

LA INTERVENCIÓN CON FAMILIAS DE ALUMNOS INMIGRANTES EN LA PROVINCIA DE HUELVA. UN ESTUDIO INTERCASOS

Manuel Delgado García

José Antonio Ruiz Rodríguez

Resumen. El presente artículo da a conocer algunas de las pautas de intervención más apropiadas para contextos multiculturales que se realizan en los Centros de Educación Infantil y Primaria (CEIPs) de la Provincia de Huelva. Concretamente el artículo recoge las iniciativas que los CEIPs Giner de los Ríos (Huelva Capital) y Concepción Arenal (Cartaya) vienen utilizando con el objetivo de promover actuaciones para el fomento de la sensibilización intercultural entre las familias del alumnado inmigrante; presentamos pues una comparativa entre ambos centros definida por el empleo de la entrevista en profundidad con miembros de los respectivos equipos directivos, como estrategia para la recopilación de la información, y con el objetivo de dibujar el papel que juega cada uno de los implicados en el proceso de intervención.

Palabras clave: sensibilización intercultural, familia, alumnado inmigrante, pautas de intervención.

FAMILY INTERVENTION OF IMMIGRANT STUDENTS IN THE PROVINCE OF HUELVA. A STUDY OF CASES

Abstract. The present article explores some of the most appropriate intervention guidelines for multicultural contexts that are performed at the Centers of Primary Education in the province of Huelva. Specifically, the article reflects the initiatives that school centers Giner de los Ríos (Huelva) and Concepción Arenal (Cartaya) have been used in order to promote actions to develop intercultural awareness among families of immigrant students; we present a comparison of both centers defined by the use of in-depth interviews with members of management staff as a strategy for the collection of information, and in order to draw the role of each of those involved in the intervention process.

Key words: intercultural awareness, family, immigrant students, intervention guidelines.

INTERVENÇÃO FAMILIAR EM ESTUDANTES IMIGRANTES NA PROVÍNCIA DE HUELVA. UM ESTUDO DE INTERCASOS.

Resumo. Este artigo evidencia algumas das orientações de intervenção mais adequadas para contextos multiculturais que são realizados nos Centros e Educação Primária (CEIPs) da província de Huelva. Especificamente, o artigo descreve as iniciativas que os CEIPs de Giner (Huelva Capital) e de Arenal (Cartaya) têm levado a cabo, a fim de executar ações para promover a consciência intercultural entre as famílias de alunos imigrantes. Apresentamos uma comparação entre ambos os centros através da utilização de entrevistas em profundidade com membros das equipas de gestão, como uma estratégia para a recolha de informações, com o objetivo de demonstrar o papel de cada um dos envolvidos no processo de intervenção.

Palavras-chave: consciência intercultural, família, estudantes imigrantes, diretrizes de intervenção.

Introducción

El contexto educativo multicultural que define a la sociedad española en general y a otras muchas sociedades, hace que este se convierta en un objeto de estudio transcendental con el que conformar iniciativas de intervención y mejorar así algunas de las lagunas en las que día a día el propio sistema educativo se estanca. Por este motivo, tratamos de ofrecer algunas de las propuestas que desde varios centros educativos se ofrecen para mejorar la atención que se realiza a las familias del alumnado inmigrante que albergan en sus aulas.

La educación intercultural en la escuela.

Partiendo de un marco legislativo general, podemos advertir como con la llegada al sistema educativo español de la Ley Orgánica de Educación (LOE) en 2006, se contempla en su artículo 78 que corresponde a las Administraciones públicas “favorecer la incorporación al sistema educativo de los alumnos que, por proceder de otros países o por cualquier motivo, se incorporen de forma tardía al sistema educativo español” (MEC, 2006), dicha incorporación deberá garantizarse, en todo caso, “en la edad de escolarización obligatoria”. De igual forma, regula que las Administraciones educativas garantizarán que la escolarización del alumnado que acceda de forma tardía al sistema educativo español se realice “atendiendo a sus circunstancias, conocimientos, edad e historial académico, de modo que se pueda incorporar al curso más adecuado a sus características y conocimientos previos, con los apoyos oportunos, y de esta forma continuar con aprovechamiento su educación” (MEC, 2006).

Es por ello preciso que atendiendo a estas premisas, cobre relevancia resaltar algunos de los datos sobre población inmigrantes a distintos niveles, con los que tener una representación a escala de lo que suponen estas cifras para un sistema educativo que a grandes pasos va evolucionando en sus respuestas.

A nivel nacional y según los últimos datos facilitados por el Ministerio de Educación, y recogidos en el Informe Anual “*Datos y Cifras. Curso Escolar 2011/2012*” (MEC, 2011), consta que el número de inmigrantes es de 743.696 en el curso 2010/2011, que representan casi un 10% de la población total del alumnado escolarizado en las enseñanzas de régimen general no universitarias.

A nivel andaluz, y partiendo del Decreto 230/2007, de 31 de Julio, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la Educación Primaria en Andalucía, en su artículo 16.2 establece que “la escolarización del alumnado que se incorpora tardíamente al sistema educativo, al que se refiere el artículo 78 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, se realizará atendiendo a sus circunstancias, conocimientos, edad e historial académico. Cuando presenten graves carencias en la lengua española, recibirán una atención específica que será, en todo caso, simultánea a

su escolarización en los grupos ordinarios, con los que compartirán el mayor tiempo posible del horario semanal” (Junta de Andalucía, 2007).

Y como referente estadístico, según la Unidad Estadística de la Consejería de la Junta de Andalucía en el curso 2011/2012, los centros educativos andaluces acogen a un total de 100.333 escolares inmigrantes (CEJA, 2011) en sus aulas.

Por último y a centrándonos en el nivel provincial, que en definitiva es el que condiciona el devenir de la investigación, en la provincia de Huelva, tal y como publica el periódico Huelva Información en su edición digital del 7 de noviembre de 2011 “según los datos de la Delegación Provincial, en este curso hay 6.764 alumnos extranjeros en todo el cómputo global de la oferta docente. El pasado año la cifra fue de 6.914 alumnos”.

En definitiva, todos estos datos hablan del fenómeno de la interculturalidad como un hecho ligado claramente a las sociedades actuales, y más concretamente al entorno de las escuelas. La educación intercultural se nutre de la homogeneidad de la inmigración en los centros educativos españoles como una forma de actuar ante la diversidad de culturas, y esto nos hace plantearnos la necesidad de conocer más de cerca cómo se trabaja no sólo con el alumnado inmigrante, sino también con sus familias. Según Aguado (2003) citado en Leiva (2011), “la educación intercultural nutre e impregna los principios de una educación inclusiva, donde el referente pedagógico por excelencia es la vivencia y convivencia de la diferencia cultural y social como factor de enriquecimiento educativo”.

A partir de estos antecedentes, se puede definir la educación intercultural como una forma de vivir y entender la educación, con un enfoque de carácter inclusivo, en el cual la diversidad es un factor de unión para una educación integral y de calidad, y que depende de la multiculturalidad como forma de gestión. Es la escuela o centro educativo el vehículo de transmisión de la educación intercultural a todos los efectos, donde todos los agentes educativos (alumnado, profesorado, familias y agentes sociales) deben actuar para favorecer la inclusión en una escuela para todos y todas.

