

BUONE PRASSI – BEST PRACTICES

DIÁLOGO INTERCULTURAL ENTRE FAMILIA Y ESCUELA EN UN CONTEXTO DE INMIGRACIÓN: BARRERAS Y POSIBILIDADES

*di Graça Dos Santos Costa, Núria Rajadell-Puiggròs**

L'articolo proposto presenta alcuni dei risultati di una ricerca condotta presso il Dipartimento di Didáctica y Organización Educativa dell'Università di Barcellona. L'intento principale era quello di interpretare e comprendere il processo di costruzione di un dialogo interculturale, a partire dalle rappresentazioni di un campione di famiglie di nazionalità latinoamericana della provincia di Barcellona e dei rispettivi insegnanti dei loro figli e delle loro figlie, frequentanti il ciclo di istruzione primaria. La metodologia utilizzata ha adottato un approccio qualitativo attraverso un caso di studio. I risultati hanno rivelato l'esistenza di quattro barriere: linguistica, istituzionale, culturale e socioeconomica, che ostacolano la costruzione di un dialogo tra la famiglia e la scuola in un contesto di immigrazione, e l'analisi esplicativa sulla comunicazione tra famiglia e scuola in un contesto di diversità evidenzia che non si dovrebbero scegliere fattori esplicativi isolati, ma, al contrario, si rende necessaria un'analisi multiprospettica della situazione.

* Graça Dos Santos Costa es profesora titular de la Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação, Campus I, Salvador, Bahia, Brasil y profesora asociada de la Universidad de Barcelona, Facultad de Educación, Departamento de Didáctica y Organización Educativa (DOE) ORCID: 0000-001-7770-0118. Núria Rajadell-Puiggròs es profesora titular de la Universidad de Barcelona, Facultad de Educación, Departamento de Didáctica y Organización Educativa (DOE). ORCID: 0000-002-9162-629X.

El presente artículo ofrece algunos de los resultados de la investigación llevada a cabo en el Departamento de Didáctica y Organización Educativa de la Universidad de Barcelona. El objetivo principal de dicho trabajo se ha centrado en el hecho de comprender e interpretar el proceso de construcción de un diálogo intercultural, a partir de las representaciones de una muestra de familias de nacionalidad latinoamericana de la provincia de Barcelona, y los correspondientes maestros de sus hijos e hijas, en la etapa de Educación Primaria. La metodología utilizada se ha basado en el enfoque cualitativo a través de un estudio de casos. Los resultados revelan la existencia de cuatro barreras: lingüísticas, institucionales, culturales y socioeconómicas, las cuales dificultan la construcción de un diálogo entre la familia y la escuela en un contexto de inmigración, y el análisis explicativo sobre la comunicación entre la familia y la escuela en un contexto de diversidad, evidenciando que no se deben elegir factores explicativos aislados, sino profundizar sobre un análisis multifacético de la situación.

1. Familia y escuela en la construcción de la educación intercultural: barreras y posibilidades para el dialogo

La educación intercultural va más allá de ser una simple concepción pedagógica focalizada en los muros de la escuela, tratándose de una propuesta epistemológica estrechamente relacionada con los cambios paradigmáticos vinculados con la propia condición humana y la diversidad cultural, formando parte de un proyecto democrático de sociedad. Se trata de una llamada urgente a los desafíos que nos depara esta nueva visión de sociedad del siglo XXI: aprender a convivir, democratizar las oportunidades y poner en práctica el ideario de justicia, como destacan Gimeno-Sacristán (2001), Candau (2002) o Dos Santos Costa (2012).

Por todo ello, la finalidad de la Educación Intercultural pretende combatir la desigualdad y enfatizar un debate dialógico

que vaya más allá de la tolerancia entre culturas diversas, favoreciendo el respeto y el reconocimiento de las diferencias. Por eso, apuesta para avanzar más allá de la celebración entre las culturas, superando los aspectos descriptivos de la diversidad y proponiendo políticas que se desencadenen en acciones. La interculturalidad no se restringe al espacio geopolítico en el que se ubican las diferentes culturas, sino que reclama mecanismos de legitimación que superen prejuicios, marginaciones y racismo; tiene como finalidad dar voz a un grupo socialmente oprimido, afirmando identidades plurales en nombre de una justicia social comprometida con la liberación y la emancipación de personas, de grupos y de la sociedad en general.

La apuesta por una educación intercultural exige un combate directo a la segregación de las minorías étnicas y, por consiguiente, apuesta por una lucha directa contra las desigualdades sociales. Es un intento de promover relaciones dialógicas e igualitarias entre personas y grupos que pertenecen a universos culturales diferentes, trabajando los conflictos inherentes a esta realidad. Esta propuesta no ignora las relaciones de poder, presentes en las relaciones sociales e interpersonales, sino que reconoce y asume los conflictos, y busca además las estrategias más adecuadas para enfrentarlos (Candau, 2002).

