idea de que son los alumnos inmigrantes los que bajan el nivel en las escuelas, la concepción que tienen algunos alumnos españoles es la contraria: "yo creo que es al revés, por lo menos en este instituto los inmigrantes son los que dan casi más nivel que los españoles [...]; los españoles son los que más fracasan, vas a bachiller y ves a pocos españoles. Puede que llegues a bachiller pero repites, en cambio ellos no, no sé si porque en su país tienen más nivel o porque están acostumbrados así. Aquí somos un poco más vaguetes [...]. Sí que es verdad que a veces hay algunos (extranjeros) que molestan mucho en clase, o hasta españoles, pero en bachiller hay mucho más extranjero. En la E.S.O. puede que sean mejores los españoles pero si llegan a bachiller..." (E. A. 4). Esto responde a la finalización de la etapa obligatoria cuando los alumnos que pasan a bachiller deciden continuar sus estudios conscientes del esfuerzo que requiere y con mucha voluntad de superación.

Influencia de las expectativas en el éxito escolar

El papel del profesorado resulta fundamental también para promover una escuela inclusiva. Vecina Marchante hace un repaso de algunos factores que influyen en esta relación; así por ejemplo, señala las expectativas que tiene el profesorado, que se conforman según el comportamiento en clase y pueden verse impregnadas de condicionantes externos, como la etnia o la clase social, la idea de reciprocidad (respeto mutuo), el hecho de que se genera una opinión sobre determinando alumnos incluso sin conocerlos, etc. (Vecina Marchante, 2006). Todas ellas han aparecido en los discursos de los alumnos, inmigrantes y autóctonos, pero especialmente en las clases de alumnos con mayores presencia de inmigrantes o minorías étnicas: "hay un profesor que discrimina a los repetidores, que nos dice que nosotros no podemos colaborar"(G.D.2); "para que un profesor te haga caso tienes que caerle bien porque si no a ti no te hacen caso, eso y que a veces para que un profesor te haga caso tienes que hacer tonterías, llamar la atención" (G.D.2).

Resulta especialmente significativo, en cuanto a las influencias que tienen en los alumnos las expectativas del profesorado, lo expresado por una alumna de 1º de la ESO: "es que los profesores no tienen la bola del futuro y hay algunos que te dicen que no vas a ser nada en la vida y eso te hace sentir mal"; continúa un compañero de clase señalando que "es que hay un profesor que aunque hagas los ejercicios pasa por las mesas y dice: 'tú no serás nadie en la vida, vas a ser un limpiador, un basurero...', coge el cuaderno y te dice que lo tienes todo mal y te lo tira. Si una persona se esfuerza en hacer los deberes y luego lo tiene mal no se le puede decir eso. Yo una vez le dije que no entendía eso -referido a un ejercicio- y me dijo: 'es que tú no entiendes nada y no te lo voy a explicar porque tengo que seguir la clase...'. Es que no se puede decir a un chico: 'ya se han acabado los trabajos de fontanero y no vas a ser nada en la vida', porque eso te hunde, y piensan que eso te va a hacer sacar mejores notas, pero en realidad no, porque te dicen que no vas a ser nada en la vida...

Es que una cosa es que nos hunde porque decimos mira es que lo dice uno. Pero no, ha llegado a decírselo a toda la clase; pero hay gente que se lo toma como que va consigo mismo y que te diga que no vas a ser nadie y que no te explique nada..., que te diga que solamente tres de esta clase van a llegar a bachiller y los demás ya... Además es que si te pregunta algo piensas que te puede decir que no vas a llegar a ser nada delante de toda la clase y entonces te cayas" (G.D.2).

Esta actitud de una minoría del profesorado es criticada por otros trabajadores del centro que la cuestionan señalando que "por un lado les dicen que no van a llegar a nada pero luego les exigen que aprueben [...]. Cuando se tiene que dar la talla como profesor es cuando hay dificultades con un alumno". Ante la pregunta de si lo considera una exageración de los alumnos o una actitud más generalizada afirma "no, bueno, esa actitud la tienen, hay profesores que están muy cansados, que necesitan un meneo de formación, de ilusión [...]; yo no digo que sea fácil porque, claro, no hay formación continua porque una cosa es aprender a usar las pizarras digitales y otra el contenido que vas a meter, y el ritmo y la metodología... A los chavales les cuesta, son seis horas de clase, cada una con un profesor distinto, no sólo físicamente, sino su mundillo [...]. Eso no se valora que va en contra del alumno; las últimas horas está demostrado que dan más mal, un cuerpo de un adolescente metido en clase seis horas, y encima quieren que estén callados, el esfuerzo es soberano. La estructura está así, ¿pero a favor de quién? Sobre todo de los padres y de los profesores" (E. C. 1). Igualmente la visión de que una parte del profesorado sigue teniendo expectativas bajas sobre los alumnos de origen inmigrante se apoya desde profesionales que trabajan en otros centros y que denuncian que "si se parte de algunas expectativas muy por debajo, valoramos al niño de una manera diferente y así es muy difícil que el progreso sea exitoso, [...] es poner límites al destino de alguien que está en crecimiento" (E. C. 3.).

En este sentido cobra importancia lo señalado antes de comenzar el párrafo anterior ya que el trato entre los profesores que defienden un modelo u otro es

complicado y, en muchos casos, no se aborda la cuestión por evitar un conflicto al criticar a un compañero al equipo directivo etc.

Específicamente sobre las bajas expectativas que tienen los profesores sobre los alumnos inmigrantes, una de las trabajadoras sociales afirma que “yo creo que hay una tendencia, a nivel general, a que se tengan bajas expectativas, pero creo que nuestro error como profesionales en el ámbito de la educación es etiquetar, si a un niño ya de entrada lo etiquetamos... mal. Se están poniendo expectativas a nivel bajito. A día de hoy nos sorprendemos cuando un niño consigue éxito escolar”. Igualmente, desde la experiencia del centro de trabajo de esta profesional, que es de fuera del centro educativo pero complementándolo, se señala que hay alumnos que han tenido éxito, lo que se debe, entre otras cosas, a que “aquí hemos creído mucho en el proceso” (E.C.3), es decir, han tenido expectativas altas con respecto a estos alumnos. En este caso, nuevamente, un adulto externo a la escuela está funcionando como “puente educativo” al reforzar y apoyar desde fuera del aula el éxito de esta alumna. Otra de las profesionales ejemplifica un caso de 2º de primaria en que ya en octubre la profesora había separado a 6 niños que eran inmigrantes porque no tenían la base, “aquí sí, ya los estigmatizan de alguna manera” (E.C.4.).

La propia madre de la alumna describía como algo negativo el hecho de que en el instituto lo pasó muy mal porque “se le ha metido directamente en 3º del instituto y antes no sabía ni una palabra de español, le cuesta muchísimo pero está mejorando. Hay profesores que le afectan mucho; cuando ella tiene dificultad de aprender ellos le dicen: ‘tienes que aprender y ya está’, pero con la ayuda [de la asociación socioeducativa] ha podido seguir e ir mejorando poco a poco” (E.F.1)

Resulta importante señalar, al contrario de lo que indican otros estudios, que la percepción de los profesores, así como la de las propias familias, es que las familias de origen árabe están muy preocupadas por la educación de sus hijos y que la vivencia del fracaso escolar de uno de sus hijos es vivida como fracaso personal de la madre. Esto genera problemas a nivel emocional en las madres

que viven las dificultades para apoyar a los hijos en el colegio por la falta de estudios que ellas tienen, no haber pasado por un sistema escolar, desconocimiento del idioma, distancia con el profesorado...

Así, hemos podido observar que, los alumnos y familias son muy conscientes de la importancia de las expectativas, así como lo son algunos profesores. Pero todavía existen profesores que tienen en peor consideración a los alumnos inmigrantes y de minorías culturales y estos alumnos son plenamente conscientes y verbalizan el daño que les hace saber que los adultos de su entorno creen que “no van a llegar a nada en la vida”. Por ello es especialmente importante que no tengan únicamente esta idea que reciben desde determinados profesores de la escuela sino que, desde fuera del aula, reciban refuerzos positivos de otros adultos de referencia.

Imagen de la escuela y del entorno

De manera directamente relacionada con el entorno, se ha señalado en el marco teórico la influencia de los modelos adultos que tienen los niños y que trascienden la familia y el profesorado. En este sentido una de las familias ha hecho referencia a la figura de las cuidadoras y la influencia que éstas tienen como modelos positivos, especialmente en el caso de las familias de minorías, como sucedía en concreto en esta situación. Esta figura forma parte de lo que hemos venido a llamar “puentes educativos” y, como se desarrolla a continuación, tiene gran importancia, entre otros, con las familias de cultura gitana.