La atención a las familias del alumnado inmigrante.

La atención a las familias de los alumnos inmigrantes debe de convertirse pues en un foco de atención fundamental dentro de los centros educativos, y así lo señalan distintas investigaciones:

“La implicación familiar en la escuela afecta positivamente al rendimiento educativo y la inserción social del alumnado como demuestran numerosos estudios”, Buendía, Fernández y Ruiz (1995 y Vila, 1998), citado en Sánchez y García, 2009.

“La integración de los alumnos inmigrantes ha de venir de la mano de la integración de sus familias. De ahí que nos hayamos de plantear qué acciones hemos de poner en marcha desde las escuelas para colaborar con las familias inmigrantes, y para

que ellas colaboren con los centros educativos en la integración de sus hijos”, en Fapaes (2004), citado en Jordán (2009).

“Las actitudes de las familias de origen extranjero hacia la escuela y el profesorado suelen ser bastante positivas. Todas las fuentes coinciden en afirmar que dan muchísima importancia a la educación escolar como vía de promoción social, probablemente más que las mismas autóctonas (...) No es que le otorguen a la escuela un crédito absoluto, sino que éste se centra ante todo en su dimensión instrumental y funcional, al interesarles ante todo aquellos conocimientos y habilidades que les servirán para abrirse paso en la vida. En este sentido, puede decirse que, en general, funciona en su mente una separación que ya no se da entre nosotros: la escuela ha de instruir, y la familia ha de educar, es decir, velar por los valores propios de su cultura, valores morales, religiosos, y el sentido comunitario” (Besalú, 2004, p. 22).

Es por este motivo, por el que es evidente que los docentes tengan que considerar nuevos esquemas a la hora de hacer frente a su rol como educador, ya sea en relación al alumnado (especialmente los más vulnerables, entre los que se encuentran los inmigrantes) o en relación a las familias. O lo que es lo mismo, si el docente quiere desprenderse de una vez por todas del rol que lo identifica como un instructor o técnico de la enseñanza, deberá de imponer una sensibilidad pedagógica en sus relaciones, también, con las familias del alumnado inmigrante. Es en este sentido, por el que Torres (2007), nos señala la existencia de al menos cuatro tipos de relación entre la familia y la escuela:

-*Burocrática*: las familias acuden al centro sólo cuando son convocadas para algún trámite burocrático (*compra de materiales, horarios, cuotas,...*)

-*Tutelar*: la familia participa en aquellas tareas específicas que programa unilateralmente el profesorado: *Cursos, charlas, escuelas de padres,...* También cuando se demanda el apoyo familiar para vigilar el rendimiento escolar de los hijos/as se establece este tipo de relación, lo que transmite la idea de que la familia ha de participar sólo cuando su hijo/a va mal en los estudios.

-*Consumista*: las familias “*eligen*” centro en función a la información social o estereotipada de lo que es una buena o mala educación y los centros seleccionan a los alumnos con mejor rendimiento para tener una buena fama en el “*mercado educativo*”, la relación se basa en mantener ese beneficio neoliberal mutuo.

-*Cívica*: relación basada en la participación, la toma de decisiones compartidas, la cooperación y la resolución de problemas.

En definitiva, esta amplitud de posibilidades en la interacción entre las familias y los centros educativos, no hace más que enriquecer un proceso intercultural en el que los principales beneficiados son todos los participantes en el mismo, sin exclusión alguna. Tal y como afirma García Hoz (1970), citado en Touriñan (2010), “la familia, por decirlo en el sentido más clásico de la Pedagogía, constituye el primer conjunto de

estímulos educativos para la persona humana; la familia es la paidocenosis fundamental. Las paidocenosis son conjuntos de estímulos vinculados, tan estrechamente, que llegan a formar un todo determinante de un particular tipo de educación.”

Y esta importancia, así quedará reconocida en la legislación vigente, de manera que la LOE reconoce (art. 118) que “la participación es un valor básico para la formación de ciudadanos autónomos, libres, responsables y comprometidos con los principios y valores de la Constitución. Por esta razón, las administraciones educativas fomentarán su ejercicio efectivo por parte del alumnado, profesorado, familias y personal de administración y servicios en los centros educativos. Concretamente, y con el fin de hacer efectiva la corresponsabilidad entre el profesorado y las familias en la educación de sus hijos, se adoptarán medidas que promuevan e incentiven la colaboración entre familia y escuela.”

Con estas pretensiones, es crucial que la respuesta que se ofrezca a las familias de alumnado inmigrante por parte de la institución escolar, sea una respuesta acorde a las necesidades que albergue en cualquier momento, pero sobre todo en el periodo de adaptación a una nueva cultura; se trata pues de atender unas necesidades que impliquen no sólo lo lingüístico, lo curricular sino también lo tutorial. Por este motivo, “García Fernández et al. (2002, p. 220) definen la baja participación de las familias inmigrantes en términos de «pseudo-participación en donde se les informa y asesora sobre la mejor educación para sus hijos sin tener mucho que decir al respecto». Las razones que la explican hay que situarlas, sobre todo, en los problemas con la lengua, el desconocimiento de la cultura escolar de la sociedad de acogida (ver, por ejemplo, Llevot, 2002; Llorent Bedmar, 2004), los estereotipos del profesorado, o la falta de estabilidad familiar, ya que la familia a menudo se ve sometida a constantes cambios de orden laboral y afectada, entre otras, por situaciones que tienen que ver con el estatus jurídico de sus miembros”, citado en Santos y Lorenzo (2009).

Se hace por tanto evidente que la sensibilización hacia las familias de alumnado inmigrante no es un asunto fácil de trabajar, y es en este sentido, en el que orientamos este estudio. Buscamos conocer de primera mano cómo todo este proceso normativo o las conclusiones de algunas investigaciones de las que hemos hablado en estas líneas, se ve reflejado en la realidad de algunos centros escolares.

Método

El planteamiento metodológico que empleamos para el desarrollo de esta investigación viene determinado por el carácter descriptivo-comparativo que enmarca el diseño del propio estudio. A través de los siguiente subapartados concretamos con más clarividencia el procedimiento metodológico empleado.

Enfoque y Diseño de Investigación.

Como indicamos, la investigación que presentamos utiliza el **estudio descriptivo-comparativo** de dos casos concretos a partir de los cuales dar respuesta a los objetivos planteados. Este estudio viene marcado por la utilización de una metodología de carácter cualitativo, a su vez justificada por el empleo de una estrategia concreta, como es: un **estudio de caso múltiple (doble)**, mediante la cual identificamos *cómo se trabaja el tema de la sensibilización intercultural dirigida a las familias de alumnos inmigrantes desde los centros de Educación Infantil y Primaria (CEIPs) de la provincia de Huelva*. Es por tanto una investigación que se enmarca en un espacio y en un tiempo concreto y de la que emana la respuesta a cuatro objetivos:

- Identificar algunas de las características del alumnado inmigrante matriculados en los CEIPs objeto de estudio.
- Conocer las claves que definen la participación de las familias del alumnado inmigrante en los centros educativos.
- Señalar algunas de las iniciativas que plantean los centros para promover la sensibilización intercultural entre las familias de alumnado inmigrante.
- Examinar las redes de apoyo con las que cuentan los centros educativos para atender a los alumnos y familias inmigrantes.