Inmerso en todo proyecto de educación intercultural, la acogida y el apoyo a la participación de las familias inmigrantes en la escuela es configuran una tarea urgente y necesaria. Aunque haya diferentes tempos y espacios de comunicación entre las familia y la escuela, como pueden ser entrevistas, reuniones, actividades desarrolladas por los centros, presencia en la Asociación de Madres y Padres de Alumnos, junto a ciertas relaciones directas y personales, por citar algunas ejemplificaciones, encontramos que, todavía en estos momentos, diversos estudios apuntan que la comunicación sigue siendo poco fluida y la educación intercultural no acaba de cumplir su misión de forma plena; a modo de ejemplo entre otros autores, destacamos a Bueno y Belda (2005), Carrasco (2004; 2009),

Essomba (2004; 2007), Garreta (2004; 2007; 2008; 2016) o González-Falcón y Dusi (2017).

Todos ellos coinciden en señalar la dificultad de participación y la necesidad de crear nuevas redes de comunicación entre los progenitores – o tutores legales – y las instituciones escolares para la construcción de una sociedad con equidad social, para el desarrollo de una ciudadanía intercultural, y para la construcción de un diálogo intercultural entre la familia y la escuela.

De acuerdo con González-Falcón (2019) la colaboración entre el ámbito familiar y el escolar se contempla como un factor de suma importancia en el proceso educativo del alumnado. Sus efectos son sustancialmente positivos para todos los miembros de la comunidad educativa, y encontramos claras muestras en la reducción de conflictos que el profesorado tiene con las familias, suavizando sus inseguridades, reduciendo sus temores o evitando ciertas represalias y, consecuentemente, se siente más motivado para trabajar individualmente con cada alumno o alumna. De la misma manera, las familias incrementan sus conocimientos respecto al modelo educativo, mejoran su nivel pedagógico y se elevan su nivel de autoestima. Focalizando en el alumnado, se corrobora que amplía sus posibilidades de aprendizaje y de integración, mejora su rendimiento académico y desarrolla actitudes que fortalecen su personalidad.

Muchos de los problemas derivados de la poca participación de los padres – o tutores legales – residen en que los canales de comunicación establecidos oficialmente entre la familia y la escuela no son realmente efectivos, y que la falta de un clima de confianza entre ambos colectivos dificulta toda comunicación positiva y eficaz. De ahí la necesidad de una mirada integradora que tenga presentes las diferentes percepciones, tanto de la familia como de los profesionales, junto a la necesidad de trabajar con ellas para poder aumentar y optimizar esta relación.

Consideramos interesantes las ideas aportadas por un trabajo canadiense centrado en la relación entre el personal de las escuelas y los padres de «comunidades culturales» (Garreta, 2008,

pp. 20-21), en el cual se reconocen cuatro dificultades entre ambos agentes:

- 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);
- barreras socioeconómicas: falta de disponibilidad de algunos padres o madres debida a 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 para ellos de una prioridad;
- barreras culturales: diferencia de los sistemas escolares (no es igual lo que conocen los padres que lo que se encuentran en el destino, las divergencias pueden llegar a: valores educativos privilegiados, reglamento, horarios, personal no propiamente docente (p. ej. 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), roles establecidos en el seno de la familia (p. ej. importancia o no de los abuelos), diferencia entre valores educativos privilegiados (sobre el cuerpo, la autoridad y la disciplina);
- barreras institucionales: dificultad de algunos padres en percibir a las personas que se encuentran en 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, debido a una actitud cerrada que manifiestan padres y algunos profesores.

Es fundamental destacar que cualquiera que sea el análisis explicativo sobre las diferentes barreras de la comunicación familia-escuela en un contexto de diversidad cultural, no se deben elegir factores explicativos aislados, sino que se ha de primar un análisis de múltiples facetas de la situación; un análisis que combine la interpretación de las diferentes factores sociales, estructurales y culturales (macro y micro) que involucran esta situación.

Sea cual fuera la situación existente entre la familia y la escuela, se trata de una relación que debe ser reflexionada y que, si resulta poco o nada fluida, hay que esforzarse para lograr esta descongestión. Resulta indispensable una revisión de las posturas de ambos sistemas (familia y escuela) en el intento de compatibilizar sus intereses y motivaciones. No pueden limitarse, en sus relaciones, a ser considerados como clientes o sujetos consumidores, dependientes y pasivos con la institución escolar o incluso mostrando un contacto meramente burocrático. Se trataría de crear una relación democrática y ciudadana (Torres-Santomé, 2007).

Por eso, la relación que se establezca entre la familia y la escuela no debe caracterizarse por intereses particulares o unidireccionales, sino que debe focalizar su visión e interés en la educación de los alumnos. Resulta fundamental que se encuentre inmersa en un proceso real de participación ciudadana, implicada en la negociación de las decisiones y en el fomento de la implicación parental.

2. Un estudio de caso sobre la representación social acerca del diálogo entre familias inmigrantes y escuelas en Barcelona

Las representaciones se manifiestan a través de palabras, emociones y conductas, las cuales pueden y deben ser analizadas a partir de la comprensión de las estructuras y de los comportamientos sociales. Su mediación privilegiada, sin embargo, corresponde al lenguaje, tomado como forma de conocimiento y de interacción social (Minayo, 1994, p. 108).

