

Escuela, familia de origen inmigrante y participación

School, Immigrant Families and Participation

Jordi Garreta Bochaca

Universitat de Lleida. Departament de Geografia i Sociologia. Lleida, España

Resumen

Las relaciones entre las familias y la escuela se inscriben en la articulación entre dos instituciones con asimetría de poder y en un contexto social y político que las sitúa en el debate entre intereses públicos y privados. Aunque deben considerarse espacios yuxtapuestos, a menudo lo que se percibe es la separación, la distancia, cuando no el conflicto, entre ambos. Y esto comporta que el territorio de la escuela y el de la familia se vigile, se controle, por la amenaza de invasión o intrusión. El artículo analiza la participación de los progenitores de origen inmigrante en la escuela en España. Realizando una breve referencia a la legislación, se centra en la situación organizativa confederal, federal y asociativa (utilizando como fuente de información datos propios obtenidos en cinco grupos de discusión organizados en los diferentes niveles organizativos) y, por último, se aproxima la realidad de las Asociaciones de Padres de Alumnos (a través de una encuesta a 594 presidentes de asociaciones). Además de constatar la baja participación general y, en particular, la de las familias de origen inmigrante (menor entre unos orígenes que entre otros) se evidencia la necesidad de trabajar para incorporarlos al movimiento de padres, hecho que se considera imprescindible para su desarrollo.

Palabras clave: escuela, familias de origen inmigrante, participación, asociaciones de madres y padres de alumnos, información y comunicación, formación de padres y docentes.

Abstract

The relationships between families and the school are those of two institutions with asymmetry of power and based on a social and political context which places them in the debate between public and private interests. Although they should not be considered juxtaposed places, what is often perceived is the separation, distance and even conflict between them.

This also means that the territory occupied by the school and the family are watched over and controlled against the threat of invasion or intrusion.

This article analyses the participation of immigrant-origin parents in school in Spain. After a brief reference to current legislation, it focuses on the confederal, federal and associative organizational situation, using as a source of information the data obtained from five discussion groups organized on the different organizational levels. Then, the paper concentrates on the situation in Parents' Associations (through a survey carried out with 594 presidents of these associations). Apart from verifying the low general participation, which is more evident among immigrant origin families and lower among certain origins than others, the need to work in order to incorporate them into parents' associations is shown, a fact that is also considered essential for their development.

Key Words: school, immigrant origin families, participation, parents' associations, information and communication, parents and teachers training.

Introducción

La relación familia-escuela es un tema clave en educación: los trabajos de sociología histórica han mostrado el control del Estado sobre las familias y el papel de la escuela como instrumento de control social; la sociología de la familia, después de una fase funcionalista, ha estudiado la relación de la familia con su contexto y, en éste, con la escuela; y la sociología de la educación se cuestiona el papel de la escuela en la sociedad y su relación con el entorno. La familia, tradicionalmente considerada una agencia de socialización, y a la que se atribuía handicaps culturales, poco a poco ha ido siendo reconocida como actor con estrategias más o menos visibles y acordes con la institución educativa (Montandon y Perrenoud, 1994).

Las relaciones entre las familias y la escuela deben situarse en un contexto histórico e institucional. Más concretamente, se inscriben en la articulación entre estas dos instituciones que tienen asimetría de poder y en un contexto social y político que las sitúa en el debate entre intereses públicos y privados. Para J. Epstein (2001) la colaboración entre la familia, la escuela y la comunidad es clave para la mejora de la educación del alumnado. Pero afirma que cada una de estas agencias tiene historia y dinámicas propias que hacen que la relación y el efecto educativo sea diferente.

El interés por la educación (no siempre coincidente con la obtención de un título o aprobar unas materias) se puede expresar de diferentes formas e intensidades, y

todas ellas son legítimas y, a menudo, lógicas. En España, en los setenta y ochenta, convivían familias esforzadas en acercarse a una escuela que veían lejana y apoyaban la escolarización aun teniendo pocos o escasos recursos culturales con otras con muchos más, unas pocas, y otras muchas para las que la escuela era una imposición poco valorada o deseada ya que sus estrategias y expectativas iban en otras direcciones. La «presión» que ejercían en sus hijos e hijas para que fueran superando materias y cursos era desigual y, mientras unos estaban dispuestos a pagar clases particulares ya que ellos no podrían dar el refuerzo requerido, adquirirían materiales (por ejemplo enciclopedias que llegaban a muchas casas y eran infrautilizadas) que representaban el conocimiento y se acercaban al profesorado, que aún era el ostentador del conocimiento y el que sabía cómo se debía enseñar a los hijos, otros no lo hacían. Éstos serían indicadores de interés, preocupación, de las expectativas depositadas en la escolarización de los hijos y las hijas (frases como «estudia para que no tengas que trabajar en lo mismo que yo», o que «lo hagas en mejores condiciones», parecen ser parte del imaginario colectivo de una generación de estudiantes), especialmente para lograr la movilidad social y también autonomía, si nos referimos a las mujeres. Fueron años en que muchas familias vieron en una escolarización exitosa la oportunidad de materializar un proyecto de movilidad social que ellos no siempre habían conseguido y «se volcaron», según sus posibilidades, en este nuevo proyecto. Hoy en día esta motivación ya no es tan evidente, la estructura familiar ha sufrido mutaciones importantes y los papeles que se atribuyen a familia y escuela se han ido modificando. Como indica J. Torres (2007) se ha pasado de una familia que valora y confía en la escuela a una situación más plural en la que, en general, los progenitores no admiten la relación de subordinación con el profesorado.

M. Fernández, X. M. Souto y R. Rodríguez (2005), consideran que antes de los años sesenta la escuela se diferenciaba por realizar la socialización secundaria y la familia la primaria, pero a partir de los años noventa la escuela pasa a realizar ambos papeles ya que, como en otros lugares, la familia ha cambiado profundamente en este período de tiempo.

Coincidimos con la argumentación del profesor Tedesco en las modificaciones que aparecen en el seno de la familia a finales del siglo XX. La socialización primaria llena de afectos y de simbolismo, de tal manera que creaba un mundo infantil a partir de los cuentos, leyendas, narraciones de los adultos, ha dado paso a una pérdida de este mundo simbólico con la entrada del televisor en los hogares familiares, introduciendo al niño en los secretos que antes eran preservados

por los adultos: la violencia, el sexo, la incompetencia de los propios adultos (...). El caso de la familia es paradigmático respecto al fracaso de los medios tradicionales de socialización. Si antes de los años sesenta del siglo XX la institución familiar era la responsable de crear unos modelos de referencia de comportamiento (los padres) y difundía unos valores de colaboración y solidaridad de pequeño grupo (la familia extensa) en los cuales se descubrían los secretos del mundo adulto, a partir de la segunda mitad del veinte los cambios son muy importantes. Tanto en la composición del núcleo familiar (es más pequeño e incompleto) como en los tiempos disponibles para intercambiar informaciones y sentimientos (pp. 48-49).

Para estos autores, las familias han entrado en una nueva situación en la que no tienen criterios claros de socialización y sus hijos e hijas acuden a las aulas con otros objetivos que la sola instrucción, pero también es cierto que han aumentado las desigualdades sociales y se ha incrementado notablemente la diversidad de situaciones de partida.