Contexto y Participantes.

Descriptivos de los centros participantes

La selección de los centros objeto de estudio se llevó a cabo mediante el empleo de un **muestreo intencional y por cuotas**, a través del cual seleccionamos a los CEIPs Concepción Arenal (localidad de Cartaya) y Giner de los Ríos (Huelva capital) (el primero de ellos posee un número significativo de alumnos inmigrantes en sus aulas, en torno a un 25%, frente al segundo que posee menos de un 10% de alumnado inmigrante) con la finalidad de contrastar los objetivos de la investigación en cada uno de ellos y analizar las posibles divergencias entre ambos casos.

Para tomar esta determinación, en primer término seleccionamos un centro (CEIP Concepción Arenal)¹ de una de las localidades (Cartaya) con mayor población inmigrante de la provincia de Huelva, y por otra parte, localizamos otro centro (CEIP Giner de los Ríos)² perteneciente a un barrio de la capital onubense (La Orden) con una mayoría de población autóctona, respetando en ambos casos un contexto similar en el que la clase obrera es predominante.

Descriptivos de la muestra de los participantes implicados

¹ Las alusiones a la entrevista correspondiente al centro Concepción Arenal se identificarán como (*Entrevista 1*).

² Las alusiones a la entrevista correspondiente al centro Giner de los Ríos se identificarán como (*Entrevista 2*).

Para la selección de los informantes clave para nuestra investigación empleamos el mismo criterio metodológico, un muestreo intencional y por cuotas, donde el punto de partida es “*la afinidad de su labor en el centro con respecto al objetivo de nuestra investigación*”; a consecuencia de ello, la muestra susceptible de estudio quedó configurada por **los miembros del equipo directivo** (Directoras y Jefas de estudios del CEIP Concepción Arenal y del CEIP de Giner de los Ríos), asegurándonos así mayor afinidad para nuestra investigación debido a que son los responsables directos en la coordinación de la interculturalidad.

Procedimiento y técnicas para la recogida y análisis de la información

El procedimiento empleado para la recogida de la información necesaria para el desarrollo de nuestra investigación, parte de la realización de las entrevistas (tras concertar una cita previa) a los informantes clave en sus respectivos centros de trabajo. Una vez transcritas las entrevistas se remitieron a los implicados para su validación o corrección y comenzar así el análisis del contenido de las mismas.

Así pues empleamos la **entrevista en profundidad** como la principal técnica para la recogida de datos y a partir de la cual vertebrar el contenido de este trabajo. Son entrevistas de carácter semiestructurado (con once interrogantes entre los que se mezclan la posibilidad de una respuesta abierta con otros en los que buscamos un indicador más concreto y por tanto de carácter cerrado), de modo que nos proporcione la posibilidad de reorganizar el proceso a medida que nos sea imprescindible, pero contando con un índice organizativo que marque las líneas prioritarias de acción.

Como hemos referenciado, se realizan a los miembros del equipo directivo (concretamente a las directoras y jefas de estudios) de los respectivos centros, y se ejecutarán de forma conjunta con el objetivo de rescatar y complementar toda la información obtenida en presencia de estas dos figuras, que de un modo directo están implicadas en el diseño y ejecución de las actuaciones que el centro establece para implicar a las familias de alumnos inmigrantes en la educación/integración de los mismos. Las entrevistas tienen una duración aproximada de unos 30 minutos y quedan registradas mediante una grabación de voz para su posterior transcripción.

El análisis de la información obtenida a través de estas entrevistas, se ha realizado a través del programa informático MAXQDA diseñado por el profesor. Dr. Udo Kuckartz en el año 2007. Se trata de un programa de análisis de datos muy empleado en investigaciones de carácter social que permite importar la información procedente de documentos textuales y clasificarla por categoría para su posterior exportación de forma categórica. En nuestro caso empleamos cuatro macrocategorías (*Características del alumnado inmigrante, Implicación/Participación de las familias inmigrantes, Iniciativas de Intervención del centro, Apoyo Institucional*) en las que clasificar toda la información obtenida y dar paso al posterior análisis de los resultados.

Resultados-Discusión

Los datos que presentamos a continuación corresponden al proceso de análisis de la información procedente de las entrevistas empleadas para el acceso al campo. Toda la información que presentamos lo hacemos a través de cuatro grandes categorías (*Características del alumnado inmigrante, Implicación/Participación de las familias inmigrantes, Iniciativas de Intervención del centro, Apoyo Institucional*) empleadas en el análisis de las entrevistas y que darán respuesta a los objetivos de nuestra investigación:

- Identificar algunas de las características del alumnado inmigrante matriculados en los CEIPs objeto de estudio.
- Conocer las claves que definen la participación de las familias del alumnado inmigrante en los centros educativos.
- Señalar algunas de las iniciativas que plantean los centros para promover la sensibilización intercultural entre las familias de alumnado inmigrante.
- Examinar las redes de apoyo con las que cuentan los centros educativos para atender a los alumnos y familias inmigrantes.

a) *Características del alumnado inmigrante.*

En primer lugar nos centramos en señalar algunos de los aspectos más reveladores que determinan lo significativo de la educación intercultural en el contexto escolar de hoy.

En este caso, partimos de un contexto social muy similar, pues ambos centros pertenecen a una zona urbana en la que la mayoría de la población se dedica al sector primario y secundario, y en el que la inmigración se ha asomado de forma muy distinta (en el caso de Cartaya se ha convertido en el principal agente transformador, y en el caso de La Orden la inmigración no supone un efecto tan notable de momento)

“Pues este centro, está ubicado en la parte norte del pueblo, junto a la carretera general y en un núcleo urbano con bastante población infantil, (...) hace unos años no había tanta población y venían de más lejos (inmigrantes), pero ahora tenemos una serie de viviendas adosadas que nos han hecho que la población haya crecido numerosamente en estos últimos años”.

Entrevistador: ¿Se caracteriza esta zona por ser una zona con población inmigrante?

“Pues sí, la verdad que sí”. (Entrevista 1).

“(...) todo lo que nos llega ahora son familias mucho más desfavorecidas socioeconómicamente, esta gente como son el barrio, yo creo que son viviendas

sociales, hay viviendas más baratas o incluso en el caso de las inmigrantes se unen con las hermanas, en el caso de los españoles se unen a la antigua casa de los padres porque no pueden pagar otra casa, y en el caso de los inmigrantes pues se unen con hermanos o con otros amigos porque tienen que dejar otra casa para vivir todos juntos, y el detonante ha sido la situación económica que tenemos, que es mucho peor y en las familias de este tipo se nota mucho más”. (Entrevista 2).