En el caso de familias de origen gitano, existe un acuerdo generalizado en que existe una dificultad mayor para conseguir que los estudiantes tengan éxito. Desde las propias familias de origen gitano se hace referencia a la influencia de los modelos de los adultos: “en cada familia hay una figura, que son los mayores; como nosotros nunca hemos estudiado el pequeño se guía por lo mismo” (E.F.2.). También se añade, relacionado de nuevo con las expectativas, que “no se le da tanto valor a la educación porque tenemos metido en la

mente que para qué tanto estudiar si no va a llegar a la universidad, no sé por qué se piensa, pero los gitanos no piensan en que vaya a la universidad". Aunque también se hace referencia a cómo la situación se va modificando: "hemos cambiado mucho con el paso del tiempo, antes no les importaba que los niños fuesen al colegio, ninguno iba, en cambio ahora van todos". En este caso se hacía mucho hincapié en el hecho de que las familias gitanas son muy diferentes entre sí y que hay quienes dan más importancia a la educación y quienes no la contemplan como algo positivo para sus hijos. Es en casos como este último en los que se señala que tiene especial importancia que los niños tengan más modelos además de los padres.

La entrevistada, cuidadora en el marco de un programa de la asociación socioeducativa del barrio de unos niños también de origen gitano, señala que "esta familia que yo llevo es super atrasada en la mentalidad, les da igual todo, los lleva al colegio para descansar, no les importa nada. Antes, cuando yo no iba, faltaban mucho", y hace referencia a experiencias vividas con los niños en las que ella trató de ser un modelo positivo y que vieran que hay gitanos que piensan diferente. En cuanto a si es más positivo el que sean modelos de su misma cultura o de otra se insiste en que "es mejor que sean gitanas las que les enseñen, lo ven diferente, es más positivo que sea una gitana a la que vean y digan: mira, también lo hace, también trabaja; si no pensarían que tú lo haces porque eres paya" (E.F.2.).

Otra de las figuras adultas que ejercen un papel importante y que también son, en cierto modo, puentes educativos, son los voluntarios que colaboran a través de distintas actividades con la educación de estos niños. La coordinadora de uno de los proyectos señala como ejemplo que "hay una voluntaria en secundaria por la que las chicas están locas y le preguntan: Bueno, ¿qué?, ¿y el novio? Y les enseña una foto etc., ahí hay una complicidad que es muy buena. Esa relación dentro del colegio no se podría tener, solamente por horario o por lo que representa la arquitectura del edificio ya eso no se produce, ¿quién podría?. El adulto más cercano en un colegio puede ser el tutor y da clases a veintitantos alumnos; por muy buena voluntad que tuviera

ese tutor de implicarse emocionalmente con los chavales es muy difícil. Y en casa, dependiendo de las situaciones familiares, que en general no son las más positivas, no se puede tampoco.” (E.C.4.)

En una línea parecida otra familia se ha hecho eco de la importancia de ejercer como modelos, no solo para los niños, sino para otras mujeres de la misma comunidad, en este caso la comunidad de origen árabe. La que en este caso ejerce de modelo, madre de 7 hijos, señala con orgullo que “cuando llegué era la única árabe en el sitio de las mamás aquí y las otras árabes me preguntaban pero ¿cómo entras ahí? Es mucho cambio de Argelia a aquí. Ahí hay las mujeres que no pueden pintarse (hace referencia a una actividad en la que colaboró disfrazándose y saliendo a la calle con los niños) y salir con los niños; casi hay mujeres que no pueden salir de la casa, hay mucha diferencia. Ahora veo que las mujeres se integran como yo. Hay muchas mujeres que ahora vienen a preguntar si hay algo, si pueden ayudar a algo. Más a través de asociaciones que del cole. Hay alguna que participa en el cole, una en todo el cole, pero aquí vienen todas las mujeres árabes; cuando hay un espectáculo o una fiesta están aquí todas”. Inconsciente del modelo que ella ha sido para otras árabes, este hecho ha sido remarcado por la trabajadora social que ha colaborado con ella en diversas ocasiones diciendo que “figuras como la de esta madre colaboradora son positivas para romper el molde. Muchas mamás las tienen en la boca, se interesan en porqué vienen por las mañanas, se cultiva el interés entre unas y otras y ese interés puede favorecer la participación de forma natural. Que haya una persona de referencia, que es su amiga evidentemente, les va a facilitar y evidentemente rompe moldes”. Ya no solo es positivo en el caso de las madres de la misma cultura, sino en madres de cualquier origen, especialmente las españolas normalizadas ya que “todas las mamás que vienen y son más estables (hace referencia a las madres autóctonas), todas lo expresan, la admiran y la ponen de ejemplo. Ellas en su discurso pueden generalizar sobre los inmigrantes, pero de alguna manera van a poner el “pero” porque les va a venir a la mente esta colaboradora” (E.C.3.).

Resulta complejo el definir hasta dónde llega el entorno, y es por ello que podría cuestionarse la ubicación en este apartado de la siguiente referencia. No obstante, toda situación que influye en el alumno fuera del aula forma parte de su entorno y, en base a ello, se ha incluido aquí una cuestión que se consideran clave y que no encuentra ubicación en apartados anteriores.

Tal es el caso del absentismo escolar debido a conflictos familiares. Por ejemplo, algunos alumnos se acuestan muy tarde, ya que trabajan en los negocios familiares tras las clases, lo que dificulta que acudan a la escuela a primera hora; para ellos la jornada es doble, en la escuela y en los trabajos. Esta situación afecta especialmente a los alumnos de origen asiático y los profesores tienen dificultades muy grandes para solventarla. "Cuando no vienen, la mayoría de las veces es porque vas y están en la tienda trabajando; luego ya empiezan a cogerte la picardía de que por la mañana no está, pero es que a lo mejor está descansando porque luego va a estar toda la tarde. Entonces ya no es el padre quien le dice 'no vayas al colegio', es él el que dice, 'si luego tengo que estar toda la tarde pues por la mañana me quedo durmiendo'" (E. P. 1). En otros casos la situación familiar es también compleja y los alumnos están solos por las noches porque los padres trabajan, por lo que pasan parte de la noche viendo la televisión o jugando al ordenador. "Es difícil porque los padres saben que no va a pasar nada [...]. Los ponen a trabajar fuera del horario escolar y ya está. Un día fuimos a uno de los comercios y la chica no estaba, pero un cliente nos vio y nos preguntó y nos dijo que la chica estaba en otra tienda, y cuando fuimos ahí estaba [...]. A veces a las 2 de la mañana tienen que ir a descargar un camión" (E. P. 1). Los profesores, con falta de recursos, de personal y con escasa colaboración de las familias, se ven abocados a reducir las expectativas y tratar de que los alumnos vayan el mayor número de horas posibles al colegio porque, "si se les presiona pueden dejar de venir" (E. P. 1).

Otra profesora de otro centro hace referencia a que, aunque en el caso de los gitanos no es porque trabajen, los niños están hasta altas horas jugando a

videojuegos por una cuestión de falta de control parental, por lo que se enfrenta a una situación también complicada (E.P.6.). En ambos casos resulta básico tener en cuenta que el absentismo dificulta mucho la inclusión de los alumnos.

Como resumen de este apartado se debe corroborar la importancia del entorno, especialmente de los modelos adultos que tienen los niños aparte de los profesores y de las familias. Estos modelos pueden influir muy positivamente pero son figuras que aparecen siempre fuera del entorno escolar y tienen una mayor promoción desde la educación no formal. Son figuras que, inconscientemente, ejercen un rol central en la percepción de los estudiantes y que, como tales, deberían estar más apoyadas y promovidas; como la legislación actual no contempla que sea el colegio el que promueva la participación de estos modelos, inevitablemente, dependen tanto de la buena voluntad como de la coordinación desde la educación no formal.

Inclusión en el currículo de la perspectiva intercultural y presencia de profesores de minorías étnicas

La presencia de profesores de minorías étnicas en los colegios es mínima, y se limita casi exclusivamente a los centros bilingües de inglés, donde hay profesores nativos, por lo que la valoración en este sentido es evidente. En el caso de España esta situación responde a un contexto, como el ya señalado, en el que son pocos los alumnos inmigrantes que llegan a la universidad, situación que, poco a poco está cambiando.

La inclusión en el currículo de la perspectiva racial también tiene sus dificultades ya que los contenidos vienen fijados desde el Gobierno, por lo que los profesores, en función de su voluntad, son los que deben introducir esta presencia, lo que se hace más en primaria que en secundaria. "Eso se trabaja a través de trabajos o de incluir la 'semana del tío Tom' que viajaba por aquí y por allá e invitaban a los padres, pero desde los libros jamás. Son actividades

extras. Como hemos avanzado y hemos llegado a terminar el tema que nos tocaba, tenemos un par de días; si sobra tiempo se hace, a no ser que los lleven a los ordenadores...” (E.C.4.).

Ambas realidades se manifiestan en los discursos de profesorado, alumnos y familias.

Por un lado la presencia de profesorado inmigrante, como se ha dicho, es prácticamente nula en los colegios en los que se han realizado observaciones, así como en el resto del país, por lo que se ha sustituido la presencia de profesores inmigrantes en los colegios por la presencia de adultos inmigrantes en los colegios o profesores inmigrantes en la educación no formal. En el primer caso, la presencia de adultos inmigrantes en los colegios, ha sido valorada positivamente, ya que transmite a los alumnos la idea de que una figura que, en cierto modo se entiende como de superioridad -el profesor-, no tiene porqué ser siempre “español, blanco o payo”. Por ello la presencia de cualquier adulto de etnia diferente que participe en el aula es valorada positivamente por los niños, tal es el caso de las actividades de los padres. En general esta participación va ligada a la inclusión en el currículo de la perspectiva racial, ya que los padres de otras culturas suelen participar en las clases cuando se quieren introducir aspectos interculturales. Así, por ejemplo, en uno de los colegios de primaria los padres de diferentes culturas acudían al centro a contar un cuento de su país a los niños.