La experiencia previa de estos progenitores, tanto en su vida laboral como en la escolar, además de las oportunidades del contexto, es importante por lo que supone de definición de las actitudes y expectativas que se forman respecto a los hijos e hijas (no siempre coincidentes) y por lo que representa de definición e implicación en este proyecto educativo/escolar. Pero, además, creemos que existen espirales positivas y negativas en la comunicación¹ que se van construyendo y que acaban definiendo la relación que mantendrá una familia con la escuela y sus profesionales, distancias previas, errores de interpretación de mensajes en un determinado momento, etc. pueden conducir a una espiral negativa de relaciones por la mala predisposición de alguno de los interlocutores y, por tanto, seguir generando situaciones mal interpretadas que llevarán a un distanciamiento, cuando no conflicto, con algún profesor, con el director, con la escuela. Al contrario, una distancia inicial también puede ser superada por una espiral de experiencias positivas.

Estas dinámicas se construyen a partir de la experiencia sociocultural y escolar de los padres y madres que les predispone a unos u otros tipos de relación, pero también por las experiencias (comunicación e información que recibe o cree recibir de la

¹⁾ G. Chauveau (2000) sugiere la existencia de dinámicas, espirales, positivas o negativas que caracterizan la comunicación entre la escuela y las familias. Concretamente considera importante el contenido didáctico de esta relación, es decir, la relación entre la enseñanza/aprendizaje y el éxito escolar, y el contenido social, es decir, los efectos sobre la movilización y la promoción de los protagonistas de la situación educativa.

escuela, mensajes que les llegan de otros padres, docentes, personal de la escuela, etc.) que se van viviendo a lo largo del proceso de escolarización de sus hijos e hijas². Ello va configurando modelos diferentes de relación y comporta que una situación sea para unos «normal y óptima» y para otros «intolerable». Aunque no es el objetivo de el trabajo describir todo este abanico de formas de implicación y relación con la escuela, sí que es una cuestión que aparece en diferentes momentos y que nos muestra un panorama complejo, que comporta tener presentes las diferentes percepciones (de los profesionales y de las familias) y la necesidad de trabajar con ellas para poder mejorar la relación entre las familias (cada vez más diferentes) y la escuela (que tampoco responde a un único patrón).

Las relaciones familia-escuela: ¿una cuestión pendiente?

Si miramos atrás, la escolarización universal es una invención relativamente reciente, así como el desarrollo de los sistemas educativos que la hacen posible, y la promoción de la implicación de las familias en los centros educativos aún lo es más ya que no siempre se ha considerado necesaria y, cuando lo es, no se lleva a cabo sin resistencias. De ahí que la relación entre familia y escuela pueda ser vista todavía como una cuestión pendiente (Garreta, 2007), aunque se considere clave³, como indica el hecho de que frecuentemente se cree necesario establecer un nuevo contrato entre familias y escuela para reconducir una situación desequilibrada en la que la escuela debe potenciar la implicación, los docentes mantener su derecho a ejercer libremente y los progenitores a defender sus intereses y los de sus hijos.

Estos principios son inspiradores de numerosas intervenciones y tienen como una de sus concreciones más importantes favorecer la participación de las familias en la vida escolar. Y no sólo ésta por sí misma, sino por lo que representa de que la familia sienta como propia la escuela -evitando lo que X. Bonal (2003) ha llamado «la alteridad

² Jean-Marc Jaeggi, Françoise Osiek y Bernard Favre (2003) han analizado cómo se establecen las relaciones entre familias de contextos populares y la escuela confirmando, como otros trabajos, que las actitudes de los progenitores no se deben sólo al origen social y cultural, sino que influye de forma importante la relación que establecen con la institución escolar y con la cultura de ésta, los beneficios que esperan de invertir en escuela y el sentido que le dan.

³ Véase, entre otros, S. L. Christenson, T. Rounds, y D. Gorney (1992) que identifican como importantes para el logro escolar: las expectativas educativas, el clima familiar respecto al aprendizaje, las relaciones que se establecen entre progenitores e hijos e hijas, las estrategias disciplinares y la implicación de los progenitores en el proceso educativo en el seno familiar y en el contexto escolar.

familiar respecto a la escuela», uno de los elementos que considera claves, junto con la «referencialidad de la inserción sociolaboral familiar», para comprender el paso del alumnado por esta institución.

Como en otros ámbitos de la sociedad, en el mundo de la educación se miran cada vez con más interés la idea del trabajo en red y la puesta en marcha de prácticas y proyectos capaces de movilizar la cooperación entre los centros de enseñanza y otros agentes presentes en su entorno. No es sólo una moda (aunque también lo sea) sino, ante todo, el resultado de la atracción por las experiencias desarrolladas en otros campos, tal vez particularmente los de la actividad empresarial, la movilización ciudadana y la práctica investigadora, así como de la creciente conciencia de las posibilidades y potencialidades de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. Ha llegado, creo, el momento de la escuela-red y los proyectos educativos, momento en el que el centro de enseñanza como tal pasaría a ser nada más y nada menos que eso, el centro, el nodo central, el centro movilizador, en vez del perímetro o el recinto exclusivo, de proyectos más ambiciosos articulados en redes más amplias, más laxas, más horizontales y menos jerárquicas, de geometría variable en vez de rígida predeterminada (Fernández Enguita, 2007, p. 22).

Aunque deben considerarse espacios yuxtapuestos, a menudo lo que se percibe es la separación, la distancia, cuando no el conflicto, entre familia y escuela. Y esto comporta que el territorio propio de cada institución se vigile, se controle, por la amenaza de invasión o intrusión (Maulini, 1997) de los respectivos «espacios». Por ello, Dubet (1997) afirma que existe una paz armada entre escuela y familia y como manifestación de la tensión existente pone en evidencia, como otros, el uso de vocabulario bélico para referirse a esta relación.

Para C. Montandon y P. Perrenoud (1994) la evolución de la escuela y la familia ha tendido a marcar las distancias entre ellas, aunque, por otro lado, algunos cambios culturales recientes favorecen una mejor relación. La mejora del nivel de instrucción conduce en determinados países al incremento de la ideología de la participación (social y educativa entre los diferentes agentes), en línea con la democratización de la sociedad. Además, la actitud de los ciudadanos respecto a los servicios públicos ha evolucionado, refiriéndose cada vez más a los derechos y comportándose como consumidores, por lo que las instituciones y los profesionales deben rendir cuentas

de sus actuaciones⁴. En último lugar, hay que considerar que las luchas por la producción y el reparto de la riqueza en las sociedades industriales son cada vez menos frecuentes y son, cada vez más, las cuestiones culturales las movilizadoras de los grupos sociales (Touraine, 1984) y, entre estos movimientos, los de madres y padres de alumnos adquieren un relevante papel. Tales condiciones han favorecido la lenta pero continua presencia de las familias en la escuela y la creencia y reivindicación de que ésta favorece los objetivos de la escuela y de las familias respecto a sus hijos e hijas. Ahora bien, esto no es óbice para que aún nos encontremos lejos de un marco en el que la escuela reconozca a las familias como *partenaires* y que estas asuman su papel en la relación. Como veremos, no siempre está claro o es bien entendido.