Por lo tanto es evidente que esta situación se vea reflejada en las aulas de los centros objeto de estudio, y así, mientras en el Concepción Arenal la población de alumnado inmigrante ronda el 25% de la población total del centro, en el Giner de los Ríos, apenas supone un 10%.

“ (...) precisamente lo estuvimos contando el viernes, porque tenemos que hacer un plan de formación, entonces tenemos que dar porcentaje de inmigrantes, y porcentajes de los niños del centro, y con las necesidades que tiene el centro y hay sobre unos 70 desde 280 a 70, más de un 25% de la población del centro”. (Entrevista 1)

“Pues sobre un 7% o 10%, no es muy exagerando en el centro (...) no es muy significativo, alrededor...en cada aula que son unos 25 alumnos, podríamos tener 1 o 2, o en algunos casos 3, no muchos, no sé si te he dicho el porcentaje que es.” (Entrevista 2).

En ambos casos la procedencia del alumnado tiene un origen común y los destinos de procedencia tienden a repetirse de mayor a menor incidencia en los centros, siendo el alumnado más numeroso el procedente del Norte de África (Marruecos), seguidos por los de Europa del Este (Rumanía y Polonia) y Sudamérica (Ecuador, Colombia o Brasil), y en menor medida de Portugal y China. En estos casos, tal y como se aprecia en el contexto en que se ubican los centros estudiados, las familias de estos alumnos llegan a nuestro país para trabajar como temporeros en el sector primario, o bien para realizar labores de producción en el sector secundario.

“Pues tenemos sudamericanos, (peruanos, colombianos...) pero también tenemos polacos, rumanos, portugueses, pero sobre todo muchos marroquíes”. (Entrevista 1).

“Pues tenemos marroquíes, de los que hay más, tenemos rumanos, polacos, ecuatorianos, brasileña...no recuerdo alguna más ahora (...) chino”. (Entrevista 2).

Esto sin duda se transforma en un elemento enriquecedor para la cultura de los centros educativos y supone un nuevo enfoque en el tratamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje. Este nuevo enfoque ha de caracterizarse por el fomento de un carácter inclusivo de la enseñanza, donde el papel protagonista lo tengan los propios alumnos con las características propias de cada uno, pues como queda claro en estos dos

casos, el hecho de proceder de regiones o países distintos, poseer culturas diferentes, tener otros ideales, o tener credos distintos no supone ningún tipo de “dificultad añadida” para el centro (solamente la adaptación lingüística implica algún tipo de contratiempo, pero de carácter temporal, y el tema de la religión en el caso del Giner de los Ríos supone desajuste de horarios) sino que enriquece la convivencia intercultural.

“No suele haber ningún problema con ellos, ninguno. Es asombroso como los niños los acogen y como enseguida ellos empiezan a.... Cuantos más pequeños mejor.

Entrevistador: ¿Y tienen problemas con el idioma?

Hombre claro, ellos vienen sin el idioma. Algunos vienen de otros centros y otros vienen de otras ciudades pero de España pero otros vienen de su país. La mayoría vienen de su país directamente, se los traen los padres. Ya te digo un porcentaje alto de marroquíes”. (Entrevista 1).

Entrevistador ¿Han existido o existen algunos problemas con el alumnado inmigrante?

“No, lo que pasa es que quizás esos niños se agrava su situación familiar porque está en desventaja sociocultural, porque son padres que están en paro, e incluso hemos tenido algunos niños que además se le suma haber estado en centros de acogida, y después volver a la familia, con lo cual llegan con, no todos pero algunos, con un desfase curricular de un ciclo o dos ciclos, que a la larga puede incluso terminar muchas veces en no saber diagnosticar si es discapacidad o por falta de estímulos familiares, ¿no?, porque llegan a tener mucho desfase curricular, no en todos los casos,

(...) pues a pesar de que lógicamente la situación socioeconómica de estas familias son más desfavorables que el resto o que en muchos, porque tenemos muchas familias desfavorables al igual también que los inmigrantes. Entonces ya te digo que si ingresan desde los 3 años y tienen competencias lingüísticas, la van adquiriendo naturalmente, no suelen ser niños más conflictivos que otros niños”. (Entrevista 2).

Entrevistador: ¿Genera conflicto eso de algún modo, el hecho de tener tres religiones?

“Si, el único problema que da es a nivel de horarios, es decir, como la mayoría de los alumnos tienen religión católica, se organiza primero el horario de la religión católica, la islámica y la evangélica vienen muy puntualmente, me parece que vienen tres horas sólo la evangélica, y la islámica vienen sólo un lunes, con lo cual esto da cabida sólo a cinco grupos, o cuatro grupos y medio. Como tenemos cinco grupos de niños, pues tenemos que poner ese día en el lunes, que es cuando viene, alumnos que tengan más mayoría de islámica en esa

clase, porque lógicamente tiene que coincidir con la religión católica y con la evangélica (...)" (Entrevista 2).

Pero en ningún caso es destacable el surgimiento de algún tipo de situación conflictiva como consecuencia de tener una gran variedad de culturas en el centro. Tan sólo en el centro de mayor porcentaje de alumnado inmigrante reconocen haber tenido algún que otro "problema de socialización" con un par de alumnos, pero lo achacan a las condiciones familiares en que se encuentran los mismos, puesto que aseguran que por ellos mismos, no existirían en los centros conflictos de ningún tipo.

"El año pasado tuvimos algunos conflictos con unos niños marroquíes que llegaron, parecían que no habían estado escolarizados, o habían estado escolarizados muy tarde y, aquí hay un mediador a través de los servicios sociales del ayuntamiento y el chaval vino todos los miércoles a hablar con los dos hermanos, puesto que los niños eran... vivían en el campo, en el pueblo pero en el campo, y estaban muy asilados, además parece, que sí estuvieron escolarizados en su país fue muy tarde y, no estaban acostumbrados a la convivencia y pues hubo muchos problemas con los dos".

"(...) a nosotros los niños extranjeros no nos dan ningún tipo de problema y son muy bien aceptados por los profesores y por los niños, y no hay problema de ningún tipo. Los problemas están en las casas. Los niños no son reacios ni racistas, el racismo viene de sus casas, además si alguno escucha algo aquí se le va quitando,... tiene que ser algún problema puntual de recreo que se da más entre los iguales (quiero decir, entre españoles o entre extranjeros). No hay tantos problemas como parece, y eso que tenemos un porcentaje alto" (Entrevista 1).

b) Implicación/Participación de las familias inmigrantes

Otro de los grandes pilares que determina el desarrollo de este estudio, es sin duda el papel que juegan las familias de esos alumnos inmigrantes que cada día más, copan las aulas de los centros educativos. Las familias van a jugar un papel crucial en el desarrollo no sólo académico de sus hijos, sino en lo personal y en lo social; en muchas situaciones las aptitudes adoptadas por los padres condicionan de manera directa la forma de pensar y de actuar de un alumnado que inicia su andadura en un nuevo contexto, con nuevas costumbres, con una nueva cultura, nuevas ideas... a las que ha de enfrentarse en el momento de su incursión de una forma u otra en el mismo.