Si dejamos la educación formal y pasamos a la no formal, la presencia de profesores de otras culturas es más alta, aunque todavía baja. Por ejemplo, en el programa de refuerzo educativo que ha participado en el estudio, hay voluntarias de distintas etnias, lo que es valorado positivamente por las familias, los niños, el resto de voluntarios del programa y la coordinadora. En este caso la inclusión de la perspectiva racial en el currículo, o en las actividades que se realizan desde la asociación, es continua y no atiende únicamente a la voluntad del profesorado ya que se incluye entre los principios de actuación de la asociación “la mezcla como valor... poniendo en el centro a los niños” (Proyecto del centro).

En resumen, en el caso español todavía no se está aprovechando la presencia de profesores de origen inmigrante como factor de éxito y, aunque podría alegarse que no hasta ahora no ha habido profesores de origen inmigrante, no se ha buscado alternativas al profesor en sentido estricto. Como se ha señalado y como se profundiza en el siguiente apartado, la presencia de adultos de su misma cultura es una experiencia clave muy positiva y podría aprovecharse más que para las festividades, ya que esto reniega la interculturalidad al folclore más que al valor educativo que tiene *per se*. Esta presencia de adultos de referencia, de la comunidad, es otra forma de adultos que ejercen un rol de puente educativo, facilitando el éxito de los alumnos y llegando a alumnos que plantean dificultades a los profesores.

Participación de la familia y la comunidad

La participación de las familias en las escuelas ha sido ampliamente estudiada y se han identificado claves que pueden ayudar a promoverla, pero todavía es baja, especialmente en el caso de las familias inmigrantes y de minorías étnicas.

Si seguimos en este apartado la misma estructura que se ha seguido en el mismo apartado del capítulo 2 tenemos que los padres pueden involucrarse en la educación de sus hijos de distintas maneras. La primera distinción, y que afecta especialmente a la participación de las familias inmigrantes, es la participación en la educación formal o en la educación no formal, y dentro de la primera podríamos diferenciar la participación representativa o en el centro y la participación directa o en el aula.

Como ya se ha señalado en el marco teórico, la participación representativa es en la que menos participan las familias inmigrantes y, de hecho, aunque se sabe de la existencia de las asociaciones de padres, las familias inmigrantes en la mayoría de los casos no se plantean si quiera acudir a ellas. Esta percepción no es compartida para uno de los casos de los centros estudiados y se hace referencia a que “en la escuela de padres del colegio del barrio había 5 que

participaron de manera estable, y 3 de ellas eran inmigrantes” (E.C.3.) como ejemplo de cómo las familias inmigrantes también participan. A pesar de ello, una de las profesoras del centro hace referencia a que este centro es un caso muy excepcional y que no debe tomarse como algo generalizado (E.P.6.).

Haciendo referencia a las tutorías, la coordinadora del programa de refuerzo educativo que colabora con varios de los centros que han participado en el estudio señala que los profesores le han transmitido “que tenemos –referido a la Asociación Socioeducativa- más relación con ellos que algunos padres, que tenemos más tutorías a lo largo del año y que da gusto hablar con otra persona adulta que tenga referencias sobre los niños” (E.C.4.) y añade “pero eso no hay que confundirlo con que los padres no quieran participar o no se preocupen, porque de la misma manera que yo concierdo citas con el tutor, los padres quieren concertar citas conmigo. Ahí hay una barrera de muchos tipos: de sentirse en inferioridad de condiciones, de pensar que son menos, que no van a entender la estructura educativa o que no van a saber interpretar lo que diga el maestro o que no van a saber entenderle por el idioma” (E.C.4.). Este es un ejemplo muy importante de mediación educativa en sí misma porque las familias no es que no quieran participar, si no que los canales que tienen a su alcance desde el colegio no son los que más les favorecen. Por otra parte, la figura del puente educativo también tomaría relevancia en cuanto a facilitar a estas familias espacios de participación en los que se sientan cómodas y que les permita, poco a poco, ganar confianza e integrarse.

En cuanto a la participación en las actividades del aula hay que diferenciar primaria y secundaria. La participación en primaria es más alta que en secundaria, que es prácticamente nula. Como se ha señalado en el apartado anterior, “la participación de profesores de minorías étnicas y la inclusión de la perspectiva racial en el currículo”, las familias inmigrantes participan en las actividades que organizan los profesores, y éstas suelen ir ligadas a la promoción de la interculturalidad. Este modo de participación de las familias tiene más cabida en primaria que en secundaria, ya que en primaria el

contenido es más flexible y la participación de las familias es en sí mismo un objetivo. En secundaria es más complejo, ya que los contenidos son más cerrados y las actividades de otro tipo son subordinadas a que sobre tiempo una vez terminado el temario.

Así, por ejemplo, una de las familias con hijos tanto en primaria como en secundaria señala que en primaria “participé para enseñar cosas de todos los países, los bailes, los idiomas... Otra vez, cada mamá iba para contar historias de cada país; hay muchas actividades, pero son para las mamás que tienen hueco” (E.F.1.). Una de las mayores dificultades que encuentran las madres inmigrantes a la hora de participar en las actividades de los colegios es el horario, lo que ha sido resaltado por las familias: “en el cole la totalidad del tiempo para participar yo estoy trabajando” (E.F.1); y por los profesores que señalan que “en la educación formal hay cierta rigidez –para la participación de las familias–, son cosas que están hechas, que condicionan la participación de las familias por la forma en sí del propio cole” (E.C.3.).

Esta rigidez, que además de en los horarios se manifiesta en otras facetas que afectan a cómo perciben la relación con el profesorado las familias, ha llevado a las familias inmigrantes y de minorías étnicas a implicarse en la educación de sus hijos y a participar, no tanto a través de la educación formal sino de la educación no formal.

Es importante resaltar que las familias perciben la participación como muy positiva para sus hijos, y el no poder participar les genera un sentimiento de malestar que verbalizan señalando cosas como “es bueno que los padres vayamos, especialmente cuando los niños son diferentes. En mi colegio son todos diferentes, hay de África, de Marruecos, de Argelia, españoles, de Rumanía... Cuando ve el chico que su mamá presenta su país está muy contento, por eso yo quiero ir, aunque yo no tengo suerte de ir porque no tengo tiempo, pero me duele, de verdad que me duele, yo querría estar con mis niñas en lo bueno y en lo malo, pero hay fiestas a las que no puedo ir, y me duele y les duele a ellas también” (E.F.1.). Pero el hecho de que no participen directamente en el colegio no quiere decir que no participen de la

educación de sus hijos, sino que buscan otros espacios en los que su participación y apoyo sea compatible con otros aspectos de su vida, ya sea a nivel laboral –horarios- como emocional o cultural. Igualmente, aunque la percepción del profesorado (E.P.6) y lo que señalan los estudios es que las familias gitanas participan menos, desde la entrevistada se insiste en que es importante hacer diferencias, ya que las familias gitanas son muy distinta; “siempre hay familias que son de la edad de piedra [...] a nada que hacen los gitanos se destaca más, por lo que hace uno no tienen que pagar los demás” (E.F.2.). Respecto a la participación de la familia en el colegio hace referencia a sus hermanos como ejemplo de gitanos que viven la educación de sus hijos de una manera diferente: “mi hermana a cualquier cosa que le llaman de sus hijos ella va para ver si hay algo que pueda ayudar, porque es bueno para sus hijos participar con ellos. Mi hermano también va, cualquier excursión o cualquier cosa” aunque admite que “también conoce a madres que no, que dicen que les da vergüenza” (E.F.2.).

Desde la educación formal, como se ha señalado, la participación puede realizarse bien mediante la relación directa con el profesor, a través de las tutorías, bien a través de las actividades en el aula. Las limitaciones de ambas son varias, comenzando por la lingüística o el horario del centro, que limitan mucho el que los padres inmigrantes acudan, ya que el pedir permiso en el trabajo para ir a una tutoría les resulta, en muchos casos, imposible y deben pedir apoyo de algún familiar o amigo que les acompañe y les traduzca. Otro de los factores que las propias familias han señalado que influye, al igual que la literatura científica, es el hecho de que la escolarización de muchas de las familias en el país de origen ha sido limitada, es decir, tienen escasa experiencia en la relación con la institución escolar y, por tanto, la ven como una entidad extraña. Al mismo tiempo, al pasar poco tiempo con los profesores ya que las oportunidades de participar son limitadas, la relación que se establece no es tan íntima como lo puede ser en otros ámbitos. Por el lado del profesorado, como se ha señalado, todavía hay profesores que tienen bajas expectativas con respecto a los inmigrantes lo que influye en la relación con las familias, que perciben estas bajas expectativas con respecto a sus hijos y a

ellos mismos. Finalmente, muchas de las familias no perciben –debido a los factores anteriores- que la relación con el profesor sea de igual a igual, y en este sentido se sienten menos predispuestas a acudir a ellos en el caso de que haya un problema. Esto no quiere decir que la participación en los colegios no sea posible, sino que tiene unas dificultades añadidas que se deben tener en cuenta para favorecerla, y que existen unas limitaciones, como es el tiempo del profesor, que existen y no se pueden obviar. En general, estas limitaciones podrían superarse con la existencia de una figura intermedia que, bien por conocer el idioma o bien por la relación en sí misma con la familia, ejerciera un papel puente educativo. Como ya se ha señalado en el apartado anterior, el que las familias no participen en el centro no quiere decir que no quieran participar o que no participen, ya que encuentran otras vías y, en concreto, en el caso de las tutorías una de esas vías es que otra persona les acompañe a reunirse con el tutor o que se reúna sola esa persona de confianza y después les transmita la información en unos términos que sean capaces de identificar (E.C.4.).