Entendido así, las representaciones sociales equivalen al modo en el que los sujetos se apropian de la realidad, «las maneras en que los sujetos ven, piensan, conocen, sienten e interpretan su mundo de vida, su ser en el mundo» (Jodelet, 2008, p. 50). Es una forma de comprender y interpretar la vida a partir de la óptica de los autores sociales. El trabajo con las representaciones sociales permite conocer/reconocer las posiciones de los sujetos, permitiendo interpretar la realidad cotidiana;

las representaciones sociales se presentan de formas variadas, más o menos complejas. Imágenes que condensan un conjunto de significados; sistemas de referencia que nos permiten interpretar lo que nos sucede, e incluso, dar un sentido a lo inesperado; categorías que sirven para clasificar las circunstancias, los fenómenos y a los individuos con los que tenemos algo que ver; teorías que permiten establecer hechos sobre ellos (Jodelet, 1986, p. 472).

Como una aproximación de las representaciones de maestros y familias sobre la comunicación en un contexto de diversidad, proponemos el uso de una metodología de carácter cualitativo por considerarla más adecuada para analizar las representaciones sociales. Los objetivos de la investigación fueron: describir, comprender e interpretar las representaciones de las familias inmigrantes latinoamericanas y los maestros de Educación Primaria sobre la comunicación y las implicaciones de estas representaciones para el proceso de construcción del diálogo intercultural en la escuela, y analizar si estas representaciones de

maestros y familias inmigrantes sobre comunicación intercultural, se vinculan o no, con una propuesta de diálogo intercultural.

La población nuclear de la investigación está formada por ocho familias de origen latinoamericano¹ residentes en una ciudad del área metropolitana de Barcelona desde hace menos de cinco años, junto a once maestros de Educación Primaria de dos escuelas públicas con una experiencia profesional superior a los cinco años con estudiantes inmigrantes en sus aulas. Cabe precisar que el alumnado inmigrante de la ciudad metropolitana en la que se desarrolla esta investigación proviene mayoritariamente de América Latina, así como el nivel educativo en el que se encuentra más población extranjera corresponde a la etapa de la Educación Primaria.

Para conocer este diálogo intercultural entre la escuela y la familia a partir de las representaciones sociales, hemos realizado una serie de entrevistas semiestructuradas individuales organizadas a partir de las categorías siguientes: motivos, formas, tipologías, dificultades comunicativas, barreras de la comunicación, y, principios para la construcción de un diálogo intercultural. El trabajo de campo se ha desarrollado a lo largo de dos años².

El análisis se ha realizado con base en la teoría análisis de contenido, todas las entrevistas han sido grabadas y posteriormente transcritas, y a continuación, se ha utilizado el software NVivo para facilitar el proceso de categorización. Las

¹ Las familias que configuran la población investigada son de nacionalidad latinoamericana, concretamente de Brasil, Argentina, Cuba, Bolivia, Uruguay, Perú y República Dominicana. Las edades de los participantes fluctúan entre los 22 y 42 años; todos poseen un nivel académico de Educación Secundaria excepto uno de ellos, que corresponde a Educación Primaria.

² Las técnicas utilizadas para la obtención de información han sido diversas: diario de campo, cuestionarios, entrevistas, talleres y análisis de documentos. Para esta ocasión presentamos únicamente los resultados de las entrevistas.

etapas de análisis de las informaciones surgen de las lecturas, así como los análisis de todas las entrevistas, clasificándolas por grupos de escuelas y familias, y seguidamente agrupándolas por unidad de texto e ideas afines.

3. La construcción del diálogo intercultural: barreras y perspectivas

Los resultados obtenidos en la investigación nos revelan que se trata de una realidad bastante compleja; de ahí la importancia de realizar un análisis de la diversidad de situaciones, intereses y expectativas que existen entre la familia y la escuela, investigando los factores culturales, lingüísticos, económicos e institucionales, para desvelar las representaciones de ambos sistemas acerca de la comunicación intercultural. En general, podemos decir que las familias tienen expectativas muy positivas sobre la escuela, depositando un elevado nivel de confianza hacia ella.

La mayoría de los progenitores entrevistados considera la escuela como un espacio de aprendizaje para la vida, un lugar para la formación de valores, un escenario de socialización. De manera claramente generalizada, las familias están muy satisfechas con la escuela en Cataluña, explicitando que sigue en una línea bastante parecida a la que venían educando a los niños y niñas en sus países, incluso bastantes consideran que es mejor. Sin embargo, algunas han mostrado una cierta insatisfacción con la preparación que poseen en general los docentes para atender a la diversidad cultural, y también con la forma de evaluación y con las metodologías pedagógicas desarrolladas.

Las familias entrevistadas consideran que los maestros esperan una mayor colaboración, un seguimiento educativo más continuado y una dedicación a sus hijos también superior, así como el apoyo en lo que sea necesario para que los niños obtengan mayor éxito en la escuela.