Al contrario que sucedía hace unos años y con más frecuencia, el alumnado inmigrante escolarizado en los centros de regiones en las que el trabajo temporal es clave para la economía (caso de Cartaya y la producción de fresa), comienza sus estudios en el centro y permanece en él de forma continuada en las posteriores etapas de escolarización; por lo que la situación de las familias que acuden a nuestro país para

trabajar en las campañas de trabajo temporal, está cambiando y cada vez más, deciden en muchos casos permanecer en el mismo y dar continuidad a su estancia.

Entrevistador: Tenéis muchos alumnos de padres temporales que se marchen a mitad de curso.

“No, la mayoría no, la mayoría se queda. Suelen venir uno u dos, pero el porcentaje alto que hemos recibido ya, que él se recibe a principios de curso. Hemos recibido pues por lo menos, aparte de los que ya tenemos matriculados del año pasado, que hay algunos nuevos, hemos recibido por lo menos 15 o 20 niños nuevos, por lo que el porcentaje es grande”. (Entrevista 1).

Es por ello que la participación de estas familias inmigrantes en los centros se hace más aún más imprescindible si cabe puesto que sus hijos pasan a formar parte de un aula durante un curso completo, y en muchos casos se percibe la continuidad en su escolarización. Por todo ello, la realidad del alumnado y de la familia inmigrante ha de ser la misma que para las familias autóctonas, y por tanto puedan beneficiarse y tengan que cumplir los mismos parámetros para que la convivencia intercultural sea enriquecedora y positiva.

Así pues y a la luz de los datos obtenidos en las entrevistas, podría decirse que la participación es medianamente activa en los centros; las familias se muestran dispuestas a participar en muchas de las acciones que los centros educativos realizan a lo largo del curso y en las que se piden ayuda a las familias para colaborar en los actos.

“Si participan en todo...nosotros tuvimos anteriormente el programa Comenius y hemos hecho muchísimas actividades con marroquíes, polacos, rumanos.... Y han respondido maravillosamente bien. Hombre siempre hay excepciones que no confirman la regla pero....” (Entrevista 1)

A pesar de ello, existen algunos condicionantes que hacen que su participación no sea todo lo frecuente que debiera: Por un lado a la disposición positiva que encontramos, hay que sumarle la situación personal que hace que se encuentren en nuestro país, es decir, están aquí por el trabajo, y por tanto en muchas ocasiones la disponibilidad horaria no les permite participar tanto como quisieran, y por otro, el planteamiento cultural de algunas nacionalidades (en ambos casos coincide la nacionalidad marroquí) parece cohibirles en cierto modo a la hora de llevar a cabo algunas de las actividades que puedan ser organizadas por el centro.

“Los marroquíes son los más reacios a participar. Participan, porque se les llaman... se les dice que vengan... por ejemplo cuando tenemos un ágape de estos tipo para dulces o comidas típicas que se suele hacer en los Comenius, pues a ellas se les dice que están muy ricos sus dulces, se les alaba un poco y entonces vienen y se les atrae así. Pero son muy reacios a participar”. (Entrevista

“Las marroquíes por ejemplo no participan tanto, las marroquíes normalmente o están en casa o en otros casos están trabajando, con lo cual coincide si cuando se les llama con una comunicación vienen como otras familias, pero no suelen estar tan implicadas, no tienen tanto tiempo disponible, más que falta de implicación (...) no por reacia, porque hay otras que sí se implican, o sea tenemos los dos casos opuestos, hay madres que están separadas o incluso que han adquirido muchos hábitos sociales nuestros o han roto mucho con su cultura (y esta gente al estar separadas están todo el día trabajando) y hay otras que tienen muy adquiridas su cultura aún, están casi aisladas en casa. Después el resto de las demás, como las guatemaltecas, ecuatorianas u otras sudamericanas o rumanas, suelen estar trabajando en el campo, en la casa, que es difícil que vengan, pero yo no creo que sea por falta de interés sino por falta de tiempo disponible”. (Entrevista 2)

A pesar de estas dos circunstancias que merman en cierto sentido la participación de las familias inmigrantes en los centros educativos, hay que decir que al igual que sucede en el caso de las familias autóctonas, la representación de la misma en el centro, suele venir identificada por la figura materna. Es la madre la que acude al centro para interesarse por la educación de su hijo, aunque con alguna excepción, puesto que en el centro Concepción Arenal se advierte que en el caso de las familias marroquíes (a pesar de ser las menos participativas) suele ser el padre mayoritariamente el que acude al centro para interesarse por la educación del hijo, y en el caso del Giner de los Ríos actúan como traductores (a ser la figura que trabaja frente a la mujer que permanece en casa, pues suele tener mayor adquisición del castellano) de sus esposas en las visitas al centro.

Entrevistador ¿Quién participan más, los padres o las madres?

“Las madres, madres, los padres apenas aparecen. No conocemos a muchos padres, sin embargo los marroquíes sí. Más que las madres. Es una curiosidad pero frente a los polacos, rumanos, rusos, vienen más las madres”. (Entrevista 1).

“Normalmente las madres, en el resto de los españoles también, lo que pasa es que en el caso concreto de los marroquíes necesitamos la ayuda del padre para que traduzca, porque la madre sino trabaja, no sabe español o poco, entonces el padre que es el que trabaja, tiene más relaciones sociales, el que ha adquirido antes el español”. (Entrevista 2).

c) Iniciativas de Intervención del centro

Además de todo ello, es evidente que los centros son los primeros interesados en que las familias tengan una relación directa en la educación de sus hijos, y por tanto la

fluidez en el dialogo con ellas sea algo significativo para el propio centro. Para lograr este objetivo, desde los centros estudiados se plantan una serie de iniciativas que fomentan el intercambio sociocultural (a través de la sensibilización) entre las familias coexistentes en el centro; este tipo de iniciativas buscan integrar a las familias en el contexto del barrio, en el contexto del centro, y sobre todo en el contexto del aula.

Desde esta perspectiva el CEIP Concepción Arenal plantea algunas actuaciones como son:

- Un plan de acogida a las familias inmigrantes en el que cuentan con madres que actúan como anfitrionas y son las encargadas de realizar junto a las nuevas familias una primera toma de contacto con el centro.

“nosotros tenemos un programa hecho de acogida, pues algunas madres vienen y hablan primero con los padres, pues nosotros no los entendemos. Nosotros tenemos siempre algunas madres que.... Anquen ellos vienen siempre acompañados de gente que ... nosotros tenemos una madre tanto rumana como marroquí que ellas son las que los entran, les enseñan el centro a los padres y a los niños, les sirve de traductora y guía, siempre acompañadas por la jefa de estudios o por mí”. (Entrevista 1).

Actividades culturales en los que las familias son invitadas a participar en las festividades locales, nacionales o internacionales celebradas en el centro (Intercambios Comenius, Día de Andalucía, y otras festividades).