Es en este punto en el que la educación no formal puede tomar, en cierto sentido, el relevo, siempre y cuando se trabaje de forma coordinada y se responda a las mismas prácticas de éxito que se han estudiado. Así, por ejemplo, los centros de tiempo libre y ludotecas del barrio tienen mucha participación de los padres, independientemente del origen cultural de estos, a la hora de preparar actividades, excursiones, disfraces... Pero un modelo de educación no formal en el que los niños y adolescentes solo acuden a participar de una actividad concreta puede sufrir de las mismas dolencias que la educación formal y no contribuye al éxito escolar, pero existen otros modelos que sí que lo hacen y que tienen como elemento fundamental la participación de la comunidad como se verá más adelante.

Respecto a la participación de la comunidad, las familias con las que se ha hablado, así como los niños y los profesores, valoran muy positivamente la

labor de la asociación socioeducativa del barrio. Especialmente los profesores hacen referencia al programa de refuerzo educativo y su influencia como apoyo a la escuela para lograr que los alumnos aprueben. De las observaciones directas realizadas en este programa durante 3 meses, se ha extraído la conclusión de que el éxito de este programa no radica únicamente en el propio refuerzo educativo, sino en todo lo que a éste le acompaña, y que es esto lo que diferencia al programa de lo que serían únicamente clases particulares a niños con dificultades en alguna materia.

El sistema de trabajo de la asociación es la combinación de las tres áreas de socialización del niño: la familia, el tiempo libre y el colegio, de este modo se sigue todo el proceso y lo que en él influye, lo que es especialmente significativo para los niños inmigrantes y de minorías culturales. Dentro del área del colegio se enmarcaría el programa de refuerzo educativo que a su vez, entre sus objetivos (Proyecto) señala como elementos claves las coordinaciones tanto con los profesores/tutores de los asistentes como con las familias, de las que se dice que “se merecen una dedicación especial y un tiempo específico las familias que necesitan apoyo para implicarse en el proceso escolar que viven sus hijos/as. Algunos viven situaciones difíciles. Otros se sienten con pocos recursos personales para apoyarles. Se da también falta de motivación (no confían en que la escolarización de sus hijos/as a ciertas edades sea demasiado “rentable”). Algunas familias sí que han tenido la iniciativa de motivar a los chavales para que participen en el proyecto “Aprendemos Juntos/as”... Esta diversidad de situaciones exige también una atención diversificada. Pero en todos los casos se trata de:

- Comunicar a las familias los planes de actuación para sus hijos e hijas, reforzando las posibilidades que éstos tienen.
- Pedirles colaboración en el proceso que hacemos con sus hijos e hijas: valorar el esfuerzo de los chavales/as, reforzar los acuerdos que hemos hecho con ellos, invitarles a dialogar con sus tutores, realizar algunas tareas de apoyo en casa,...

- Informarles de los avances que van logrando sus hijos/as a lo largo del curso”.

Esta comunicación y diálogo busca el mismo objetivo que el que se plantean los propios tutores en los centros de educación formal, pero tiene como punto a favor, como ya se ha señalado, que dentro de la asociación existe un programa de atención a familias y que trata de implicar a las familias y fomentar su participación.

Pero, ¿por qué participan más a través de la asociación que a través del propio colegio? Desde la Trabajadora Social se plantea que “en la A.S. se sienten más cómodas por la manera de participar, sobre todo por la flexibilidad versus rigidez, que ya hay. Y luego es la manera. En el programa de familias una de las claves es que nada se da por sentado. Es importante ofertar cosas, pero que partan de las necesidades y de los intereses. Los talleres de cocina, por ejemplo, son algo que las madres argelinas sobretodo viven con pasión; es buscar esa arma, y de ahí se sacan muchas cosas, se sienten cómodas, motivadas, ilusionadísimas. Yo recuerdo el último taller que al principio de manera natural se hacían grupitos de mamás argelinas, gitanas..., pero según iba pasando el tiempo se iban mezclando, se iban ayudando, se iban diciendo, es buscar el interés común. En el cole, la escuela de padres es una oferta que hace el cole y que, como profesionales, vemos la necesidad de plantear debates del proceso educativo con los niños pero ¿son nuestros intereses o son las preocupaciones que tienen las madres?” (E.C.3.). En este sentido la Trabajadora Social es nuevamente una figura de mediación educativa ya que ejerce de coordinadora entre las tres áreas, a la par que apoya a las familias de forma específica. Son muy importantes las reuniones de coordinación con representantes de los tres ámbitos, así como la elaboración conjunta de planes de intervención con cada niño y familia, donde todos son conscientes de los elementos a trabajar, de forma que éstos se refuerzan desde los 3 ámbitos.

Las familias valoran que “la A.S. siempre ha sido más como nuestra casa, el colegio es con las profesoras el hola y adiós y si tienes algún problema” (E.F.2.) o “la relación del cole es muy distinta a la de aquí, no me puedo reír

como aquí [...], yo me siento mejor aquí que conozco a todas, que estoy integrada, pero ahí, aunque estoy integrada no me siento bien como cuando estoy aquí, estoy muy a gusto” y añade “me gusta mucho más participar en las cosas de la A.S. –que en el colegio- porque la A.S. me ha integrado” (E.F.1).

Con respecto al éxito que puede tener el programa de refuerzo educativo se hace referencia a que “no solo es en lo académico, es más, lo académico debería ser un punto más, es sobretodo fomentar el autoestima, el enseñar a que son capaces de hacer ellos mismos las cosas, enseñarles que son capaces de pensar, de razonar, estructurar el trabajo...” (E.C.4.). Esto está en relación directa con una de las prácticas de éxito, el autoestima del alumno, a la que únicamente se ha hecho referencia desde la educación formal, en cierto modo porque algunos profesores pueden estar más centrados en lo que sería el aprendizaje instrumental, especialmente en el instituto, y no se tiene en cuenta esta labor más de refuerzo emocional que tendría una implicación directa en sus buenas notas. En la O.D. 5 (día 10 de Junio) se dio el caso de una alumna que se consideraba incapaz de aprobar y se dedicó una voluntaria a reforzar la autoestima y a tratar de que se considerara plenamente válida y capaz, a lo que contribuyeron también otros voluntarios de manera más puntual, consiguiendo que se enfrentara al estudio de una manera mas positiva. Este es otro ejemplo de la importancia de la figura del voluntario y de cómo en este rol se podría profundizar mucho más.

Es muy valorado el hecho de que desde la A.S. se hace de soporte emocional tanto para madres como para alumnos. Respecto a estos últimos se señala que “no pueden desahogarse en su casa con un adulto, ni en su casa ni en cualquier otro sitio; somos un apoyo emocional en ese sentido, lo veo cada día” (E.C.4.). En cuanto a las madres hay un acuerdo en el sufrimiento que padecen las madres árabes en el caso de que sus hijos suspendan o repitan curso “yo me estoy dando cuenta, sobre todo con las mamás árabes, de su preocupación, su frustración, su impotencia ante que se hijo tenga que repetir. Ese mensaje de cómo lo vive la madre; lo viven como un fracaso y lo

proyectan en ellas... a nivel emocional es sembrar una herida, hay muchos sentimientos ahí que me preocupan" (E.C.3.) o "es un estigma" (E.C.4.). Trabajar esta situación es prácticamente imposible desde la educación formal ya que no se dispone del suficiente tiempo como para abordarla y porque las propias madres no tienen una relación de confianza con los profesores que les permita resolver este conflicto emocional. Nuevamente aparece una figura adulta de referencia que, en esta otra faceta de la educación, apoya a las familias y les puede ayudar a superar ese sentimiento de fracaso que también supone un peso muy grande para los propios alumnos.