La en apariencia, mayor posibilidad de participación puede verse no como una opción, sino como una imposición, como una obligación no querida, más que como una oportunidad de elección de los grupos sociales interesados en la educación, ya que no se ha tomado conciencia de su influencia potencial en la calidad que ésta puede tener (Fernández Prada, 2003). Para F. Fernández, algunos padres limitan su participación a la elección de centro, unos porque desconocen el papel que pueden realizar más allá y la incidencia que pueden tener, y otros porque no conocen los cauces adecuados, las competencias, tareas y responsabilidades. Además 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» (p. 49). Y, cuando nos referimos a familias de origen inmigrante, estas diferencias e incomprensiones son incluso mayores. Hohl (1996, 1996a) y Kanouté y Saintfort (2003), entre otros, han mostrado la distancia existente entre progenitores y docentes por las imágenes mutuas, no coincidentes, que se forman. El trabajo de Hohl, centrado en familias de origen inmigrante haitiano y salvadoreño que residen en Québec, indica que los progenitores no conocen las reglas, lo que se espera de ellos, la definición institucional de sí mismos, etc. Estos padres proyectan sus imágenes preconstruidas y lo que ellos esperan de la escuela, de forma que se encuentran a gran distancia de lo que realmente se

⁴⁾ «Des travaux anglo-saxons ont montré que les écoles n'ont jamais réellement été appelées à informer la communauté, à rendre des comptes, à présenter des résultats. Aux Etats-Unis et à un moindre degré en Grande Bretagne, des lois nouvelles obligent à l'école à une grande transparence. Par exemple les parents peuvent exiger de voir tout ce qui est écrit dans les dossiers de l'école au sujet de leur enfant.

En Europe, on pense que cette conception du rôle de l'école est valable pour les Etats-Unis où, pour diverses raisons historiques et culturelles la tradition veut que les parents s'engagent dans les affaires scolaires. Dans la tradition américaine, tout parent mécontent peut faire valoir ses griefs auprès des commissions scolaires locales ou auprès de la direction de l'école, et cela est considérée tout à fait normal, comme le fait qu'il doit recevoir une réponse satisfaisante». (Montandon y Perrenoud, 1994, p. 32).

les pide o espera. Además existe poca comunicación con el profesorado, lo que alimenta la idea de que existen déficits entre las familias difícilmente superables.

En España, los estudios sobre la relación familia de origen inmigrante y escuela no son numerosos (véase Baráibar, 2005; Bueno y Belda, 2005 y Ortiz, 2006), pero ya a inicios de los noventa encontramos alguno. Uno propio (Garreta, 1994) analizaba las actitudes y las expectativas de las familias de origen africano relacionándolas con el origen social, el nivel de estudios, el proyecto familiar, la situación socioeconómica que vivían en ese momento, etc. El estudio diferenció tres grupos: uno de padres «ilusionados» en el proyecto escolar de sus hijos que tenían una actitud participativa y estimulante; un segundo grupo de padres «desilusionados» que hacían constante referencia al retorno a origen, más aferrados a la tradición y que se mostraban poco motivadores y participativos; y un tercer grupo «en transición» hacia la desilusión por la situación que estaban viviendo en destino y para los que la escuela no era una prioridad. En este trabajo, además del bagaje que las familias llevaban consigo, resultó clave la situación socioeconómica actual (la dificultad de materializar el proyecto migratorio) para definir las actitudes hacia la escuela y los docentes y las expectativas educativas. Por su parte, un reciente trabajo de Terrén y Carrasco (2007) ponen de manifiesto que el proyecto migratorio, las ilusiones y los miedos, se ven reflejados en las expectativas educativas que elaboran en destino, especialmente en lo referente a la confianza que depositan en la educación (que en pocas ocasiones se traduce en una abierta participación), y explican el lugar que ocupa la educación de la nueva generación en el proyecto familiar. «Siempre que no medie dificultades derivadas de la lengua, de un ingreso tardío o de un traslado a España a edad avanzada (e incluso en muchos casos en que se den estos casos), es muy probable que la moral de trabajo imperante en las familias inmigrantes constituya un importante factor de motivación para el desempeño de sus hijos en la escuela. Sin embargo, la historia de una familia inmigrada es (...) una historia plagada de ajustes y reestructuraciones a realidades nuevas que exigen rápidas adaptaciones» (p. 24).

Simplificando, un trabajo canadiense centrado en la relación entre el personal de las escuelas y los padres de «comunidades culturales» distingue entre cuatro grupos de dificultades en la comunicación escuela-familia y, como se puede ver, algunos no sólo son pertinentes para los progenitores culturalmente diversos (Services aux Communautés Culturelles, 1995):

- Las barreras lingüísticas: comunicación imposible (conocimiento insuficiente o nulo de la lengua de enseñanza por parte de algunos padres; dificultad por

parte de las escuelas para tener servicios de interpretación); comunicación limitada (conocimiento insuficiente de los padres de los procedimientos y necesidades de cada una de las partes, en estos casos la comunicación se limita a la simple transmisión de información sobre los reglamentos, las calificaciones, la agrupación y los problemas de comportamiento).

- Las barreras socioeconómicas: no disponibilidad de algunos padres por las condiciones de vida precarias, horarios de trabajo...; nivel de escolarización insuficiente para poder ayudar en los estudios de los hijos; poco interés o escasa motivación para participar en la vida de la escuela al no tratarse de una prioridad.
- Las barreras culturales: diferencia de los sistemas escolares (no es igual lo que conocen los padres que lo que se encuentran en destino, las divergencias pueden llegar a: valores educativos privilegiados, reglamento, horarios, personal no docente que en otros países no existe enfermero, trabajador social..., programas de estudios, métodos de evaluación, formas de relacionarse escuela y familia, papel de la escuela y estatuto del personal docente, etc.); diferencia entre valores familiares de la sociedad de acogida y los de la sociedad de origen: estructura familiar (importancia o no de la familia extensa), papeles en el seno de la familia (por ejemplo, importancia o no de los abuelos), diferencia entre valores educativos privilegiados (sobre el cuerpo, la autoridad y la disciplina).
- Las barreras institucionales: dificultad de algunos padres en percibir el personal de la escuela como agentes educativos competentes y considerar la escuela como un lugar accesible y donde tienen el derecho y deber de participar; dificultad en que la escuela traspase lo estrictamente escolar por la actitud cerrada que manifiestan padres y algunos profesores.

Para los docentes catalanes se trataría principalmente de dificultades lingüísticas, culturales y socioeconómicas y la «responsabilidad» de que la comunicación funcione mejor sigue cayendo en general, al parecer de los docentes, en las familias (Garreta, 2003). Por otro lado, para los representantes de las asociaciones de madres y padres del alumnado que hemos entrevistado la institución escolar también debe dar pasos.

A continuación, presentaremos algunos resultados de un trabajo recientemente finalizado y no publicado (Garreta, 2007a) que centrado en una de las formas de implicación de las familias en la escuela, la más institucionalizada pero también una de las que representa mejor cómo la define la escuela, nos debería permitir retratar la participación de las familias de origen inmigrante en los centros escolares españoles. Evi-

dentamente nos referimos a las Asociaciones de Madres y Padres de Alumnos (AMPA)⁵. En primer lugar analizaremos, brevemente, la evolución del movimiento a partir de la opinión de sus protagonistas y desarrollaremos uno de los retos principales a los que se enfrentan: incorporar a las familias de origen inmigrante.