“Pues también hacemos mucho tipo de actividades culturales, sobre todo cuando los Comenius vienen, pero sino pues el día de Andalucía,..El día de... ellos participan absolutamente igual que el resto de niños”. (Entrevista 1)

En el caso del CEIP Giner de los Ríos algunas de las actuaciones que presentan para interaccionar con las familias inmigrantes son:

- Al igual que en el caso anterior, el plan de acogida se torna como un elemento esencial con el que dar la bienvenida a las familias y al mismo tiempo, con la ayuda de otras madres dar a conocer la filosofía del centro.

“(..).nosotros tenemos un plan de acogida para toda la familia en 3 años, o en familias que vienen posteriormente, pero vamos ya sean inmigrantes o no inmigrantes, por ejemplo, consiste en el mes de mayo o junio del año anterior, antes de incorporarse los niños, cuando ya sabemos el listado de los críos, vienen con la familia, le enseñamos el centro, le hacemos una merienda, de todas maneras le enseñamos los proyectos que tenemos, para que ellas estén aún a tiempo de poder elegir otro centro si no les gusta las señales de identidad del centro o los principios básicos nuestros, y después en septiembre se vuelve a retomar el tema, y siempre tutorizadas también por otras madres que están en

cuatro o cinco años y se les enseñan cómo entrar dentro los talleres, a participar como delegadas del centro, etc.” (Entrevista 2).

- Realización de talleres y tutorías flexibles en los que las familias tienen la opción de participar en función de sus horarios y de esta forma tener acceso a las actividades que el centro pueda plantear en estos casos.

“Nosotros como realmente trabajamos con las familias inmigrantes integrándolas muchas en el proyecto de centro, pues ya son una más, ya te digo, casi siempre, casi todos los casos los hemos tenido en tres años, hay alguno en concreto que puede ser un poco mayor, pero si quieren, es una opción de ellas, se van metiendo en el proceso de implicación del centro, al igual que el resto de las familias pueden entrar en el proceso de enseñanza-aprendizaje a través de los talleres, y en las tutorías tenemos flexibilidad dependiendo del horario que ellos puedan (...)” (Entrevista 2).

En definitiva, desde ambos centros se nos asegura que el diálogo intercultural entre las familias y estos mismos es positivo, a pesar de estar condicionado un poco por la desorientación que provocan los momentos iniciales de la adaptación del alumno y de la propia familia al centro. Pero por otra parte, se entrevisté que el dialogo intercultural cada vez más se integra como un elemento indispensable en los centros educativos con alumnado inmigrante.

“Hombre ellos, suelen venir mucho, como están un poco perdido, sobre todo cuando llegan. Pues hombre, suelen venir mucho sobre todo para enterarse de los libros, de los que le hace falta, eso es la generalidad, pero siempre hay alguien que no viene. Hemos hecho reuniones y las madres vienen sobre todo los países del este, y los marroquíes les cuesta más y hay que insistir más”. (Entrevista 1).

“En general bien, lo que pasa que son niños que no es por la cultura o la adquisición de nuevos hábitos culturales, etc., eso no es tan importante como el déficit sociocultural que vive aquí en España, (pero al igual que él, otro con otras situaciones igual y español, tenemos el mismo problema, que no es tanto a nivel cultural). Y además los niños asumen bien el que tenga otra lengua, que tenga otra religión, que tenga otra cultura, que en eso insistimos nosotros más; el déficit o desnivel sociocultural que puedan tener ahí es más difícil que nosotros podamos hacer mucho más por ellos”. (Entrevista 2).

d) *Apoyo Institucional*

La última de las categorías en las que hemos dividido el análisis de los datos extraídos a partir de las entrevistas en los centros objeto de estudio, hace referencia al

apoyo institucional con el que cuentan los centros educativos a la hora de atender a las familias de cara al fomento de la sensibilización intercultural.

En este caso ambos centros destacan que la presencia de alumnado inmigrante en sus aulas ha venido generando una tónica de trabajo continuado y por tanto se sienten a gusto trabajando la educación intercultural y promoviendo la colaboración de las familias en los centros

“Pues la verdad que estamos acostumbrados desde hace unos años en el centro a este esfuerzo, pero hombre, sí que es verdad que los maestros nos tenemos que... tenemos que poner mucho de nuestra parte para atenderlos bien, porque vienen sobre todo con carencias de.... Sobre todo vienen con (no digo la palabra miedo) pero sí que vienen sobre todo retraídos, porque no conocen a nadie, no conocen el idioma, pero son niños y hay que comprenderlos. Hay que comprender que hay que atenderlos muy bien para que se sientan integrados y a gusto” (Entrevista 1).

“se trabaja igual que con el resto del alumnado, quizás se hace más hincapié con la familia en el caso de que la familia no tengan todavía competencia lingüística suficiente para comunicarse con nosotros, pero lo normal es que nosotros tengamos desde hace 8 o 9 años desde que yo estoy, el ingreso de los niños es desde los 3 años, con lo cual sino tienen mucha adquisición o mucha competencia lingüística, la adquieren solos, o sea no hace falta ningún apoyo extraordinario” (Entrevista 2).

Como elemento clave para que este trabajo continuado y coordinado tenga una repercusión positiva en todos los implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje, es imprescindible que los centros cuenten con algún tipo de apoyo/recursos que faciliten la labor del profesorado y les anime a continuar con ello.

En este aspecto, encontramos una ligera discrepancia entre los resultados obtenidos entre ambos centros; Por una parte desde el CEIP Concepción Arenal se asegura contar al menos con una persona encargada de la educación intercultural, que se encargará del alumnado que ingresa por primera vez en el centro y que será la que le aporte las primeras pautas para el posterior desenvolvimiento de estos en el contexto más cercano. De igual modo, señalan que desde el ayuntamiento, y más concretamente desde los servicios sociales, tienen un gran apoyo para atender las necesidades que pueda tener el centro en momentos puntuales, y dar una atención adecuada tanto al alumnado como al profesorado que les tutoriza.

“Ayuda personal sí. Claro nosotros tenemos una profesora de interculturalidad que viene... aunque ahí hay un fallo de efecto, digámoslo así, (que es que no los coge hasta que están en tercero, solo de tercero a sexto), y por tanto nosotros que tenemos la mayoría que se concentra en los cursos más bajos, tenemos este año 6 o 7 niños que no hablan español (...) La profesora viene 3 días a la semana y está con los niños esos días”.

“Aparte de lo que te he comentado del mediador, no ha venido nunca ninguna asociación ni nada al colegio. Pero lo que sí que es verdad, es que de asuntos sociales, si nosotros necesitamos alguna cosa en el centro pues al momento vienen, ya sea de traducción... el mediador ya ha estado aquí y este año hasta ahora no hay problemas”. (Entrevista 1)

Frente a ello, desde el CEIP Giner de los Ríos, se asegura que no han tenido nunca (excepto en alguna ocasión que colaboraron con una asociación marroquí) ningún tipo de ayuda de carácter institucional o no institucional que colabore con el centro a la hora de atender a unos alumnos inmigrantes que acaban de llegar a sus aulas. Son los propios docentes los que se acaban encargando de la atención de esos alumnos y los que les proporcionan las primeras actuaciones para lograr una inclusión temprana en el clima del aula y del contexto más cercano.