En este sentido las trabajadoras de la A.S se ven como una figura que "se hace cargo de la familia, no se hace cargo de unos niños. La A.S. no es una ludoteca o un centro infantil, eso forma parte de la A.S. pero no es eso, es mucho más, trabajas directamente con las familias y con las realidades y necesidades de la familia, que parte de esas necesidades son los hijos, y parte de las necesidades de esos niños es su educación, su escolarización y todo lo que eso conlleva. Desde el colegio sería difícil que esa figura llegara a alcanzar los resultados que alcanza esta figura en otro tipo de asociaciones" (E.C.4.). Se hace referencia a que, si esta figura proviniera de fuera, de alguna institución, asusta y asustaría a las familias. De hecho recuerda un caso en el que un tutor comunicó a una madre que la D.G.A. iba a evaluar a su hijo y "la madre automáticamente dejó la reunión, se asustó y se vino a hablar con nosotros. La sensación que nos dijo es que la DGA se va a querer llevar a mis hijos" (E.C.4.).

En general, y con respecto a la implicación de otros adultos diferentes a los padres y a los profesores se señala que "es bueno que el niño perciba que entre los adultos que cuidan de él, porque todos cuidamos de él, hay buena comunicación. Eso es importantísimo. Eso lo he percibido muy gratamente con los chavales. El que vean que hay varios adultos, que no son solo papá y mamá los que se preocupan por él es muy positivo, y el niño lo percibe" (E.C.4.).

A lo largo de todo el apartado se ha ido viendo como las familias participan en la educación de los hijos, aunque en muchos casos esta participación no se hace por los cauces tradicionales de la educación formal. Esto es debido a barreras lingüísticas, culturales y sociales. Esta falta de participación en la escuela no supone un desinterés con respecto a la educación de los hijos.

También se ha señalado que, debido a estas dificultades para la participación en la escuela, han surgido diferentes figuras adultas de referencia que tratan de dar respuesta a necesidades concretas, tanto de las familias como de los alumnos inmigrantes o de minorías étnicas. Algunos ejemplos de ellas son los voluntarios de refuerzo educativo, la trabajadora social, otras madres que ayudan a madres de su mismo país en las reuniones para facilitar la traducción y el entendimiento, las cuidadoras, etc.

Además de figuras intermedias que apoyan el triángulo alumno-familia-escuela, las familias inmigrantes y de minorías étnicas han encontrado un hueco para participar e involucrarse en la educación en la educación no formal, en parte por esta voluntad de las familia y en parte porque las asociaciones han buscado, promovido y facilitado esta participación.

Propuestas de mejora desde los entrevistados

Es importante, desde la metodología comunicativa crítica, dar voz a las personas tradicionalmente silenciadas. Por ello, a continuación se describen las propuestas de los propios alumnos, familias y personas implicadas en la educación de los niños y niñas inmigrantes y de minorías étnicas.

Con respecto a la integración de los inmigrantes, una de las propuestas de los estudiantes es la de poner como compañeros, al menos al principio, a alumnos de la misma etnia, uno que lleve más tiempo en el centro y otro nuevo. Esta propuesta se está llevando a cabo en otros centros de la zona, aunque no de manera institucionalizada, y se valora positivamente tanto por profesores como por alumnos. Se está trabajando en la línea del “estudiante embajador”, muy extendida en países como Canadá, “son guías y ayudas para los recién

llegados. Se encargan de recibir a los recién llegados y de enseñarles las dependencias del Centro, los horarios, explicarles las normas mínimas (que se entregarán también por escrito en su L1), cómo coger el autobús, etc. Para mostrar las dependencias del Centro se pueden hacer unas fotos reales con vocabulario bilingüe o multilingüe. El alumno embajador deberá tener una serie de características como la amabilidad y la empatía, que sepan adelantarse a las necesidades del otro; el conocimiento de la lengua es secundario. Hay que formarles en este sentido, a la vez que se le enseña el tour guiado que tiene que ofrecer al recién llegado. No es amistad permanente lo que se intenta entre ellos, por eso no se le llama amigo. A veces, y según las culturas, es mejor que el alumno embajador y el otro sean del mismo sexo. No es imprescindible que hablen el mismo idioma” (Coehlo, 2003).

Por otra parte las familias han hecho referencia a alguno de los ejemplos de “puente educativo”, tanto de los que ya se vienen realizando como propuestas novedosas que no se llevan a cabo en el aula. Por ejemplo se señala que “sería bueno que hubiera más -adultos gitanos- en las actividades clase. Cuando eres niño y ves algo, lo piensas y ellos piensan: mira, él es gitano y es abogado, o es policía y lo ves diferente, lo ves raro, y piensas pues si él puede yo también; no solo el payo es policía, el payo es abogado, el payo es profesor, que vean que hay de todo, eso ayudaría mucho” (E.F.2). Las profesoras ponen límites a esta posibilidad ya que no se sabe ni si sería legalmente posible (E.P.6), pero es importante señalar que la presencia de adultos voluntarios en el aula de la propia cultura de los niños ha sido señalado como una práctica de éxito entre otros por el Proyecto Includ-ed.

Otra de las familias, debido a la dificultad que tienen las madres que no hablan español, explica que ella acompaña a otras madres que tienen problemas con el idioma, “ayuda muchísimo, creo que es importante porque yo conozco a muchas mamás que quieren hablar pero les cuesta muchísimo... Yo voy a hablar con el profesor y les ayudo”, y considera necesario que hubiera alguien “que pudiera ayudar para integrarte o para que te puedas entender mejor y que ellos pudieran entender tu situación. En cada sitio se necesita alguien que

traduzca...” (E.F.1.). Esta misma madre señala que ve muy positivo que la coordinadora del programa de refuerzo educativo se reúna con las madres y con el tutor porque “cuando yo tengo un problema yo me voy directamente al cole a coger una cita con la profe, yo soy una mami así, pero hay algunas que tienen dificultades con el idioma y no dicen nada, se callan. Hay algunas mamás que no saben hablar, por eso pienso que se necesitan que haya alguien que le ayude a explicar cómo es la niña y cuáles son sus dificultades, que todas se reúnan, las profesoras, la coordinadora y las mamás, para ver cuál es el problema entre todos”. De hecho esta madre también añade que le “encanta cuando la coordinadora se reúne –sola con el profesor- y viene a decirme qué han visto” (E.F.1.)

Desde la A.S se señala que se debería reconocer esa figura intermedia que actúa en la educación, que se haga cargo de la familia como institución y de los niños en particular, “tendría que venir por ley desde infancia y juventud. Este tipo de figuras son necesarias porque es la que ve la realidad cotidiana de las familias del barrio” y añade que “es la manera de hacer seguimiento, de que se integren, de que no haya los dramas que está habiendo con familias cuando se acaba el comedor escolar” (E.C.4.).

Todas las aportaciones son muestra tanto del interés de los propios alumnos como de la implicación de la familia y la co-responsabilidad de la comunidad, el punto de partida ideal para cualquier política pública.

Conclusiones

A lo largo de todo el trabajo se ha tratado de analizar qué hace que un determinado programa educativo tenga éxito, especialmente en el caso de implicar a la familia y a la comunidad, así como ver cuál era la relación de la familia con respecto a las prácticas identificadas por la literatura científica como de éxito en la inclusión educativa. Siendo el objetivo general: *Identificar las claves de éxito en los programas que promueven el logro educativo de los alumnos inmigrantes y de minorías étnicas a través de la implicación de la familia y la comunidad.*

Para ello se han estudiado las prácticas de éxito identificadas por el programa Includ-Ed: inclusión, mixture y *streaming*, influencia de las expectativas, imagen de la escuela y del entorno, inclusión en el currículo de la perspectiva intercultural y participación de profesores de distintas culturas y participación de la familia y la comunidad. Es en esta última en la que se ha centrado más la investigación, teniendo en cuenta que todas las prácticas anteriores están directamente relacionadas o con la propia familia o con la escuela.

La investigación cualitativa ha confirmado que las prácticas señaladas como de éxito están siendo tenidas en cuenta, en mayor o menor medida, por los profesores, excepto la inclusión en el currículo de la perspectiva intercultural y la presencia de profesores de diferentes culturas. Especialmente la primera se ha dejado en manos de la buena voluntad del profesorado, mientras que la segunda es casi inexistente, al menos en el caso de los centros estudiados, lo que se debe en gran medida a las limitaciones legales existentes y que, como ya se señaló, pueden ser una futura línea de investigación a tener en cuenta. A pesar de las limitaciones legales queda espacio para desarrollar esta figura, un aspecto pendiente que se debería tener en cuenta.

En el fomento de la participación de la familia y la comunidad, todo parece indicar que existen elementos que fomentan la participación de las familias inmigrantes que encuentran barreras (lingüísticas, temporales, socioculturales...) para participar a través de los cauces de la educación formal

y que, queriendo involucrarse en la educación de sus hijos, buscan otros espacios en los que se sientan más cómodas y que se adapten mejor a su situación. Como ya se ha apuntado, aunque las familias puedan no participar en el colegio tanto como se desearía desde el profesorado, eso no se debe a una falta de interés en la educación de los hijos, sino a una serie de barreras que dificultan la implicación de las familias inmigrantes, comenzando por los horarios y el idioma y continuando con toda serie de condicionamientos socio-culturales. En este sentido, modelos alternativos de participación han tomado fuerza. Estos son los ofertados por asociaciones desde la educación no formal, que permiten un horario que se ajusta más a las necesidades de estas familias y una relación entendida y sentida como más de igual a igual, lo que tiene implicaciones directas en la inclusión de los hijos. Estos modelos alternativos se suelen fomentar a través de asociaciones y tienen que estar coordinados con las escuelas para que tengan un efecto más positivo en los menores. Por ello es preciso fomentar esta coordinación entre la escuela y las asociaciones a través de un apoyo a estas figuras, darle valor, medios y reconocimiento, un largo camino todavía por recorrer.