El movimiento de madres y padres de alumnos en España y la inmigración

La evolución de la legislación educativa en España nos indica el creciente, aunque tímido, reconocimiento del papel de las familias en la escolarización de sus hijos a través de las posibilidades de influencia, en un primer momento, o participación en las decisiones que se toman⁶. Aunque ciertamente no podemos considerar que la situación sea óptima, ya que no se les otorga el papel de *partenaires* que deberían tener, también es cierto que, con altibajos, ha sido cada vez más relevante y más valorado.

Una de las expresiones de esta participación, quizá la más visible y reconocida, es la creación y desarrollo de las asociaciones de madres y padres de alumnos⁷. Pero, como indica Mariano Fernández Enguita (1995, 2001), el movimiento asociativo de madres y padres de alumnos es un movimiento débil por causas estructurales (relación accidental y puntual de los padres con la escuela; posición dependiente y subordinada respecto a los docentes) e históricas (debilidad y poca tradición de asociacionismo y participación, democratización, de los centros escolares), además de que los padres no acostumbran a saber cuál es su papel en la escuela y nadie hace el esfuerzo para explicárselo, eso sí, a veces los docentes lo hacen para reducirlos al papel de intendencia.

⁵ A lo largo del texto utilizaremos en muchas ocasiones, como lo hacen algunos entrevistados, estas siglas aunque no coincidan con la terminología más utilizada, que sería APA (Asociación de Padres de Alumnos), que también utilizaremos cuando la fuente así lo haga, con la intención de introducir la perspectiva de género y, como veremos, destacar que es un movimiento ampliamente formado por mujeres, sobre todo en la base, y que desde este punto de vista son invisibles.

⁶ Un análisis de esta legislación se puede encontrar en Fernández Enguita (1993) y Garreta (2007a).

⁷ Para A. J. Pulpillo (1982) la creación y puesta en marcha de las asociaciones de padres de alumnos se hallaría en la Ley de Asociaciones de 24 de diciembre de 1964 y en sus normas complementarias (Decreto de 20 de mayo de 1965). Posteriormente la Ley General de Educación (1970) expone la necesidad de estimular la constitución de asociaciones de padres de alumnos por centros, poblaciones, comarcas y provincias para establecer cauces de participación que se desarrollan, especialmente, en la Ley Orgánica del Derecho a la Educación (1985), que sienta los cimientos fundamentales de la participación de los padres y las madres de los alumnos.

El movimiento asociativo de los padres de alumnos es en este país, por esencia, un movimiento débil, algo en lo que confluyen causas estructurales, inherentes a la relación de los padres con la escuela en cualquier contexto, e históricas, específicas del caso español. Entre las primeras están la relación accidental y pasajera de los padres con la escuela y, sobre todo, entre sí, que dificulta su comunicación y su trabajo en común; su posición subordinada, dependiente y deferente hacia el profesorado, que les hace retraerse a la menor indicación de que se están entrometiendo en su esfera profesional; y, sobre todo, la presunta identidad de intereses entre ellos y la *dinámica del gorrón*. La identidad de intereses desalienta, en principio, la participación, ya que cada uno espera obtener los mismos beneficios colectivos que los demás pero sin participar en los costes; es decir, se esperan que sean otros padres quienes asistan a los consejos escolares y las múltiples comisiones, busquen y aporten recursos, organicen actividades y servicios y así en más, puesto que los beneficios son indivisibles, pero sin perder tiempo en reuniones, ni pagar cuotas, ni correr el riesgo de una fricción con el tutor del niño; se trata, dicho técnicamente, de bienes públicos o semipúblicos que podemos dejar que sean provistos por los demás. Paradójicamente, como esta posición es moralmente insostenible en público aunque lo sea, y sin problemas, en privado o en confianza, la contradicción se sublima arrojando la sombra de la duda, y algo más, sobre quienes participan en los asuntos comunes, que lo harían por motivos políticos, por medrar, por no tener nada mejor que hacer... La pregunta, como decía *El Gallo*, es ¿Qué querrán? (2001, pp. 63-64).

Como indicamos⁸, el origen del movimiento de padres se sitúa en los últimos años del franquismo cuando por la falta de canales de participación, el movimiento obrero, vecinal y educativo se convierten en una plataforma política. En esa época las necesidades en el campo educativo son muy importantes. Son años de considerable aumento de la natalidad (*baby boom*), de grandes desplazamientos de población del ámbito rural al urbano, de concentración en las grandes ciudades españolas y sus áreas metropolitanas, etc. A las necesidades cuantitativas de plazas escolares se une un movimiento por la calidad de

⁸ Lo que a continuación se expone es el resultado de un trabajo empírico propio basado en cinco grupos de discusión realizado durante los últimos meses de 2006. Concretamente se realizaron en Madrid con representantes de la Confederación Española de Asociaciones de Padres de Alumnos (CEAPA), en Barcelona con representantes de la Federación Catalana, en Lleida con representantes de la Federación de la provincia, en Monzón con representantes de una asociación de un instituto y en Lleida con representantes de una asociación de madres y padres de alumnos de un centro de infantil y primaria con alta presencia de inmigrantes. En total asistieron 30 personas. Como se puede ver, nuestro trabajo se centró en la CEAPA y en sus asociados dado que se trata de la Confederación que agrupa más asociaciones, cerca de 12.000 (véase: www.ceapa.es).

la enseñanza y por la recuperación de movimientos de innovación pedagógica y social que apenas pudieron empezar a expresarse durante la Segunda República y fueron reprimidos por el franquismo. De la confluencia de este movimiento de renovación pedagógica con el movimiento de padres surgen numerosas escuelas privadas pioneras en la renovación pedagógica que tienen una clara voluntad de escuela pública. Éste será el núcleo del movimiento de padres por una enseñanza pública de calidad, laica y gratuita, cuyos objetivos conservan su vigencia hasta hoy. Todos estos factores hacen que los años setenta sean un momento de gran auge del movimiento de padres, que se consolida y cristaliza estructuralmente a finales de la década y principios de los años ochenta, con la formación de distintas federaciones autonómicas y confederaciones estatales.

La transición democrática abre vías institucionalizadas de participación y representación política. Los movimientos populares, entre los que se cuentan el de padres o el vecinal, ganan representatividad institucional, pero pierden buena parte de sus líderes, que pasan a formar parte de las diversas administraciones e instituciones. La vía reivindicativa, que había producido resultados importantes, tanto por los logros alcanzados como por la unidad y cohesión que confería al movimiento de padres, se detiene, pasa a un segundo plano o se abandona. Junto a un mayor reconocimiento social e institucional se produce una notable pérdida de vitalidad, ilusión y participación directa. El distanciamiento entre padres, la asociación de madres y padres de alumnos, y las federaciones o la confederación comienza a manifestarse en esos años⁹.

En los años ochenta y primeros noventa se aprecia un considerable descenso de la natalidad, y disminuye la presión demográfica sobre el sistema educativo, pero no se plantea la mejora de la calidad de la enseñanza. Por el contrario, se inicia una estrategia de racionalización económica por la cual muchos de los centros públicos que tenían comedor escolar con cocina propia dejan de ofrecer este servicio. También la disminución de horas lectivas de los profesores es asumida por la administración acortando el horario en lugar de aumentar el número de docentes. Las asociaciones de padres pasan a gestionar servicios como el de comedor y las actividades extraescolares. Estas actividades son expulsadas del sistema educativo y el criterio económico

⁹ «Hi ha el gran avantatge o la gran misèria, al mateix temps la gran desgràcia, diguem de la democràcia, és que correm aquest perill, hi ha un moment en què dius, bueno, ja hem aconseguit teòricament això, les formalitats, per tant, d'alguna manera jo penso que sí que hi ha una certa consciència, més o menys tàcita, de què la gent quan pensa en el terme de l'àmbit educatiu, a qui li correspon? és a dir, correspon representar-lo i executar-lo i ordenar-lo al canal polític, és a dir, jo per pèrdua de temps o perquè m'irrito amb un partit polític, tinc una representació política, on fan les lleis d'educació, al parlament, allà decideixen quantes escoles hi ha... patatim, patatam, aquest canal de participació s'emporta una certa... una certa importància d'una considerable quantitat de gent».