“No, no tenemos ningún tipo de ayuda o colaboración, nosotros como ya te digo, si los niños entran, se escolarizan en infantil, no viene un apoyo exterior de interculturalidad, con lo cual nosotros no tenemos para eso ningún responsable; (...) Hemos tenido una vez, con una asociación marroquí, porque teníamos más número de niños marroquíes, que estaba situada en la barriada de la zona del centro del Príncipe de Asturias, pero puntualmente, sobre todo, para dar a conocer su cultura, hacíamos talleres con comida magrebí o costumbres magrebíes y estas personas pues daban a conocer al resto de los alumnos su cultura (...)”. (Entrevista 2).

Y no será por no haberlo solicitado, puesto que en ambos casos han planteado a la administración educativa la necesidad de contar con apoyo humano para desarrollar el trabajo con estos alumnos y en ambos casos, como mucho lo que han obtenido ha sido dotación de recursos materiales con el que complementar la labor que pueda realizar una persona de apoyo en el centro.

Entrevistador: ¿Y no solicitáis más recursos?

“Si hemos solicitado pero.... eso no te lo....hasta ahora no. La profesora viene 3 días a la semana y está con los niños esos días.” (Entrevista 1).

“(...)realmente cuando lo hemos solicitado una vez que nos ocurrió, me parece que fue en el segundo ciclo, quizás en cinco años, era un niño al parecer polaco y no tenía absolutamente nada, venía directamente de Polonia, lo que te dan es un recurso de ficha para los colores, vamos más o menos lo que se da en infantil, pero recursos humanos, no, en ese momento no, no sé si cuando son más mayores te mandan a lo mejor una hora cada quince días, o una cosa así”.

“Hombre, todos los apoyos bienvenidos sean, lo que pasa es que la experiencia que tengo de una persona que venga con una carpeta de recursos, eso a mí no me sirve de nada, porque los recursos físicos de ficha, yo creo que cualquier maestro en Internet encuentra mucho. Lo que si un apoyo de que si son un poquito

mayores, pues de integración al principio, o de acelerar un poco la adquisición del idioma, pero por lo demás, la integración debe ser en el aula, es la mejor manera de integrarse, y deben para eso tenerlo muy claro también el maestro en la acción tutorial, que tiene que hacer un trabajo un poco más extraordinario (...)” (Entrevista 2).

Ante esta situación, es evidente que los centros optan por tener muy claro desde el principio en sus respectivos proyectos de centro, que la educación intercultural ha de convertirse en un elemento clave para el correcto devenir del proceso de enseñanza-aprendizaje en las aulas de una escuela plural y diversa.

Conclusión

Con el desarrollo de esta investigación hemos tratado de desentrañar algunas de las claves sobre sensibilización intercultural que desde los centros educativos (en este caso uno con una población mayor que otro de alumnado inmigrante) se ofrecen para atender a las familias de los alumnos inmigrantes insertos en sus aulas. Y es en este punto donde sintetizamos los datos analizados anteriormente, que responden a todos y cada uno de los objetivos a los que hemos hecho referencia.

En relación al primer objetivo que nos marcábamos para esta investigación, como es *“identificar algunas de las características del alumnado inmigrante matriculados en los CEIPs objeto de estudio”*, hemos de señalar que a partir de los datos obtenidos, se podría decir que los principales focos de alumnado inmigrante provienen de países de Europa del Este (Polonia y Rumanía), de Sudamérica (ecuador, Colombia, Brasil), y norte de África (marruecos), seguidos por otras minorías procedentes de Portugal o China, con lo que puede llegarse a vislumbrar una relación entre el contexto (centrado en el sector primario y secundario) con el tipo de población inmigrante que se asienta en él (destinada en su mayor parte al trabajo temporal y a la construcción).

Otra de las características que se pueden asociar a este primer objetivo y que vuelve a repetirse en los dos casos estudiados, hace referencia a la existencia de una dificultad principal a la hora de atender la llegada del alumnado inmigrante a los propios centros: hablamos del desfase curricular o la adquisición tardía de la lengua castellana. En este caso, supone un esfuerzo extra para el centro a la hora de establecer la primera toma de contacto, puesto que supone un periodo de adaptación que el alumnado que viene con un nivel curricular medio supera con mayor rapidez que un alumnado desconocedor del idioma o con un nivel curricular muy bajo.

Por último, los datos relativos a las entrevistas de ambos centros parecen indicar que el hecho de contar con un elevado número de alumnos inmigrantes en sus aulas, no tiene por qué llegar a implicar el surgimiento de situaciones problemáticas en el centro. Pero lo que sí que parece advertirse, es que sí existen más posibilidades de que surjan

posibles motivos de conflicto por causas ligadas al nivel de socialización del alumno, y no pertenecer a una cultura, raza, religión... distinta. Se percibe que los bajos niveles de interacción social (tanto de población autóctona como inmigrante) son proclives a generar situaciones de conflicto.

En lo referente al segundo objetivo, ***“conocer las claves que definen la participación de las familias del alumnado inmigrante en los centros educativos”***, ambos centros a pesar de tener un porcentaje muy distinto de alumnado inmigrante en sus aulas, vuelven a coincidir en muchos aspectos. Uno de ellos hace referencia a la identificación de la participación de las familias inmigrantes en el centro educativo, con la figura de la madre (al igual que sucede entre las familias autóctonas). La madre, en la mayoría de los casos, es la que se encarga de asistir al centro y de mostrar mayor interés por la educación de sus hijos, aunque como excepción, a partir de los datos obtenidos, se destaca la figura paterna en el colectivo marroquí como figura de interacción directa con el centro (en muchos casos debido a que es conocedor del castellano).

A pesar de esta participación tanto de la madre como del padre, las familias de nacionalidad marroquí son catalogadas como las más reacias a participar en las actividades que promueven los centros educativos, es preciso realizar un esfuerzo extra para lograr su implicación continuada. A pesar de ello, la participación y colaboración con las actividades y con la coordinación en la educación de los niños, es descrita como activa y estará condicionada por dos motivos: a) Son familias dedicadas al trabajo temporal y del sector de la construcción y por tanto pasan gran parte del tiempo en el trabajo, lo que les impide tener una asistencia flexible al centro, b) En algunos casos la ideología y cultura de la que provienen provoca un choque cultural importante y esto puede condicionar de un modo u otro su participación en el centro.