Por parte de los maestros hacia las familias inmigrantes, estos reclaman un nivel más elevado de confianza hacia su tarea y sus actuaciones, así como el establecimiento de una mayor fluidez en

el intercambio para facilitar información o aclarar cualquier duda; desean también una colaboración mayor con las actividades que se llevan a cabo en la escuela, así como que velen por la integración de sus hijos en el centro, lo cual requiere una cierta rapidez de adaptación a la lengua, así como mayor dedicación e interés para conocer aquellos aspectos del país que estén al alcance de las necesidades de sus hijos e hijas. De manera global, los docentes pretenden una mayor y mejor relación con ellos.

Pese a todas las expectativas positivas de ambas partes, la comunicación todavía no es tan fluida como debería ser; desde la opinión de los docentes las motivaciones giran entorno a la solución de problemas de aprendizaje y de comportamiento; mientras que la mayoría de las familias desearía una comunicación más interactiva que se basase en el principio de retroalimentación del proceso de aprendizaje de sus hijos e hijas, como un crecimiento mutuo, como la forma de acompañar el desarrollo socioeducativo de sus hijos o como un espacio para compartir opiniones; la comunicación no debería utilizarse – como a menudo sucede – únicamente para casos graves, es decir, cuando el problema ya está arraigado.

A partir de estas dificultades que en cierta manera pueden ser superadas, mostramos algunas barreras que dificultan esta comunicación entre la familia y la escuela, y que agrupamos en cuatro tipologías, siguiendo el modelo canadiense que anteriormente presentábamos: barreras lingüísticas, barreras institucionales, barreras culturales y barreras socioeconómicas.

Por lo que se refiere a las *Barreras Idiomáticas*, pese a que los profesores se comuniquen con las familias a través de la lengua castellana, la lengua catalana – que es la que se utiliza en los centros escolares de Cataluña – supone para la mayoría de las familias entrevistadas una barrera para la comprensión de los documentos, las informaciones escolares, el apoyo al aprendizaje de los hijos, para incrementar y favorecer las relaciones sociales, o para entender las actividades culturales o respetar la cultura local.

Porque todas las actividades culturales que se hagan no solamente en el ámbito escolar sino extraescolares también, de teatro, de conciertos de música, de ferias, de... el niño no lo comprende si no habla catalán y tú como mamá te enteras de nada y no puedes explicar algunos aspectos que el niño no puede comprender como por ejemplo el de una obra de teatro (M3)³.

Pues entonces puede ser esta una de las causas que mira que yo me mantengo quizás al margen de las personas cuando hablan en catalán. O estamos en una reunión y no... no me siento a gusto, porque la gente habla en catalán y yo digo ¿qué yo hago aquí? (M2).

En la misma dirección, para los profesores entrevistados, la lengua catalana no solo facilita la comunicación con las escuelas, sino que, sobre todo, ayuda a incluirla en la sociedad. El profesor manifiesta que esta barrera no está relacionada con la comunicación con la escuela, sino que se refiere a la vida laboral de los inmigrantes, y remarca la necesidad del catalán como enriquecimiento cultural y lingüístico de los inmigrantes, señalando que debería verse como un nuevo aprendizaje.

Por tanto no es un problema de marginación, es un problema de la vida es práctica y la vida la gente cuando hablan del mundo laboral pues eso le hará falta. Y entonces yo lo que no quiero que ningún niño del colegio me lo marginen por un problema de estos, ¿me entiendes lo que quiero decirte? O sea, a mí me interesa integrar al niño en todo, en todo (D6).

La investigación evidencia que, aunque todos los docentes señalan la utilidad del catalán para el trabajo, la socialización o el enriquecimiento cultural, ninguno de ellos considera que la utilización de la lengua catalana puede dificultar algo más la comunicación, y finalmente se propone que resulta más fácil el diálogo y la comprensión si se realiza en lengua castellana. Se

³ *Leyenda:* D corresponde a Docente y M corresponde a Madre.

reconoce la importancia de saber la lengua catalana, pero a su vez se prioriza la facilidad en establecer los diálogos en lengua castellana.

Claro, si yo me voy a Inglaterra, como no me va a entender nadie, tendré que aprender inglés, y aunque mi lengua materna sea diferente tendré que hacer el esfuerzo porque ellos no me entenderán. Pero claro aquí ¿qué pasa? Que una persona de lengua castellana, como sabe que con el castellano le van a entender pues le es mucho más fácil en una conversación, en una conversación cuando quiere expresar sus ideas o en la tertulia del café, por ejemplo, pues hablará castellano porque sino en catalán tiene que estar decodificando, eso también ocurre (D1).

Con relación a las *Barreras Culturales*, estas están relacionadas con las diferencias que se encuentran entre los sistemas escolares, visibilizadas a través de los valores educativos, los reglamentos existentes, los horarios establecidos, los programas de estudios, las metodologías de enseñanza, e incluso el propio estilo de relacionarse la escuela y la familia. Resulta patente la existencia de contrastes entre los valores familiares y los que posee la sociedad de acogida. Los discursos analizados muestran pautas recurrentes sobre la forma de acogida a las familias. Según una maestra, la principal barrera corresponde a la propia acogida del contingente migratorio, ya que es una obviedad que los profesionales no estaban preparados para recibir a estos nuevos alumnos y sus correspondientes familias, teniendo que establecer una interrelación con personas de tantas culturas diferentes, hecho que ha dificultado la comunicación y que ha sido la causa principal de dicha barrera.