«Esto no es solamente las APAS, sino en todo el sistema asociativo se ha perdido. Y ahora no hay movimiento de padres. Dicen "no, no, que para esto está el APA"? Y quién es el APA? Si el APA eres tú que estás afiliado».

pasa a ocupar un lugar esencial en su organización, ya que deben ser financiadas por los padres. Los comedores escolares y las actividades extraescolares de mediodía pasan a ser realizadas, en la mayoría de los casos, por empresas de catering.

La necesidad de estos servicios hace que las AMPA se generalicen, y exista una en muchas escuelas para poderlos gestionar. El asociarse también supone un aliciente para los padres en el caso de que las actividades se realicen exclusivamente para los miembros del AMPA. Aunque la necesidad hace que el número de socios de las AMPA se amplíe, este incremento coincide en el tiempo con el abandono de objetivos que históricamente habían sido importantes para el movimiento de padres.

A partir de mediados de los años noventa, con el nuevo impacto de la inmigración, se rompen todas las previsiones respecto a las necesidades educativas. Se produce una enorme presión sobre el sistema de enseñanza, que debe acoger un gran número de alumnos, y al mismo tiempo afrontar una situación completamente nueva y desconocida hasta entonces en España. Algunos elementos sobresalientes de estos cambios son la matrícula viva, la enorme movilidad, la gran diversidad de culturas que componen el grupo clase y su falta de continuidad, las dificultades lingüísticas, las diferentes maneras de comprender la alimentación, el sueño, la higiene o la salud, la educación o la función de la escuela y de los padres en ella.

En la actualidad el movimiento de padres se enfrenta a un reto importante, ya que la defensa de una escuela pública, laica, gratuita y de calidad es tan necesaria como cuando surgió el movimiento. Una enseñanza que garantice una educación integradora y de calidad puede ser clave para gestionar la convivencia en una sociedad plural y en cambio constante. Incorporar a este movimiento a todos los padres y madres, con independencia de su origen y condición, con el objetivo común de obtener la mejor educación posible para sus hijos constituye un reto aún mayor.

Para los representantes de los diferentes niveles de la organización (confederal, federal, asociativa) los principales objetivos que se deben marcar para los próximos años se sitúan en: definir los objetivos comunes prioritarios, potenciar la participación, realizar política educativa y potenciar la incorporación de las familias de origen inmigrante en las asociaciones. A continuación nos detendremos en este último punto (los otros se desarrollan en Garreta, 2007a).

Algunos de los elementos que configuran los discursos de los representantes del movimiento respecto de la inmigración son tópicos¹⁰. Se argumenta la poca experiencia

¹⁰ «En principio nosotros si tuviéramos que hablar todos estaríamos a favor de la inmigración: No hay ningún inconveniente que nuestros hijos estén con chavales de otras culturas (...) Es verdad que la etnia gitana es algo aparte...»

de España en el tema de la inmigración, y la oportunidad de hacerlo mejor que en otros países europeos con una larga experiencia. Los miembros de la confederación consideran que a nivel de la realidad cotidiana de los centros son necesarios una serie de recursos que debería proporcionar la administración para el encaje de la inmigración en la comunidad educativa. Detectan que en la práctica en muchas escuelas se crean tensiones y problemas por la concentración de inmigrantes¹¹, y que en estos casos los padres autóctonos buscan otro centro donde haya menos en lugar de quedarse y buscar soluciones. En definitiva, aquellos padres que se preocupan por el nivel de instrucción de sus hijos y se lo pueden permitir los llevan a centros privados concertados, donde hay menos concentración de inmigrantes. Pero no se trata tanto de posiciones en un debate ideológico a favor o en contra de la inmigración, o de la integración o segregación étnica, sino de estrategias familiares en defensa del derecho de sus hijos a la mejor educación posible, ya que, por la situación actual de concentración y falta de recursos, algunos centros no pueden garantizar cierta calidad de la enseñanza.

Situar las cuestiones a nivel real puede permitir buscar salidas satisfactorias. Las diferentes federaciones se plantean algunos problemas que les afectan y la inclusión de las madres inmigrantes en las AMPA se ha convertido en una necesidad. De hecho, es una cuestión importante para la supervivencia de estas asociaciones porque en algunas zonas de alta concentración, son inmigrantes la gran mayoría de monitores en los centros¹².

Por otro lado, la participación de los padres y madres en los centros educativos no es homogénea. Se tiende a participar más cuando los hijos son más pequeños, durante los cursos más bajos de la educación infantil y primaria, cuando hay un contacto constante entre los componentes del grupo clase, para irse distanciando a medida que los niños crecen y el contacto con el resto del grupo y con el centro es menos cotidiano. Pero cuando se han establecido canales de comunicación entre los padres, cierto hábito y una estructura participativa, ésta tiende a conservarse y es relativamente más fácil que participen también en la enseñanza secun-

⁽¹¹⁾ «Es decir, la escuela pública, hay familias que retraen sus hijos de la escuela pública porque hay diversidad cultural, porque además establecen una pequeña distorsión en la convivencia porque cuanto más variado sea el panorama del aula es más enriquecedor, pero es más trabajoso esas dinámicas, entonces sin recursos especiales de forma natural se está aportando una integración que muy dulce, muy sin altibajos sin distorsiones, no voces mal sonantes».

⁽¹²⁾ «Yo creo que hay un problema que tenemos que... Hay núcleo de habitantes porque se centran allí los habitantes y son la mayoría, desde las APAS nos tenemos que plantear cómo integrar a las madres inmigrantes en el APA, claro, porque hay centros que se están quedando ellas y como no trabajemos eso se van a quedar ese centro sin APA, ese tenemos que empujar a planteárnoslo también porque una cosa que nosotros en Valencia sí que estamos mirando».

daria, aunque en menor proporción. Esta dinámica de participación puede llegar a invertirse en los centros donde se han incorporado recientemente un gran número de inmigrantes¹³.

La participación de las familias en las AMPA presenta diferencias importantes que dependen tanto de las dinámicas presentes en cada centro como del entorno donde se sitúa. La colaboración entre los distintos estamentos de la comunidad educativa producen sinergias muy favorables a la participación en todos los ámbitos y a la consecución de objetivos importantes para la comunidad. En algunos centros detectados el reclutamiento de familias de origen inmigrante, cuando se realiza, se hace casi por coacción con la ayuda del director¹⁴. Por otro lado en muchas ocasiones el AMPA no se plantea ningún acercamiento a ellos, puesto que no son socios, ni ofrecen algún tipo de facilidades si alguna madre de origen inmigrante se interesa.