De todos modos, los centros estudiados demuestran que a través de la realización de determinadas iniciativas (en ambos casos puntuales) se puede lograr incentivar esa participación de aquellas familias inmigrantes perteneciente a colectivos menos frecuentes en lo que respecta a participación en el centro, respondiendo así al tercer objetivo marcado: ***“Señalar algunas de las iniciativas que plantean los centros para promover la sensibilización intercultural entre las familias de alumnado inmigrante”***. Así pues, desde los centros Concepción Arenal y Giner de los Ríos, se apuesta por:

- El plan de acogida a las familias inmigrantes como el principal recurso con el que cuentan los centros para atender a estas en su llegada, y con la que realizar una primera toma de contacto en la que se les proporcione la idea más clara posible de lo que es el centro, su filosofía y el contexto que le rodea.
- La realización de iniciativas puntuales en las que las familias interactúen con el centro y colaboren entre ellas con el objetivo de dinamizar actividades y conocerse entre sí. Entre algunas de las actividades señaladas, se realizan talleres de diversos tipos (gastronómicos, lúdicos, culturales...), se conmemoran días importantes, se realizan celebraciones clave... a través de los cuales se trata de

apremiar a la participación de todos y se alaba la presencia de los presentes con objeto de motivarles a seguir haciéndolo.

- El planteamiento de una flexibilidad tutorial a la hora de buscar la presencia de las familias en los centros, teniendo presente en todo momento las situaciones sociolaborales que les rodean, con el objetivo de facilitarles la posibilidad de tener un contacto más directo con el centro de sus hijos.

Pero no es un esfuerzo que tengan que realizar de forma aislada el centro, sino que debe de ser coordinado y colaborativo entre familias, centro, y otros apoyos que puedan proporcionárseles al centro para que esta labor de sensibilización tenga sus frutos. En este sentido con el último objetivo: “*examinar las redes de apoyo con las que cuentan los centros educativos para atender a los alumnos y familias inmigrantes*” tratamos de analizar quiénes forman parte de ese apoyo externo a los centros.

Desde este punto de vista, y tras analizar los dos casos estudiados, los datos obtenidos nos indican que existen pocos recursos tanto humanos como materiales para realizar una labor de sensibilización acorde a lo que supone el tener que atender a una gran cantidad de familias inmigrantes y pertenecientes a diversas culturas. Los centros, poseen algunos recursos materiales para incentivar de un modo otro esa participación, pero siguen careciendo de recursos humanos que logren suplir las carencias que se encuentran año tras año con llegada, ya no solo de nuevas nacionalidades al centro, sino de mayor cantidad de alumnado de las ya existente.

Así y para finalizar, concluir que, a la luz de los resultados obtenidos en el análisis de la información recopilada, el diálogo intercultural existente en los centros con alumnado inmigrante (independiente si el porcentaje es representativo o no del total del alumnado del centro) es muy positivo para el mismo y para las familias que lo conforman. Es imposible que no esté condicionado por factores socioculturales y personales, pero a pesar de ello, los centros de enseñanza en nuestro país cada día promueven más iniciativas que tratan de minimizar el efecto de estos condicionantes y lograr así que la educación intercultural deje de convertirse en un reto en la Escuela de hoy.

Referencias Bibliográficas

- Besalú, X. (2004). *La integración de los inmigrantes: ¿una tarea sólo de la escuela?* Ponencia inaugural del XXXVI Congreso de FAPAES, Figueres (Girona). Extraído el 28 de enero de 2012 desde www.fapaes.net/docs/PlanteamientoFigueres04.doc
- Consejería de Educación de la Junta de Andalucía. (2011). *La Educación en Andalucía, 2011-2012*. Sevilla: Unidad Estadística de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía. Extraído el 15 de enero de 2012 desde

<http://www.juntadeandalucia.es/presidencia/portavoz/resources/files/2011/9/7/1315399326667educacionandalucia1112.pdf>

- Junta de Andalucía (2007). Decreto 230/2007, de 31 de Julio, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la Educación Primaria en Andalucía. Extraído el 15 de enero de 2012 desde <http://www.juntadeandalucia.es/boja/boletines/2007/156/d/1.html>
- García-Cano, M. y otros. (2010). Estrategias bilingües e interculturales en familias transmigrantes. *Revista de Educación*, 352, pp.289-308.
- Garreta, J. (2007). La relación familia-escuela: ¿una cuestión pendiente? En J. Garreta, (ed.). *La relación familia escuela* (pp.7-13). Lérida: Edicions de la Universitat de Lleida. Fundació Santamaría.
- Jordán, J. A. (2009). Hacia una relación de partenariado entre profesores y familias inmigrantes. *Revista Complutense de Educación*, vol. 20 (1), pp.79-97.
- Leiva, J. J. (2011). La participación de las familias inmigrantes en la escuela intercultural: un estudio cualitativo. *Educatio Siglo XXI*, 29 (2), pp. 389-416.
- Leiva, J. J. (2011). La educación intercultural en una encrucijada de caminos: reflexiones pedagógicas para la construcción de una escuela intercultural. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 4 (7), pp. 43-56.
- Ministerio de Educación y Ciencia (2006). LOE, Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Extraído el 15 de enero de 2012 desde http://www.boe.es/aeboe/consultas/bases_datos/doc.php?id=BOE-A-2006-7899
- Ministerio de Educación y Ciencia (2011). *Datos y Cifras. Curso escolar 2011/2012. Informe sobre el estado y situación del Sistema Educativo*. Madrid: Centro de Investigación y Documentación Educativa. Extraído el 15 de enero de 2012 desde <http://www.educacion.gob.es/dctm/ministerio/horizontales/estadisticas/indicadores-publicaciones/datos-cifras/datoscifrasweb.pdf?documentId=0901e72b8053c5a2>
- Morán, E. (2011). Las aulas onubenses registran un descenso del 4% en el alumnado extranjero. *Huelva Información*. Extraído el 12 de marzo de 2012 desde <http://www.huelvainformacion.es/article/huelva/1107721/las/aulas/onubenses/registran/descenso/alumnado/extranjero.html>
- Sánchez, C. A. y García, A. (2009). Implicación de las familias en una escuela intercultural: una visión compartida. *Revista de Educación Inclusiva*, vol. 2 (2).
- Santos, M. A. y Lorenzo, M. M. (2009). La participación de las familias inmigrantes en la escuela. Un estudio centrado en la procedencia. *Revista de Educación*, 350, pp. 277-300.
- Torres, J. (2007). Centros escolares y familias en sociedades multiculturales. *Revista Andalucía educativa. Interculturalidad en la escuela*, 60, pp.24-27.

Touriñan, J. M. (2010). Familia, escuela y sociedad civil. Agentes de educación intercultural. *Revista de Investigación en Educación*, 7, pp.7-36.

Datos del autores:

Manuel Delgado García.

Universidad de Huelva. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Educación. Campus El Carmen, Avd. Tres de Marzo, s/n. Código postal 21071 Huelva. Licenciado en Psicopedagogía.

Correo electrónico: manuel.delgado@dedu.uhu.es

José Antonio Ruiz Rodríguez

Universidad de Huelva. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Educación. Campus El Carmen, Avd. Tres de Marzo, s/n. Código postal 21071 Huelva. Licenciado en Psicopedagogía.

Correo electrónico: jrrmundi@gmail.com

Fecha de recepción: 18/04/2012

Fecha de revisión: 02/09/2012

Fecha de aceptación: 21/09/2012