La principal aportación de este trabajo en lo que a participación de la comunidad se refiere, es que se ha identificado en varias prácticas educativas la presencia de figuras adultas de referencia que surgían para dar respuesta a necesidades concretas cuyo trabajo coordinado hace que los programas tengan éxito. Dichas necesidades implican tanto a las familias como a los alumnos inmigrantes o de minorías étnicas, funcionando como “puentes educativos” entre la familia, el alumno y la escuela, favoreciendo así el éxito.

Desde la investigación cualitativa se planteaban como ejemplo los voluntarios de refuerzo educativo, la trabajadora social, otras madres que ayudan a madres de su mismo país en las reuniones para facilitar la traducción y el entendimiento y las cuidadoras. Del mismo modo, en el marco teórico, se hizo referencia a otras figuras de adultos que se había constatado que reforzaban positivamente el aprendizaje de los niños, como por ejemplo los mentores de aprendizaje (*Learning mentors*), los *Family Member Governors* o los adultos

que trabajan como voluntarios dentro del aula. De manera informal están surgiendo cada vez con más fuerza figuras intermedias, puentes educativos en el sentido más amplio del término, que apoyan y refuerzan a la familia en general y a los niños en particular. Esta figura no tiene un papel específico, ni está reconocida como tal, pero su función en la práctica ha resultado ser muy importante y está financiada fundamentalmente a través de proyectos privados como Obra Social La Caixa .

En el caso del Casco Histórico se ha observado la presencia de dos perfiles, por un lado los adultos que actúan únicamente como referente y por otro los que actúan más allá, fomentando la participación de estos referentes y haciendo un seguimiento y un apoyo emocional más continuo.

El primer perfil, los referentes, ligarían directamente con la participación de la comunidad al implicar a miembros de los diferentes colectivos en el apoyo a la educación. Pero, estos referentes positivos no surgen espontáneamente; en la mayoría de los casos se requiere de un dinamizador. Resulta especialmente importante que estos referentes sean de la cultura del alumno para que se visualice un modelo de éxito alternativo al de la cultura dominante; es el caso, por ejemplo, de la cultura gitana, en la que es importante que los alumnos vean que no únicamente los “payos” pueden lograr el éxito educativo. Sería necesario que estas figuras, estos referentes, estuvieran presentes no solo informalmente, sino que se formalizara su implicación en las clases; esto supliría la falta de profesores de distintas culturas y apoyaría los procesos de los niños desde dentro de la escuela, además de fomentar una mayor participación de los padres al favorecer el sentimiento de igual a igual.

Por otra parte, la segunda figura ejerce una función de seguimiento familiar; amplía sus funciones, ya que se hace cargo de la familia y no únicamente de los niños en la faceta educativa como se puede hacer desde los centros de educación formal. Esta figura se ocupa de la familia completa, entendiendo que un funcionamiento adecuado de la familia, junto con los apoyos necesarios, da al niño los elementos básicos para lograr la inclusión. Esta figura no tiene por qué ser individual; puede ejercerse de manera colectiva, siempre y cuando

exista una coordinación fluida interna (entre los que ejercen el seguimiento), y externa (con los profesores etc.).

Una tercera figura sería la resultante de la unión de las dos anteriores ya que, además de hacer el seguimiento, coordinación y apoyo, selecciona, forma, apoya etc. a los miembros de la comunidad que pueden ejercer de referentes. Son estas dos últimas figuras en las que el trabajador social puede aportar el máximo de su experiencia tanto a nivel comunitario como a nivel individual y familiar y las que deberían ser especialmente potenciadas.

Si el objetivo es lograr el éxito educativo y la inclusión de los alumnos inmigrantes y de minorías étnicas, y el niño o adolescente es el elemento central, la familia y el tiempo libre son, junto con la escuela, los elementos de su socialización y, como tales, se deben tener en cuenta para que se tenga éxito en la escuela y trabajar en red con el resto de recursos. La familia, y en el caso de las familias inmigrantes especialmente la madre, requieren un apoyo emocional y un seguimiento para que se apoye el trabajo realizado por la escuela, se mantengan horarios, se apoye la tarea y se tengan en cuenta las prácticas que se han señalado de éxito como las altas expectativas, fomento del autoestima etc. Otra de las necesidades que se han visto es el apoyo emocional que requieren las madres, especialmente de la comunidad árabe, a la hora de entender el que un suspenso o repetir un curso no implica un fracaso, ni personal, ni del hijo, ni de la familia, siendo muy importante trabajar los sentimientos de culpa que acompañan esta situación.

Este trabajo requiere que, previamente, se haya creado un clima de confianza en el que las madres acudan y puedan expresar estas emociones libremente, lo que precisa un periodo de tiempo y una interacción continuada. Siguiendo con las familias, el trabajador social también debe crear, ofrecer y promover espacios donde éstas puedan participar e involucrarse en la educación de sus hijos, partiendo de los intereses de las propias familias, y, a partir de ahí, poco a poco vincularlos más al centro educativo. En esta vinculación al centro educativo el trabajador social podría tener también un papel fundamental ya que acompaña a las familias o incluso se reúne con el tutor con el fin de seguir

los progresos del niño y trabajar coordinadamente, esto mismo se puede hacer con la educación no formal que, como ya hemos señalado, al formar parte del tiempo libre del niño es un espacio de socialización que se debe tener en cuenta.

Además, como trabajadores sociales, se tiene un conocimiento y un acceso a la comunidad que permite fomentar la participación, crear un clima de confianza y seleccionar a los adultos de dentro de las comunidades que pueden ejercer una función de roles positivos para los niños. Para que esto sea exitoso, no basta con seleccionarlos; se debe dar la oportunidad de que ejerzan este rol creando espacios donde intervenir, donde estén en contacto con los niños, concienciar sobre esta labor, promover su participación en las escuelas y en el entorno en general etc.

Cada una de las funciones señaladas podría ser llevada a cabo por un trabajador social específico, ya que de manera individual son muy importantes, pero la coordinación de todas estas facetas y el trabajo en red, siempre teniendo en cuenta que el centro es el estudiante, parece ser una figura clave todavía a desarrollar y donde el trabajador social tendría espacio de actuación muy importante.

En definitiva, aunque se sigue avanzando hacia la plena inclusión del alumnado, todavía hay mucho que se puede hacer.

Las familias inmigrantes quieren participar aunque no estamos llegando a ellas de la manera más exitosa y están surgiendo alternativas y propuestas desde los propios implicados que se deben tener en cuenta para plantear futuras actuaciones donde el trabajador social tiene mucho que aportar.

Estas posibles actuaciones tienen relación con la profesionalización de esta figura a la que se viene aludiendo a lo largo del trabajo y que se haría responsable de la coordinación de los diferentes ámbitos que afectan al niño y a la familia en la escuela.

Además, esta figura, caracterizada por los lazos de confianza que la unen a la familia o al niño y al barrio tendría unos conocimientos de la comunidad que le

permitirían identificar a los miembros de la comunidad más adecuados para poder actuar como referentes. Igualmente, si esta figura estuviera reconocida, podría abrir vías para que estos referentes colaboraran con las escuelas desde dentro y no como se viene haciendo de manera informal.

Bibliografía

- Aguado, M. T. (1991). La Educación Intercultural: concepto, paradigmas y realizaciones. (M. C. Jiménez, Ed.) *Lecturas de Pedagogía Diferencial*, 87-104.
- Ariza, L. J. (2008). *Inmigración y crisis económica en España: Gracias por todo, pero váyanse*. Recuperado el 11 de Julio de 2011, de Infomigrante: www.infomigrante.es/revista
- Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R., & Racionero, S. (2009). *Apredizaje dialógico en la Sociedad de la Información*. Barcelona: Hipatia.
- Ayuntamiento de Zaragoza. (2005). *Renovación del Plan Integral del Casco Histórico 2005-2012*. Zaragoza: Ayuntamiento de Zaragoza.
- Bhandari, R., & Blumenthal, P. (2010). *International Students and Global Mobility in Higher Education: National Trends and New Directions. International and Development Education*. New York: Palgrave Macmillan.
- Bhopal, K. (2004). Gypsy travellers and education: Changing needs and changing perceptions. *British Journal of Educational Studies*, 52 (1), 47-64
- Blanco, M. H.; Dávila, S. y Sarrapio, P. (2009). Evolución histórica del Sistema Educativo Español, Educación y Futuro digital, consultado el 15 de enero de 2011 en <http://www.cesdonbosco.com/revista/foro/37%20-%20Susana%20Davila.pdf>
- Boudieu, P., & Passeron, J. (1977). *La reproducción, elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia.
- Bowles, S., & Gintis, H. (1981). *La instrucción escolar en la América capitalista*. Madrid: Siglo XXI.
- Buchmann, C. & Ben, D. (2002). Interpersonal influences and educational aspirations in 12 countries: The importance of institutional context. *Sociology of Education*, 75 (2), 99-122.
- Carabaña, J. (2004). Natalidad, inmigración y enseñanza. *Consecuencias de la evolución democrática en la economía* (815), 81-103.