La poca participación en las AMPA, o su inexistencia, en algunos centros donde hay una elevada concentración de inmigrantes, al parecer de nuestros interlocutores, está en relación con las situaciones precarias en las que viven, que no les permiten dedicar tiempo a relacionarse con la escuela de sus hijos, o a su diferente percepción de cómo debe ser la relación de la familia con la misma. Pero ésta no es la única razón para no participar en ciertas AMPA, y a veces no hacerse socio puede ser una decisión operativa y consecuente con las estrategias y los intereses de estas familias. Por otra parte es frecuente que estos padres carezcan de las competencias sociales que en nuestra sociedad se consideran básicas, por lo que no es esperable que intervengan o se relacionen con la escuela de la manera que se ha establecido como normal, y a la que buena parte de los padres autóctonos tampoco responden. Nadie duda de que la aparición de inmigrantes en las comunidades escolares reestructura por completo el panorama de la comunidad educativa¹⁵.

⁽¹³⁾ «A ver son los mayores, porque es lo que decimos aquí, empiezas con él (lee la lista de alumnos de P-3...), todos extranjeros y te vas a sexto (vuelve a leer la lista de alumnos...) todos estos son los que ya vienen pagando de años atrás, son los mayores en sexto de 27 alumnos, son 16 que son de la APA. Pero de éstos, de P3 hay cuatro. (...) Aquí años atrás, era así, de P3 eran casi todos».

⁽¹⁴⁾ «Entró uno nuevo, y gracias al director, que le hizo pagar el APA. Porque el director no les obliga, pero casi. (...) gracias a eso (...) Lo que pasa que el año pasado entró una... árabe y tal como entró se fue, no sé por qué (...) Pensábamos que si entra una arrastrará a las de su... Me parece que fue cuando le dijimos que... Tenía que dar ejemplo, tenía que pagar el AMPA. Entonces dijo que no. Y hacer guardia, que cuando se hace extraescolares, al mediodía y a la tarde de cinco a siete, nos quedamos responsables»

⁽¹⁵⁾ «Yo estoy en una AMPA de 570 alumnos y tengo en la Junta Directiva cuatro padres. (...) y tengo 297 alumnos, de otros lugares, de la periferia, Sur, Norte, China, hemisferios y alrededores. Los padres de estos alumnos no colaboran porque quieren trabajos, quieren pelas y la sociedad y la administración no les da facilidades, esa es mi opinión».
«Estos padres no hablan español y no saben de qué va el tema. El otro día pregunté a una madre qué curso hacía su niño y no tenía ni idea ni del curso ni de la maestra, no se preocupan de la educación de sus hijos».

La participación de las familias de origen inmigrante en las AMPA

En el apartado anterior se ha puesto de manifiesto la existencia de dificultades procedentes de la baja participación, pero resulta muy difícil tener datos globales de la misma y más si nos referimos a población de origen inmigrante. Por ello incorporamos a nuestra encuesta¹⁶ preguntas relativas a esta participación que nos pueden llevar a conclusiones menos intuitivas. Concretamente preguntamos sobre la participación en diferentes niveles de la organización, sea de inscripción, de asistencia a las reuniones o de participación en las actividades que organizan.

Una primera aproximación general nos indica que, en el 31,13% de los centros, el porcentaje de inscripción en el AMPA supera el 75% de las familias del centro, pero otro 31% tan sólo tienen una inscripción del 26 al 50% de las familias, y un importante 19% de los centros tienen una inscripción inferior al 25%. Una lectura más clara de los datos nos la da la media de inscripción que existe en las AMPA, que es del 57,5% de las familias del centro. Algo más de la mitad. Este dato nos resultaría poco clarificador si no diferenciamos internamente. En concreto se reduce en los centros de titularidad pública (57% respecto al 62% de los privados) y la inscripción es mayor en los centros con niveles inferiores (representan el 61% en los de infantil y primaria y el 43% en los de secundaria). Por otro lado, destaca que en los centros que tienen alumnado de origen inmigrante se reduce la media de inscripción (58% respecto al 69% en los centros sin esta población) en línea con lo apuntado en el análisis cualitativo del apartado anterior.

Si analizamos la *participación*, vemos que las familias participan muy poco en las reuniones organizadas por el AMPA. Recurriendo, de nuevo, a la media: el porcentaje de familias que asisten a las reuniones es del 18,3%. Diferenciando la muestra hallamos otra vez que en los centros de titularidad privada el porcentaje aumenta (22,5% respecto al 18,2% de los públicos), se reduce en los centros que imparten secundaria (13,8%) y es menor en los centros con presencia de inmigración (17,8% en comparación en los que no tienen, donde sube a un 29,2%).

Analizando, en tercer lugar, la *participación* de las familias en las actividades que organiza el AMPA, el porcentaje aumenta notablemente siendo la media del 32%, existe

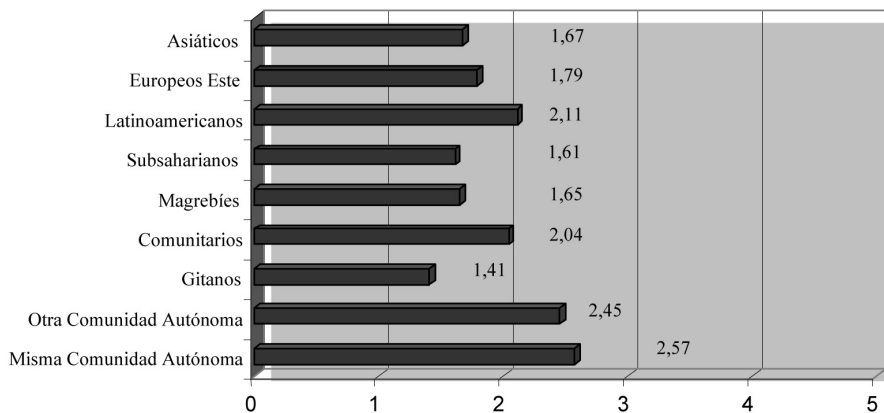
¹⁶ Con el objetivo de conocer mejor la situación, las necesidades y los retos de futuro de las asociaciones, otra fase de la investigación consistió en una encuesta, concretamente un cuestionario semiestructurado como instrumento de recogida de la información que sería autocumplimentado por presidentes u otros representantes conocedores de la asociación. Entrevistamos a un total de 594 personas representativas de la mayoría de comunidades autónomas españolas (a excepción de Murcia, País Vasco, Ceuta y Melilla) distribuidas proporcionalmente por provincias a la población de asociaciones de CEAPA y distribuyendo aleatoriamente (dado que dispusimos del listado) el cuestionario. La muestra, en el caso más desfavorable $p = q = 50\%$ y con un grado de confianza del 95,5%, presenta un error muestral del ± 4 . Hay que decir que el trabajo empírico se realizó durante los meses de noviembre de 2005 y febrero de 2006.

menor distancia por titularidad de centro (32% en las públicas y 33,7% en las privadas) aunque se mantiene la reducción en los centros de secundaria (13,5%) y en los centros con presencia de inmigrantes (32,5% respecto al 38,5% entre los que no tienen).

Siendo sintéticos, más allá de constatar la necesidad global de potenciar la participación, especialmente en las reuniones, los datos indican que en los centros con presencia de inmigrantes se reduce, en todos los casos, la inscripción en el AMPA, la asistencia a las reuniones y la participación en las actividades organizadas¹⁷.