Según otra maestra, la barrera más potente es la no aceptación de la diferencia:

Hay un rechazo por lo que veo, sobre todo en gente que es más mayor, bueno hay un rechazo ya automático a bueno, al cómo qué hacer, cómo hablar, cómo dirigirse con este tipo de familias; entonces ya hay una barrera inicial que luego ya depende del comportamiento de los padres se puede ir rebajando pero la mayoría de casos... (D11).

Por otro lado, dando voz a las familias, podemos observar que las diferencias de valores entre la forma en cómo se educa en España y en sus países de origen, consideran que supone un potente contraste para las familias:

...por ejemplo de que... él siempre te da las gracias por la comida, o por algo que le ha servido por algo que te den. Que habitualmente, si tu te das cuenta, aquí hay nenes que no te la dan ¿vale? Y esto bueno él me lo ha dicho, el niño me lo ha dicho, ¿por qué los otros nenes no hacen lo que él hace? La costumbre que él tiene de que a ver... es que no lo sé, a ver que la costumbre de mi niño es... (M2).

Desde otro punto de vista, se encuentran barreras relacionadas con el modelo de aprendizaje que se desarrolla en el país originario de los alumnos y la falta de paciencia de los maestros catalanes, al querer que los estudiantes se adapten cuanto antes a las costumbres de España.

... a ver, porque, por ejemplo, a ver que nosotros tenemos... a ver que... debería explicar lo del reloj, por ejemplo, que el nene sabe leer la hora, tú se la preguntas, él la lee y ningún problema y te la dice, pero claro, al explicárselo en catalán, tenían que saber que él tenía una... como él se lo sabía en castellano pero claro, en catalán venía a ser otra cosa. Que tenía que explicárselo a él... no sé, tener un poquito de paciencia para él ¿vale? Porque claro, él viene con otras costumbres, de ver... no sé, la hora... (M2).

Estas barreras culturales tienen que ver con la no aceptación o, incluso en algunos casos, el desprecio hacia lo diferente, a la diferencia de valores entre las familias y escuela, y a la forma de educar a los hijos, hecho que lleva a la confrontación entre la formación requerida en la escuela y la realidad de las familias. El bagaje cultural de los padres, las dificultades para el cumplimiento de los horarios, la propia política de participación y la comunicación de un país a otro son aspectos realmente complejos de encajar.

La *Barrera Socioeconómicas* fueron enfatizadas como un factor importante que inhibe la comunicación familiar y escolar. Existen numerosos argumentos, por parte de los docentes, que justifican la baja participación en la escuela en función de situación económica. Según los maestros entrevistados, las familias que no han solucionado los problemas de carácter más material (vivienda, alimentación...), consideran que no podrán “desperdiciar” su tiempo con reuniones de clase, tutorías, etc. en función de las intensas jornadas de trabajo. Todos los docentes han subrayado que las circunstancias económicas son determinantes en el proceso de apoyo y comunicación entre la familia y la escuela; han mencionado las intensas jornadas laborales que llevan a cabo los progenitores, el frecuente elevado número de personas que comparten el hogar, o la atención dedicada por parte de las familias a sus hijos, por citar algunos ejemplos mencionados. Dependiendo de los proyectos migratorios de las familias y de los motivos que las han llevado a inmigrar, podrá resultar más fácil o más dificultosa su inclusión social y educativa y, consecuentemente, la de sus hijos e hijas.

Las circunstancias socioeconómicas son consideradas determinantes para la participación de las familias en la escuela:

...es difícil; y si además hay circunstancias socioeconómicas que determinan que no es lo principal que la escuela no es una prioridad porque tienen que tener el dinero suficiente para vivir ¿no? Y para buscar, entonces todo eso se complica ¿no? (D2).

Las barreras económicas definen las prioridades en los proyectos migratorios; dicho de otro modo, una familia que no ha solucionado cuestiones de supervivencia, no podrá destinar tiempo pensando en temas relacionados con la escuela. Como afirma una de las maestras entrevistadas, las familias necesitan cubrir las necesidades básicas antes de preocuparse por la escuela.

...O sea si tú tienes una criatura que sus necesidades básicas no están cubiertas, tú le puedes explicar que la p y la a dice “pa”; sí ¿pero si no le das el pa? O sea, hay que tener presente... bueno yo por lo menos

¿no? Pienso que hay que cubrir unas necesidades básicas de cariño de todo, y después poder trabajar con él sino... te estás dando de golpe (D9).

[...] y entonces hasta que no tienen resueltas sus necesidades básicas ¿no? ¿no? A la vivienda ¿no? Al trabajo... hasta que no tienen resuelto eso no... la escuela no es prioritaria, entonces claro este tipo de familias yo dudo que la escuela digamos... pueda reclamar mucha atención cuando acaban de llegar ¿no? Porque normalmente no, o sea vienen sin tener resueltas sus necesidades ¿no? [...] (D2).