- Casanova, M. A. (2009). El currículum y la organización para la escuela inclusiva. En M. A. Casanova, & H. Rodríguez, *La inclusión educativa, un horizonte de posibilidades* (págs. 11-46). Madrid: La Muralla.
- Carnoy, M; Castells, M; Cohen, S; Cardoso, F. (1994). *The New Global Economy in the Information Age*. Philadelphia: Penn State University Press.
- Cea D'Ancona, M. Á. (2010). *Evolución sobre el racismo y la xenofobia*. Ministerio de Trabajo e Inmigración, OBERAXE, Madrid.
- Cea D'Ancona, M. Á., & Valles Martínez, M. S. (2009). *Evolución del racismo y la xenofobia en España*. Ministerio de Trabajo e Inmigración, OBERAXE, Madrid.
- Cebolla, H., & Larios, M. (2009). *Inmigración y educación*. Madrid: Centro de Estudios Políticos y Constitucionales.
- Cheng, S. & Starks, B. (2002). Racial differences in the effects of significant others on students' educational expectations. *Sociology of Education*, 75(4), 306-327.
- Chomsky, N. (2001). *La (des) educación*. Barcelona: Crítica .
- CIDE. (2005). *La atención al alumnado inmigrante en el sistema educativo en España*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia Dirección General de Educación, Formación Profesional e Innovación Educativa.
- Coehlo, E. (2003). Cómo crear un entorno de apoyo al aprendizaje de la lengua *Aula Intercultural*.
[\http://www.aulaintercultural.org/IMG/pdf/crearunaprendizajedelalengua.pdf
 Consultado el 1 de Junio de 2013]
- Clifton, Rodney A., Williams, Trevor, & Clancy, Jeff. (1991). The academic attainment of ethnic groups in australia: A social psychological model. *Sociology of Education*, 64(2), 111-126.
- Colding, B; Hummelgaard, H; Husted, L. (2005). How Studies of the Educational Progression of Minority Children Are Affecting Education Policy in Denmark. *Social Policy and Administration*, Blackwell Publishing, 2005, Vol. 39, no. 6, December 2005, 684 –696.

Commission of the European Communities. (2006). *Communication from the Commission to the Council and the European Parliament. Efficiency and equity in European education and training systems*. {SEC(2006) 1096}

Collier, V. 1987. Age and rate of acquisition of second language for academic purposes. *TESOL Quarterly*. 21, 617-641.

Collier, V. 1989. How long? A synthesis of research on academic achievement in a second language. *TESOL Quarterly*. 23, 509- 531.

CREA. (2006-2011). *INCLUD-ED. Strategies for inclusion and social cohesion in europe from education*, 6th framework programme. Citizens and governance in a knowledge-based society. CIT4-CT-2006-028603. *Directorate-General for Research, European Commission*.

CREA. (2006). *INCLUD-ED's Project 2 . Report 3: Educational practices in Europe. Overcoming or reproducing social exclusion?*.

<http://creaub.info/included/results/> Consultado el 1 de Junio de 2013

Cummins, J. (1981). Age on arrival and immigrant second language learning in Canada: A reassessment. *Applied Linguistics*. 2, 132-149.

Cummins, J. (1989). *Empowering Minority Students*. Sacramento: California Association for Bilingual Education.

Cummins, J. (1991). Interdependence of first- and second-language proficiency in bilingual children. In E. Bialystok (Ed.) *Language processing in bilingual children*. Cambridge: Cambridge University Press. 70-89.

Delgado-Gaitan, C. (2001). *The Power of Community. Mobilizing for Family and Schooling*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.

Demie, F. (2005). Achievement of black caribbean pupils: Good practice in lambeth schools. *British Educational Research Journal*, v31 no4 pp. 481-508

Diez, J., Gatt, S. & Racionero, S. (2011). Placing immigrant and minority family and community mombers at the school's centre: The role of community participation. *European Journal of Education. Research, Development and Policy*, 46(2), 184.


- Elboj, C., Puigdemívol, I., Soler, M. & Valls, R. (2002). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Graó.
- Epstein, J.L. (2001) School, Family and Community partnerships. Preparing educators al improving schools. Boulder CO: Westview Press
- European Commission. (2001). *European Report of the Quality of School Education. Sixteen quality indicators*. Luxembourg: D.G. Education and Culture. Office for Official Publications of the European Communities.
- Fernández, M., Mena, L., & Riviere, J. (2010). *Fracaso y abandono escolar en España*. Barcelona: Fundación La Caixa.
- Fernández Enguita, M. (2007). "Educar es cosa de todos: escuela, familia y comunidad" en Garreta, J. (Edit.) *La relación familia-escuela*, (13-32). Lleida: Universitat de Lleida y Fundación Santa María
- Fisher, C. & Adler, M. (1999). *Early Reading Programs in High-Poverty Schools: Emerald Elementary Beats the Odds*. Ann Arbor: University of Michigan-CIERA.
- Flecha, R. (1999). Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información. *Trabajar con la diversidad, superar la desigualdad: claves pedagógicas*. Gandía: Conferencia presentada en el XVIII Encuentro Estatal del Movimiento de Renovación Pedagógica.
- Flecha, J., & Serradell, O. (2003). El desarrollo de la sociología de la educación: principales enfoques o escuelas: revisión crítica. *Sociología de la educación*, 63-83.
- Flecha, R., Vargas, J., Davila, A. (2004) Metodología comunicativa crítica en la investigación en ciencias sociales: la investigación WORKALÓ. *Lan Harremanak* nº 11, 21-33
- Flecha, R. (2004). Investigar desde la igualdad de las diferencias. En A. Touraine, M. Wieviorka, R. Flecha, & o. colaboraciones, *Conocimiento e identidad. Voces de grupos culturales en la investigación social* (págs. 34-50). Barcelona: El Roure.

Flecha, R. (2005). "Aprendizaje dialógico en la Sociedad de la Información". I Jornadas Interautonómicas de Comunidades de Aprendizaje organizadas por el Gobierno de Aragón. 14-16 de Abril de 2005

Freire, P. (1995). *The pedagogy of the oppressed*. New York: Continuum.
Foro para la Integración Social de los Inmigrantes. (2009). *Informe sobre la situación social de los inmigrantes y refugiados en 2009*.

García, J., Sánchez, P., Moreno, I., & Goenechea, C. (2010). Estudio del sistema y funcionamiento de las aulas de enlace de la Comunidad de Madrid. De la normativa institucional a la realidad cotidiana. *Revista de Educación* , 473-493.

Garreta, J. (Edit.) (2007). *La relación familia-escuela: una cuestión pendiente*. Lleida, Universitat de Lleida y Fundación Santa María.

Garreta, J. (2008). *La participación de las familias en la escuela pública*. Madrid: Confederación Española de Asociaciones de Padres  y Madres de Alumnos

Garreta, J. (2009). Escuela y familias inmigradas: Relaciones complejas. *Revista Complutense de Educación* Vol. 20 Núm.2, 275-291

Gavari. (2006). La evolución de la política educativa en España ante el reto de la inmigración . *Tendencias Pedagógicas II* , 230.

Giroux, H. A. (1985). Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico. *Cuadernos Políticos* , 36-65.

Gobierno de Aragón. (2008). *Plan Integral para la Convivencia Intercultural en Aragón*. Gobierno de Aragón , Departamento de Servicios Sociales y Familia Dirección General de Inmigración y Cooperación al Desarrollo. Zaragoza: Gobierno de Aragón.

Godoy, M. J., Suárez, A., & Lucas, M. G. (2010). Atención a la diversidad lingüística y cultural: Minorías étnicas en las aulas españolas. En P. Arnaiz, M. Hurtado, & F. Soto, *25 Años de Integración Escolar en España: Tecnología e Inclusión en el ámbito educativo, laboral y comunitario*. Murcia: Consejería de

Educación, Formación y Empleo Secretaría General. Servicio de Publicaciones y Estadística.

Gómez, A. y Racionero-Plaza, R. (2008). El paradigma comunicativo crítico. *Universitas Tarraconensis. Revista de Ciències de l'Educació*. 117-129

Gómez, J.; Latorre, A.; Sánchez, M.; Flecha, R. (2006). *Metodología comunicativa crítica*. Barcelona: El Roure

Gómez, C.; Puyal, E.; Sanz, A.; Elboj, C.; Sanagustín, M.V. (2006). *Las relaciones de convivencia y conflicto escolar en los centros educativos aragoneses de enseñanza no universitaria. Análisis y propuesta desde una perspectiva socioeducativa*. Aragón: Gobierno de Aragón, Departamento de Educación, Cultura y Deporte

Guest, A. y Scheneider, B. (2003). Adolescents' Extracurricular Participation in Context: The Mediating Effects of Schools, Communities, and Identity. *Sociology of Education*. Vol. 76 (2), pp. 89-109

Guttman, A. (2001). *La educación democrática*. Barcelona: Paidós Estado y Sociedad.