Aunque de forma espontánea no creen nuestros interlocutores que el origen geográfico sea importante para definir la participación¹⁸, nuestro interés por profundizar en la inmigración nos ha llevado a preguntar sobre la participación de familias de orígenes diversos. Y el resultado indica que la implicación de los distintos orígenes es diferente¹⁹ y todos, aunque con diferencias, suspenden en participación. A pesar de todo, la percepción es que los que participan más son los autóctonos (especialmente los de la propia comunidad autónoma), seguidos por los de origen latinoamericano y comunitario. En la cola hallamos a los gitanos, seguidos por los de origen subsahariano, magrebí y asiático (ver el Gráfico I).

GRÁFICO I. Participación en el AMPA en función de la procedencia



¹⁷ M. Martín et al. (2005) analizan, a través de un cuestionario a ayuntamientos y a asociaciones de padres y madres de alumnos y entrevistas, la participación en las asociaciones. Concretamente se indica que es baja, aunque se valore ésta por los que la realizan, pero poco por los que no participan. Por ello se solicita más reconocimiento, pero también formación, información y apoyo.

¹⁸ Sólo el 13,3% lo menciona, ante el 80,6% que cree que es por el interés, el 59,6%, el 58,1%, el 46,1% lo relacionan con la disponibilidad, el nivel formativo y las expectativas educativas, respectivamente.

¹⁹ Calculada en una escala de 5 puntos, donde el 5 corresponde a una excesiva participación; el 4 a una notable participación; el 3 es el valor que define una suficiente participación; el 2, una insuficiente o no suficiente participación, y el 1 indica una participación inexistente.

Diferenciando entre los que tienen y los que no cada una de estas procedencias en su centro, detectamos que magrebíes, asiáticos y europeos del Este no reciben diferente respuesta, mientras que sí se da entre los comunitarios y los subsaharianos y latinoamericanos al mejorar, dentro de la puntuación otorgada, su percepción los que los tienen en los centros. Por otro lado, los gitanos, que recordemos son los que se sitúan como el exponente más negativo, serían menos participativos entre los que tienen a estas familias al compararlos con los que no los tienen. Estos resultados, basados en información de representantes asociativos que tienen estas procedencias, nos indican que las familias de origen comunitario (2,25) serían las más participativas, seguidas, a poca distancia, por las latinoamericanas (2,17), europeas del Este (1,82), subsaharianas (1,79), magrebíes (1,69) y gitanas (1,40). De esta forma, más allá de las impresiones y de mayores concreciones que este artículo no permite desarrollar los encuestados nos confirman que los diferentes orígenes tienen diferentes niveles de implicación.

Más concretamente detectamos que los obstáculos que dificultan la comunicación entre la escuela y los padres y alumnos inmigrantes al parecer de los encuestados son el desconocimiento del sistema educativo (44,3% de los que tienen familias de origen inmigrante), el escaso interés de los padres (33,6%), el idioma (32%), la incompreensión de los padres de lo que les pide la escuela (25,5%) y el conflicto cultural de la escuela con la familia (23%), profesorado que a menudo no comprende lo que quieren y piden las familias (11,6%), falta de preparación (10,3%) e interés (9,4%) del profesorado, etc.

Dada la situación de baja participación de las familias de origen inmigrante y la evidencia de que existen obstáculos, se podría pensar que se está actuando para, como se decía en el apartado anterior, incorporar este importante número de familias. Pero eso aún no es así. Las AMPA que han hecho alguna actuación para favorecer la participación de los progenitores de los alumnos inmigrantes son pocas, representan el 27% de los que tienen estas familias en el centro educativo. Por otro lado, las actuaciones realizadas han sido de carácter informativo sobre el AMPA (26,8%) y el centro (26,8%) y, sobre todo, la organización de jornadas y/o semanas culturales (36,6%), que se ha convertido en un recurso frecuentemente utilizado en las escuelas que quieren tener en cuenta a su alumnado de diversas procedencias y que quieren implicar a las familias de origen inmigrante en actividades del centro. También es cierto, como hemos indicado en otras ocasiones (Garreta, 2003 y 2006), que muchas veces se oculta que no se quiere, no se puede o no se sabe ir más allá.

Cuando preguntamos qué actuaciones podríamos hacer para mejorar la relación entre la familia y la escuela, nos encontramos con un importante 32,7% que no sabe o no nos responde, lo cual nos indica la necesidad de encontrar referentes de actuación;

le sigue un casi 30% que nos proponen hacer más actividades que favorezcan la relación entre padres y profesionales, y luego, ya a mayor distancia, encontramos la importancia de potenciar la participación de los padres y dar información sobre el funcionamiento del centro. Aparece pues prioritario mejorar la relación con los docentes, que como hemos indicado anteriormente no siempre están predispuestos a una relación fluida con las familias. A continuación, y repitiendo también datos anteriores, se cree necesario mejorar la participación de los progenitores e informar sobre los centros escolares y las formas de implicarse en ellos.

TABLA I. Actuaciones necesarias para mejorar la relación familia-escuela

Es bueno	1,5
Difícil mejorarla	1
Educar para participación social	7,6
Escuela de padres	6,7
Sensibilizar sobre la importancia participación padres	18,9
Concienciar/motivar a los padres	13,6
Actividades conjuntas padres/hijos	12
Más información de las AMPAS	5,2
Más información padres sobre AMPAS	7,2
Información funcionamiento centro	16,2
Más actividades padres-profesionales	29,3
Favorecer horarios	4,5
Actividades dirigidas a familias de origen inmigrante	2,9
Otros	5,2
No sabe/no responde	32,7

Como presentamos, se considera importante mejorar la información, pero esta es una actuación que acostumbran a realizar. Para Jaeggi, Osiek y Favre (2003) el error se halla en que se confunde informar con comunicar, es decir, a menudo se cree que con dar abundante información a las familias es suficiente. Así puede darse la situación de que la escuela o el AMPA se encuentre satisfecha con la numerosa información que da y, por otro lado, las familias (por ejemplo de origen inmigrante) no tienen la sensación de tener los elementos necesarios que les permitirían realizar su papel. Se debería pues pensar no sólo en informar sino en comunicar, adaptándose a las diferentes especificidades, de la forma más adecuada para que los padres y las madres asimilen y utilicen estas informaciones. De hecho, los citados autores constatan que ninguna familia de las entrevistadas se desinteresa totalmente de la escolarización de sus hijos e hijas o es indiferente a la institución, eso sí, algunas pueden evitar las relaciones con los representantes de la misma debido a la imagen negativa que tienen de ella.

Otra cuestión que se desprende de los datos anteriores y que creemos hay que tener muy presente es la sensibilización de las familias y de los docentes sobre la necesidad de participar y la formación sobre la forma de hacerlo (Mérida, 2002; López, Rido y Sánchez, 2004). Para M. Martín et al. (2005) un requisito general y poco atendido es la formación de todos los participantes. Esta formación debe iniciarse con el profesorado que a menudo tiene una imagen negativa del papel educativo de los padres y que reclama la distancia adecuada para poder desempeñar su profesión (Kñallinsky, 1999) y que los centros de formación de docentes han tenido poco en cuenta, así como las AMPA en sus proyectos formativos (Martín et al., 2005).

Conclusiones

La familia ha diversificado considerablemente su estructura y su papel y, a esta diversidad, hay que añadirle la que comporta la llegada de familias de origen inmigrante que no responden, precisamente, a una única cultura, forma de entender la educación y, por el tema que tratamos, la relación con la escuela y los docentes.