Las circunstancias económicas del hogar, el número de personas que viven bajo un mismo techo, o la atención recibida por parte de las familias, son factores que claramente, según palabras de un maestro, dificultan el apoyo educativo:

...también se tiene que ver las circunstancias personales: si vienen ocho o viven diez en un mismo piso de cuarenta metros cuadrados, por muchas ganas que tengan – porque estoy segura que todos los padres – lo que quieren es sacar al niño adelante. En cualquier cultura una madre lucha por su hijo ¿no? [...] (D11).

Sin embargo, no podemos reducir el apoyo o la falta de comunicación de las familias inmigrantes a las escuelas por cuestiones exclusivamente de carácter económico, es ya que equivale a focalizar el problema de la incomunicación de forma simplista, partiendo de una argumentación basada en la carencia sociocultural. Resulta urgente e indispensable la necesidad de la superación de los análisis globalizantes, basados únicamente en la relación entre el fracaso escolar de los descendientes de inmigrantes y su condición de clase socioeconómica.

Las *Barreras Institucionales* están relacionadas con las dificultades que tienen algunas familias en contemplar al personal de la escuela como agente educativo competente; considerar la escuela como un lugar accesible y donde ellas tienen el derecho al acceso y el deber de participar; con la dificultad con relación al hecho de que la escuela va más allá de lo estrictamente escolar,

por la actitud cerrada que manifiestan padres y algunos profesores (Garreta, 2007; 2008).

Por lo que se refiere a nuestra investigación, estas barreras han sido presentadas en proporciones bastante menores que en relación a las barreras socioeconómicas y culturales. Según una de las maestras entrevistadas, las barreras institucionales están relacionadas con el funcionamiento de la escuela, así como con el poco tiempo dedicado a las familias, como podemos observar en la cita que se muestra a continuación:

Pero qué ocurre... Que desgraciadamente llevamos tantas cosas tantas cosas tantas cosas y desde... desde la jerarquía nos piden tantas cosas, no para hoy, sino para ayer, que se te pasa el día y encima tienes que estar dando clases que se te acaba el día y no puedes – pero en esto como en muchísimos temas – de decir: este tiempo, este espacio es para esto; este tiempo, este espacio es para esto; esto no está resuelto y no está resuelto ¿por qué? Porque el tiempo material, el tiempo que nos dan, es insuficiente completamente; eso de entrada (D1).

Otra barrera institucional que se ha mencionado corresponde a la poca preocupación de los profesionales con la interculturalidad, como podemos observar a continuación:

Es un poco temprano porque veo que lo fueron. Como digo, esperando recibir tantos extranjeros como están recibiendo, así que creo que están mejorando gradualmente su relación con los extranjeros y las cosas se están uniendo (M8).

También resulta interesante profundizar en la capacidad de adaptación de las familias con relación a las políticas internas de la escuela, o sea, derechos y deberes (...). Existen familias que se adaptan y cumplen con sus deberes, pero eso no ocurre con todos los progenitores, causando una barrera a la comunicación.

...las sorpresas que tengo con familias argentinas, han sido todas estupendas, todas; o sea, una capacidad de adaptación de decir “bueno aquí que es lo que se hace” le explicas “mira aquí funcionamos así, las evaluaciones, el currículum de cada niño es así...” lo entienden

perfectamente, saben que están en otro país, que están aquí en Cataluña; y que esta es la manera de hacerlo... (D9).

Así, además de tener en consideración las variables clásicas: factores económicos (renta, ocupación y escolaridad del país), factores culturales (diferente visión del mundo), factores lingüísticos o factores institucionales, es imprescindible combinarlos todos ellos a fin de obtener una panorámica más amplia de la situación, unirlos y articular las referencias múltiples para lograr una comprensión compleja de la incomunicación en medios de diversidad cultural.

4. Últimas palabras: rompiendo barreras y creando posibilidades para este diálogo intercultural

A partir de los resultados de nuestra investigación podemos asegurar que el análisis de la comunicación entre la familia y la escuela en un contexto de diversidad cultural revela que se trata de una realidad bastante compleja. Por eso, ante cualquier intento de pretender entender el diálogo intercultural entre ambos sistemas, resulta indispensable realizar una lectura plural de los referenciales que auxilian el análisis; requiere ampliar la perspectiva, entender la comunicación escolar no únicamente a través de un análisis enfocando el entorno micro social (estructura social, desigualdades, clases, problemas económicos), sino comprenderla a través de una visión sociocultural más amplia, integradora y relacional de ambos factores.

Es fundamental realizar un análisis integrador que tome en consideración la influencia de las organizaciones sociales más amplias, y se articule con la comprensión de valores y comportamientos de diferentes actores sociales, así como con las dinámicas institucionales de la escuela. Las medidas que proponen para favorecer la participación de familias inmigradas deben salir más allá de los muros de la escuela, para comprender

sus demandas, buscar explicaciones y desgranar las fuerzas sociales e históricas que favorecen e/o dificultan la participación.

Para facilitar los procesos de comunicación resulta indispensable revisar las creencias de los docentes en un intento de desvelar los marcos y las etiquetas que codifican un grupo cultural según su origen, así como decodificar las representaciones de las familias sobre las identidades profesionales de los docentes. Todas las representaciones negativas o positivas favorecen las espirales en la comunicación, y pueden dificultar o ayudar en el proceso de apoyo y colaboración de la familia y la escuela.