García, E. (2002). *Student Cultural Diversity. Understanding and meeting the Challenge*. Boston, MA: Houghton Mifflin Company

Hakuta, K., Y.G. Butler and D. Witt. 2000. *How long does it take English learners to attain proficiency?*. Santa Bárbara, CA: University of California, Linguistic Minority Research Institute

Hanushek, E. A. and Wößmann, L. (2006), Does Educational Tracking Affect Performance and Inequality? Differences- in-Differences Evidence Across Countries. *The Economic Journal*, 116. 63-76

Henderson, A; Mapp, K. (2002). *A New Wave of Evidence. The Impact of School, Family, and Community on Student Achievement. Annual Synthesis* Austin, TX: National Center for Family & Community Connections with Schools.

Huguet, A., & Navarro, J. (2006). Inmigración y resultados académicos: lo que dice la investigación. *Cultura y Educación* , 18 (2), 117-126.

- Jaeggi, J.M., Osiek, F. y Favre, B. (2003). *Familles, école et quartier. De la solitude au sens : échec ou réussite scolaire d'enfants de milieu populaire*. Gêneve: Service de la Recherche en Education.
- Lapresta, C. (2006). Identidad colectiva, ciudadanía e inmigración. Consecuencias para la lengua y la escuela. *Cultura y Educación* , 18 (2), 185-200.
- Lasagabaster, D. (2004). Inmigración y aprendizaje de la lengua en Canadá. *Cultura y Educación* , 16 (3), 323-339.
- López, F. (2006). *El legado de la LOGSE*. Madrid: Gota a gota.
- López, F. (2008). Educar en la diversidad: reto de la sociedad del s.XXI. En F. López Noguero, *La educación como respuesta a la diversidad. Una perspectiva comparada*. Sevilla: Universidad Pablo Olavide y Sociedad Española de Educación Comparada.
- Lopez, G. R., Scribner, J. D., & Mahitivanichcha, K. (2001). Redefining parental involvement: Lesson's from high-performing migrant-impacted schools. *American Educational Research Journal*, 38(2), 253-288
- Luciak, M. (2004). *Migrants, minorities and education. Documenting discrimination and integration in 15 member states of the European Union*. European Monitoring Centre on Racism and Xenophobia (EUMC), European Communities.
<http://eumc.europa.eu/eumc/material/pub/comparativestudy/CS-Education-en.pdf>
- Marino, F. J., & Bruquetas, M. (2011). Inmigración y Estado de bienestar en España. *Colección Estudios Sociales* , 171.
- McDill, E. L. (1985). Raising standards and retaining students: The impact of the reform recommendations on potential dropouts. *Review of Educational Research*, v55 no4 pp. 415-33.
- Mérida, R. (2002). "Un espacio de encuentro entre la escuela y las familias: la escuela de madres y padres" *Revista de Ciencias de la Educación* no 192, pp.

441- 467.

Ministerio de Educación y Ciencia. (2007). *PISA 2006. Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos de la OCDE: Informe Español*. Madrid: MEC.

Ministerio de Trabajo e Inmigración . (2007). *Plan Estratégico de Ciudadanía e Inmigración* . Plan Estratégico, Madrid.

Ministerio de Educación y Ciencia . (2009). *OECD PISA: Informe español 2009*. Ministerio de Educación, Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional. Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial. Instituto de evaluación.

Ministerio de Educación y Ciencia. (2010). *Datos y cifras del curso 2010-2011*. Madrid: Secretaría General Técnica.

Nettles, S. M. (1991). Community involvement and disadvantaged students: A review. *Review of Educational Research*, v61 n3 p379-406 Fall 1991

Office of Institutional Research Harvard University. (2010). *Harvard University Fact Book 2009-2010*. Cambridge: Office of Institutional Research.

OECD. (2003a). *Learning from Tomorrow's World – First results from PISA 2003*. Paris: OECD Publications.

OECD. (2003b). *PISA 2003 Assessment Framework: Mathematics, Reading, Science and Problem Solving Knowledge and Skills*. Paris: OECD Publications.

Okagaki, L., & Frensch, P. A. (1998). Parenting and children's school achievement: A multiethnic perspective. *American Educational Research Journal*, 35(1), 123-144.

Osterman, K. F. (2000). Students' need for belonging in the school community. *Review of Educational Research*, 70(3), 323-367.

Ovejero, A. (2002). Cultura de la pobreza : violencia. inmigración y fracaso escolar en la actual sociedad global. *Aula abierta* (79), 71-83.

Pinos, M. (2009). La atención al alumnado inmigrante en Aragón: una manera de construir el futuro desde el sistema educativo. *Jornadas de ciudadanía*

intercultural y educación (pág. 1). Zaragoza: UGT.

Portes, A. & Rumbaut, R. G. (2001). *Legacies. the story of the immigrant second generation*. Berkeley, LA: University of California Press.

Puigvert, L., & Oliver, E. (2003). Reformas educativas. En *Sociología de la educación* (págs. 396-402). Madrid: Pearson-Prentice Hall.

Ramírez, J.D. 1992. "Executive Summary". *Bilingual Research Journal*, 16: 1-62.

Quiocho, A., & Rios, F. (2000). The power of their presence: Minority group teachers and schooling. *Review of Educational Research*, v70 n4 p485-528 Win 2000

Rinken, S. (2011). La evolución de las actitudes ante la inmigración en tiempos de crisis económica. Un análisis cualitativo. En E. Aja, J. Arango, & J. Oliver Alonso, *Inmigración y crisis económica. Impactos actuales y perspectivas de futuro* (pág. 34). Barcelona: Fundación ACSAR y otras.

Rosa Blaco, G. (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. *REICE- Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* , 4 (3), 4.

Ruiz, C., & Merino, D. (2009). La experiencia escolar de los hijos de inmigrantes marroquíes en los Centros de Educación Secundaria Obligatoria. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, Vol. 12, Nº. 3 , 87-97.

Ruiz Román, C., Merino Mata, D. (2009). La experiencia escolar de los hijos de inmigrantes marroquíes en los Centros de Educación Secundaria Obligatoria. *REIFOP*, 12 (3), 87- 97. [Enlace web: <http://www.aufop.com> – Consultada e 05-06-2011]

S.O.S. RACISMO Aragón. (2005). *Inmigración y educación en la ciudad de Zaragoza*. Zaragoza: S.O.S. Racismo Aragón.

Sánchez, P., & García, R. (2011). Organización de las aulas de enlace en la Comunidad de Madrid. *Cultura y Educación* , 23 (1), 129-139.

Smith, M. C., Elish-Piper, L. (2002) Primary-Grade Educators and Adult Literacy: Some Strategies for Assisting Low-Literate Parents. In: *Reading Teacher*, Vol. 56, No. 2, pp. 156-65.

Soto-Aranda, B. 2002. "La enseñanza de español L2 como factor de análisis de la adquisición del español en población inmigrante en España: marco de análisis y perspectivas". *Quaderns Digitals*, 25. [http://www.quadernsdigitals.net. Consultado el 1 de Junio de 2013]

Stahl, S. A.; Yaden, D. B. (2004). The Development of Literacy in Preschool and Primary Grades: Work by the Center for the Improvement of Early Reading Achievement. *Elementary School Journal*, Vol. 105, No. 2, pp. 141-66.

Taylor, D. (1993). Family literacy: Resisting deficit models. *TESOL Quarterly*, 27(3), 550-3.

Taylor, M., & Houghton, S. (2008). Examination-related anxiety in students diagnosed with AD/HD and the case for an allocation of extra time: perspectives of teachers, mothers and students. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 13 (2), 111-125.

Tomasevski, K. (2007). *Contenido y vigencia del derecho a la educación*. San José: Instituto Interamericano de Derechos Humanos.

Torres, F. (2002). La integración de los inmigrantes y alguno de los desafíos que nos plantea. En J. De Lucas, & F. Torres, *Inmigrantes: ¿cómo los tenemos? Algunos desafíos y (malas) respuestas* (págs. 49-73). Madrid: Talasa Ediciones.

Vasileva, K. (2011). Eurostat Statistics in focus [consultado el 20 de Mayo de 2013 en <http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/population/data/database>]

Vecina Marchante, C. (2006). Profesores y alumnos inmigrantes. Dos protagonistas condicionados. *Convergencia con Europa y cambio en la universidad: XI Conferencia de Sociología de la Educación : Santander, 22, 23, y 24 de septiembre de 2006*. Valencia: Alzira.

Weiher, G. R. (2000). *Minority student achievement: Passive representation and social context in schools*. The Journal of Politics, 62(3), 886-895.

Willis, P. (1981). *Learning to labour: how working class kids get working class jobs*. Aldershot: Gower.

Wößmann, L. and Schütz, G. (2006). *Efficiency and equity in European education and training systems* – analytical report for the European Commission prepared by the European Expert Network on Economics of Education (EENEE) to accompany the Communication and Staff Working Paper by the European Commission under the same title, 26.4.2006.