Partimos de la idea de que la experiencia previa y actual de estos progenitores, sea escolar, laboral... propia (o adquirida a través de otros), es importante por lo que supone de definición de las actitudes y expectativas que se conforman respecto a la escolarización de sus hijos e hijas en destino, pero además existen espirales positivas y negativas en la comunicación que también van configurando las diversas formas de encarar esta relación. Como hemos indicado, nuestros interlocutores creen que la colaboración entre la comunidad educativa produce sinergias favorables de la que también se ven beneficiadas estas familias (o sinergias negativas). De ahí la diversidad de formas de interactuar que creemos que existen y la importancia que otorgamos a la institución escolar y al AMPA ya que, aunque la experiencia de personas de un mismo origen sea parecida (no idéntica), el modo como son acogidos y la relación que se va construyendo no tienen por qué serlo. Mientras unos van a centros donde la participación de estas familias es valorada o cuando menos requerida, otros no son recibidos de la misma forma. Todo ello conduce a lo que hemos llamado espirales positivas y negativas que vendrían a enriquecer esa primera, y más general, clasificación de la participación de las familias en la escuela que hemos realizado.

Pero de nuestros datos obtenidos de las asociaciones de madres y padres de alumnos y de sus niveles organizativos superiores se desprende que, aunque sea una prioridad la incorporación de las familias de origen inmigrante, parece presentarse como

una tarea difícil. La baja participación del conjunto de padres, menor entre las familias de origen inmigrante, es el escollo principal a superar, además que las distancias y resistencias son numerosas. Potenciar la participación de todas las familias, promover espirales positivas, mejorar la información y, particularmente, la comunicación, y sensibilizar respecto a la necesidad y formar sobre cómo hacerlo a las familias y al profesorado son las prioridades para conseguir algo que parece comúnmente aceptado: la necesidad de reducir las distancias entre dos instituciones que en lugar de colaborar en un proyecto común a menudo vigilan sus respectivos «espacios».

Referencias bibliográficas

- BARÁIBAR, J. M. (2005). *Inmigración, familias y educación infantil*. Madrid: Los libros de la Catarata.
- BONAL, X. et als. (2003). *Apropiacions escolars*. Barcelona: Octaedro.
- BUENO, J. R. Y BELDA, J. F. (Dir.) (2005). *Familias inmigrantes en la escuela*. Valencia: Universidad de Valencia.
- CHAUVEAU, G. (2000). *Comment réussir en ZEP Vers des zones d'excellence pédagogique*. Paris: Retz.
- CHRISTENSON, S. L.; ROUNDS, T. & GORNEY, D. (1992). Family factors and student achievement: An avenue to increase student's success. *School Psychology Quarterly*, 7, 178-206.
- DUBET, F. (Dir.) (1997). *École, familles: le malentendu*. Paris: Les Editions Textuel.
- EPSTEIN, J. L. (2001). *School, Family and Community partnerships. Preparing educators and improving schools*. Boulder CO: Westview Press.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1993). *La profesión docente y la comunidad escolar: crónica de un desencuentro*. Madrid: Morata.
- (1995). *La escuela a examen*. Madrid: Ariel.
- (2001). *La jornada escolar*. Barcelona: Ariel.
- (2007). *Educación es cosa de todos: escuela, familia y comunidad*. EN J. GARRETA (Ed.), *La relación familia-escuela (13-32)*. Lleida: Universidad de Lleida.
- FERNÁNDEZ PRADA, F. (2003). *Participación de padres y alumnos, ¿imposición, moda o reto?* En VV.AA., *La participación de los padres y madres en la escuela (45-59)*. Barcelona: Graó,
- FERNÁNDEZ, M., SOUTO, X. M. Y RODRÍGUEZ, R. (2005). *La sociedad del conocimiento: democracia y cultura*. Barcelona: Octaedro.

- GARRETA, J. (1994). Expectativas educativas y sociales de las familias inmigrantes. *Papers. Revista de Sociología*, 43, 115-122.
- (2003). *El espejismo intercultural. La escuela de Cataluña ante la diversidad cultural*. Madrid: CIDE.
- (2006). Ethnic minorities in the Spanish and Catalan educational systems: From exclusion to intercultural education. *International Journal of Intercultural Relations*, 30 (2), 261-279.
- (Ed.) (2007). *La relación familia-escuela: una cuestión pendiente*. Lleida: Universitat de Lleida y Fundación Santa María.
- (2007a). *La participación de las familias en la escuela: las asociaciones de madres y padres de alumnos en España*. Lleida: Universitat de Lleida/CEAPA [no publicado].
- HOHL, J. (1996). *Résistance à la diversité culturelle au sein des institutions scolaires*. En F. GAGNON, MCANDREW & M. PAGE, Pluralisme, citoyenneté & éducation (337-348). París/Montreal: Harmattan,
- (1996a). Qui sont «les parents»? Le rapport de parents immigrants analphabètes à l'école. *Lien social et politiques (RIAC)*, 35, 51-62.
- JAEGGI, J. M., OSIEK, F. ET FAVRE, B. (2003). *Familles, école et quartier. De la solitude au sens: ébec ou réussite scolaire d'enfants de milieu populaire*. Gêneve: Service de la Recherche en Education.
- KANOUTE, F. Y SAINFORT, M. (2003). La relation école-famille immigrante. *Education Canada*, 43 (1), 28-31.
- KÑALLINSKY, E. (1999). *La participación educativa: familia y escuela*. Las Palmas: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Las Palmas.
- LÓPEZ, I., RIDAO, P. Y SÁNCHEZ, J. (2004). Las familias y las escuelas: una reflexión acerca de entornos educativos compartidos. *Revista de Educación*, 334, 143-163.
- MARTÍN, M. et als. (2005). *Participación de los padres y madres de alumnos en el ámbito municipal y de los centros escolares*. Alcalá: Consejo Escolar de Castilla-La Mancha.
- MAULINI, O. (1997). La collaboration parents-enseignants dans l'école publique. *La Revue des Echanges*, 15 (4), 3-14.
- 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*, 192, 441-467.
- MONTANDON, C. Y PERRENOUD, P. (Dir.) (1994). *Entre parents et enseignants un dialogue impossible?* Berne: Lang,
- ORTIZ, M. (2006). *Escuela y familias inmigrantes: agentes de aproximación*. EN M. M. OSORIO, A. J. GONZÁLEZ Y E. SORIANO, Interculturalidad y género (152-160). Almería: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Almería.

- PULPILLO, A. J. (1982). *La participación de los padres en la escuela (estudio pedagógico y legal)*. Madrid: Editorial Escuela Española.
- TERRÉN, E. Y CARRASCO, C. (2007). Familia, escuela e inmigración. *Migraciones*, 22 [en prensa].
- TORRES, J. (2007). Centros escolares y familias en las sociedades multiculturales. *Andalucía Educativa*, 60, 24-27.
- TOURAINÉ, A. (1984). Les mouvements sociaux: objet particulier ou problème central de l'analyse sociologique. *Revue Française de Sociologie*, XXV, 3-19.

Páginas web

www.ceapa.es

Dirección de contacto: Jordi Garreta Bochaca. Universidad de Lleida .Plaza Victor Ciurana, 1. Departamento de Geografía i Sociología. 25003, Lleida, España. Email: jgarreta@geosoc.udl.cat