El diálogo entre la familia y la escuela en un contexto de inmigración no se genera de manera automática, pero puede ser parcialmente negociado o reconstruido a partir de una contextualización de las relaciones comunicativas, creencias y acciones en situación concreta y particular. De ahí la necesidad de contemplar las políticas y programas que se implementan en estos momentos para la acogida de las familias inmigrantes en el ámbito educativo y, de manera básica, saber cómo las representaciones de los individuos implicados corporifican estas políticas; es decir, desplazarse hasta el cotidiano escolar, donde las políticas verdaderamente se concretizan y donde tienen lugar las dinámicas de las relaciones, pudiendo llegar a entender los factores que facilitan o dificultan esta comunicación.

Para romper las barreras, resulta necesario revisar las representaciones que favorecen las espirales en la comunicación y que pueden obstaculizar o facilitar el proceso de soporte y colaboración a la familia y a la escuela. Superar la resistencia, optimizar la participación de todas las familias, mejorar el acceso a la información, promover nuevos espacios de comunicación y aprendizaje, con el objetivo de ayudar a las familias y a los maestros en la tarea común de educar (Dos Santos Costa, 2012, pp. 158-159).

Como una forma de mejorar la comunicación entre la familia y la escuela en un contexto de inmigración, los maestros y las familias entrevistadas presentan los siguientes principios como

ejes centrales para hacer la comunicación más fluida: esfuerzo por entenderse, una comunicación menos fría y burocrática y más abierta y humana, tanto en el contexto de las familias como en el contexto de las escuelas, la confianza y la responsabilidad compartida de ambos sistemas para apoyar la éxitos de los menores inmigrantes; resulta fundamental la creación de una buena coordinación de acogida y apoyo involucrando agentes comunitarios para fomentar espacios de participación, así como la creación y fortalecimiento de espacios formativos para trabajar el reconocimiento de las diversidades culturales.

La base de esta relación debe fundamentarse a partir de una serie de actuaciones específicas: compartir las tareas, las responsabilidades y democratizar las informaciones; ampliar y optimizar los canales de comunicación teniendo en cuenta sus entornos; aumentar los conocimientos de las familias acerca del sistema educativo; generar medidas de acogida para familias inmigrantes recién llegadas con el objetivo de optimizar la convivencia; y actuar de manera cooperativa para promover la inclusión socioeducativa.

Esas tareas no deben ser realizadas únicamente por la escuela, ya que por sí sola no puede satisfacer y responder a las complejas necesidades y demandas de cambio, tanto de individuos como de grupos que conforman la sociedad moderna. Es fundamental crear redes de apoyo con otras instituciones sociales comprometidas con la educación, para promover espacios de diálogos interculturales.

La construcción del diálogo intercultural se configura con el proceso de encuentro entre personas de diferentes orígenes étnicos, culturales, religiosos y lingüísticos, con la finalidad de intercambiar opiniones desde una postura horizontal de la comunicación. Esta actitud pasa indispensablemente por un cambio de mentalidad. El diálogo intercultural se enfrenta a numerosas barreras, pero algunas de ellas dependen fundamentalmente del reconocimiento al *otro*, como claramente nos detalla la el Consejo de Europa:

El diálogo intercultural se enfrenta a numerosos obstáculos. Algunos obedecen a la dificultad de comunicarse en varias lenguas, pero otros están vinculados con el poder y la política: la discriminación, la pobreza y la explotación – que afectan en particular a las personas que pertenecen a grupos desfavorecidos y marginados – son barreras estructurales que impiden el diálogo. En muchas sociedades europeas existen asimismo organizaciones y grupos políticos que incitan al odio “al otro”, “al extranjero” o a determinadas identidades religiosas. El racismo, la xenofobia, la intolerancia y todas las demás formas de discriminación rechazan la idea del diálogo y representan una afrenta permanente (Consejo de Europa, 2008, p. 27).

En fin, para superar los obstáculos que impiden la convivencia ciudadana y avanzar en la construcción del diálogo intercultural es imprescindible el involucramiento de todos los agentes educativos en la tarea de afrenta permanente toda forma de subordinación cultural y defensa de la dignidad humana. Estas acciones no deben resumirse a situaciones aisladas por medio de acciones puntuales de acogida a las familias, sino que deben configurar la praxis de la escuela democrática, basada en la producción de conocimientos y prácticas que fomenten la justicia social.

Referencias

- Abajo J.E., & Carrasco S. (2011). La situación escolar del alumnado de minorías étnicas: el modelo explicativo ecológico-cultural de John Ogbu. *Reberca*, 11, 71-92.
- Bardin L. (1996). *Análisis de contenido*. Madrid: Akal.
- Bartolomé M. (1997) (coord.). *Diagnóstico a la escuela multicultural*. Barcelona: Cedecs Psicopedagogía.
- Bueno J.R., & Belda J.F. (2005). *Familias inmigrantes en la escuela. Discursos de los agentes educativos*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Candau V.M. (2002) (org.). *Sociedade, Educação e Cultura (s): questões e propostas*. Rio de Janeiro: Vozes.

- Carrasco S., et al. (2004) (coord.). *Inmigració, context familiar i educació. Processos i experiències de la població marroquina, equatoriana, xinesa i senegambiana*. Barcelona: ICE de la UAB, n.15.
- Carrasco S., Palies J., & Beltrán M. (2009). Familias inmigrantes y escuela: desencuentros, estrategias y capital social. *Revista Complutense de Educación*, 20(1), 55-78.
- Consejo de Europa (2008). *Libro Blanco sobre el Diálogo Intercultural*. «Vivir juntos con igual dignidad». Estrasburgo, 7 de mayo de 2008. Disponible en: http://www.coe.int/t/dg4/intercultural/Source/Pub_White_Paper/WhitePaper_ID_SpanishVersion.pdf [28 de abril de 2016].
- Dos Santos-Costa G. (2009). *Diálogo entre familia e escola em contexto de diversidade: uma ponte entre expectativas e realidades*. Barcelona: Universidad de Barcelona. Tesis doctoral. Disponible en: <http://tdx.cat/handle/10803/1374>. 2009 [28 de abril de 2016].
- Dos Santos-Costa G. (2012). *Famílias imigrantes e escolas em Barcelona: expectativas e realidades*. 142. *Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana*, 38, 141-162. Disponible en: <http://www.scielo.br/pdf/remhu/v20n38/a09v20n38.pdf> [28 de abril de 2016].
- Dos Santos-Costa G. (2012). Los talleres interculturales como estrategia didáctica para favorecer el diálogo entre familia y escuela en un entorno de diversidad cultural. *Revista de Nuevas Tecnologías y Sociedad*, 71, 1-14. Disponible en: <http://www.quadernsdigitals.net>.
- Essomba M.A. (2004). Afirmar la identitat sense ferir la diversitat. *Perspectiva Escolar*, 282, 2-9.
- Essomba M.A. (2007). Participació i immigració en els centres escolars. *Participació Educativa*, 5, 49-65.
- García-Castaño F.J., & Rubio-Gómez M. (2008). Población inmigrante y escuela en España: un balance de investigación. *Revista de Educación*, 345, 23-60.
- Garreta J. (2007). *La relación familia-escuela: una cuestión pendiente*. Lleida: Universidad de Lleida-Fundación Santa María. Disponible en: http://www.fundacionsm.com/ArchivosColegios/fundacionSM/Archivos/2007%202008/publicaciones/La%20relacin%20familia_escuela.pd.
- Garreta J. (2008). Escuela, familia de origen inmigrante y participación. *Revista de Educación*, 345, 133-155.
- Garreta J. (2016). Fortalezas y debilidades de la participación de las familias en la escuela. *Perspectiva Educativa*, 55(2), 141-157.

- Garreta J., & Llevot N. (2004). El espejismo intercultural. La escuela de Cataluña ante la diversidad cultural. Madrid: Ministerio de Educación. Disponible en: http://www.geosoc.udl.es/recerca/documents/Espejismo_intercul_tural.pdf.
- Gimeno-Sacristán J. (2001). Políticas de la Diversidad para una educación democrática igualadora. En A. Sipán (coord.), *Educar para la Diversidad en el siglo XXI* (pp. 123-142). Zaragoza: Mira Editores.
- González-Falcón I. (2019). *La integración socio-educativa de los padres y madres inmigrantes de los centros de infantil y primaria. Propuestas de mejora a partir de un estudio de casos*. Huelva: Universidad de Huelva.
- González I., & Dusi P. (2017). Inmigración, familia y escuela. Condicionantes clave para la colaboración en España. *Interações*, (43), 27-52. Disponible en: <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/12030/9160>.
- Jodelet D. (1986). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En S. Moscovici (Ed.), *Psicología Social II* (pp. 469-493). Barcelona: Paidós.
- Jodelet D. (2008). El movimiento de retorno al sujeto y el enfoque de las representaciones sociales. *Cultura y representaciones*, 3(5), 32-63. Disponible en: <http://www.culturayrs.org.mx/revista/num5/Jodelet.Pdf> [29 de diciembre de 2011].
- LOE. Ley Orgánica 2/2006 de Educación de 3 de mayo del 2006 (BOE 4 de mayo 2006). Disponible en: <http://www.mec.es>. Ley Orgánica de Educación [29 de diciembre de 2011].
- Lüdke M., & André M. (1996). *Pesquisa em Educação. abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.
- Minayo M.C., & Deslandes S. (1994). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petropolis, RJ: Vozes.
- Oliver C., Rajadell N., & Bordas I. (2008). *Escuela, diversidad e inmigración. En busca de respuestas a la educación de la población inmigrante*. Barcelona: Universitat de Barcelona. Disponible en: <http://hdl.handle.net/2445/5021> [29 de diciembre de 2011].
- Santos B.S. (2000). *A crítica da razão indolente. Contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez.
- Torres-Santomé J. (2007). Outra educación ten que ser posíbel. *Eduga, Revista Galega de Educación*, 49, 16-21.