



UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

FACULTADE DE CIENCIAS DA EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE TEORÍA DA EDUCACIÓN, HISTORIA DA
EDUCACIÓN E PEDAGOXÍA SOCIAL

TESIS DOCTORAL

**FAMILIA, EDUCACIÓN E INMIGRACIÓN.
UN PROGRAMA DE INTERVENCIÓN
PEDAGÓGICA**

DIANA PRIEGUE CAAMAÑO

DIRECTORES:

**PROF. DR. MIGUEL A. SANTOS REGO
PROFA. DRA. MAR LORENZO MOLEDO**

Santiago de Compostela

AGRADECIMIENTOS

Quiero agradecer la ayuda y colaboración que he recibido de una serie de personas durante el tiempo que he ocupado en la realización de esta Tesis Doctoral.

En primer lugar, quisiera dar las gracias a los Directores de este trabajo, sin los cuales su realización no habría sido posible, el Profesor Doctor Miguel Anxo Santos Rego y la Profesora Doctora M^a del Mar Lorenzo Moledo. Su apoyo y confianza incondicional fueron, sencillamente, decisivos en la germinación y realización de la Tesis, y en mi desarrollo personal como investigadora de la educación.

Sería difícil tratar de concretar el agradecimiento a mi familia, sobre todo hacia mis padres, de los que he aprendido, entre muchas otras cosas, que la dedicación y el esfuerzo diario siempre tienen recompensa. Y, una vez más, tenían razón.

Asimismo, quiero dejar constancia de mi más sincera gratitud al Profesor Doctor Agustín Godás Otero, por sus consejos en la resolución positiva de no pocas dificultades en la realización del trabajo.

A todos los miembros del Grupo ESCULCA, por las horas de trabajo juntos, y, sobre todo, por confortarme y darme aliento en las horas bajas. Mención especial merecen las compañeras con las que compartía despacho en el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Santiago de Compostela cuando comenzaba la realización de esta Tesis Doctoral, así como aquellas con las que continúo trabajando, mano a mano, en el Departamento de Teoría de la Educación, Historia de la Educación y Pedagogía Social de nuestra Universidad.

Tampoco puedo olvidar a las familias que han participado en la investigación, pues sin su presencia e implicación, esta Tesis hubiera sido imposible; y, por supuesto, a los distintos profesionales que, desde los centros escolares, los servicios sociales y las organizaciones cívicas, facilitaron la singladura investigadora. Vaya para todas y todos ellos el testimonio de mi gratitud.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	15
---------------------------	-----------

PARTE I

LA INMIGRACIÓN COMO ÁMBITO DE REALIDAD SOCIAL: REPERCUSIONES EN EL CONTEXTO FAMILIAR Y EDUCATIVO

CAPÍTULO 1. LA FAMILIA EN EL SIGLO XXI: REALIDADES Y TENDENCIAS ACTUALES	29
1.1. Introducción	31
1.2. Algunas consideraciones teóricas sobre la familia	32
1.3. El impacto de las transformaciones sociales en la familia	40
1.3.1. De la transición política y económica a la transición social y familiar	40
1.3.2. Los desencadenantes del cambio familiar en la sociedad española	53
1.4. Las funciones de la familia en la nueva realidad social	60
1.5. La diversificación de los hogares y de las formas de vivir en familia: aproximación al panorama actual	64
1.5.1. Los modelos de familia y la composición de los hogares españoles: estructura y clasificación	66
1.6. Nuevas tendencias del cambio familiar	87
CAPÍTULO 2. FAMILIA Y ESCUELA COMO CONTEXTOS EDUCATIVOS ...	93
2.1. Introducción	95
2.2. La familia como escenario educativo	96
2.3. Sobre las relaciones familia-escuela en un contexto de cambio	112
2.4. La participación de las familias en los centros escolares	122
2.4.1. La regulación jurídica del derecho a participar	122
2.4.2. Situación actual de la participación de los padres y madres en las escuelas ..	128
2.5. Escuela y familia: el reto socioeducativo de la diversidad	137

CAPÍTULO 3. FAMILIA Y FLUJOS MIGRATORIOS	147
3.1. Introducción	149
3.2. Aproximación a las causas de los flujos migratorios.	
La importancia de los vínculos familiares	151
3.3. El papel de la familia en la conformación de redes migratorias	165
3.4. Tendencias actuales de los flujos migratorios familiares:	
la feminización del fenómeno	174
3.5. Familias inmigrantes y sociedad de acogida desde	
una perspectiva integradora	184
CAPÍTULO 4. LA INMIGRACIÓN EN ESPAÑA Y GALICIA:	
EL INCREMENTO DE LOS FLUJOS FAMILIARES	195
4.1. Introducción	197
4.2. El fenómeno migratorio en el marco europeo	199
4.2.1. La política comunitaria en el contexto de la inmigración	201
4.2.2. La situación actual de la inmigración en Europa:	
principales repercusiones	207
4.3. España como nuevo destino de la inmigración internacional	212
4.3.1. El desarrollo normativo de la cuestión migratoria	212
4.3.2. La realidad actual de los flujos migratorios familiares	
en España: un análisis panorámico	224
4.4. Inmigración en tierra de emigrantes. El caso gallego	236
4.4.1. La inversión de las tendencias migratorias en Galicia	238
4.4.2. El gobierno autonómico ante el reto de la inmigración	245
4.4.3. Familias inmigrantes en Galicia: el crecimiento	
continuado de los últimos años	251

CAPÍTULO 5. EL DESAFÍO FAMILIAR Y EDUCATIVO DE LA INMIGRACIÓN	261
5.1. Introducción	263
5.2. El marco legal de atención al alumnado inmigrante	264
5.2.1. Evolución de las políticas educativas para el alumnado inmigrante en el contexto europeo	267
5.2.2. El desarrollo normativo sobre inmigración y educación en España y en la Comunidad Autónoma de Galicia	272
5.3. Las cifras de la inmigración en el ámbito educativo	278
5.3.1. La escolarización del alumnado inmigrante en las aulas españolas	278
5.3.2. El alumnado inmigrante en las escuelas de Galicia	287
5.4. Familias inmigrantes en la escuela. Dimensiones socioeducativas de la integración	298
5.4.1. La integración del alumnado en los centros escolares. Aspectos clave	300
5.4.2. La mediación intercultural y la comunicación familia-escuela	318
5.4.3. La implicación de las familias inmigrantes en la escuela como factor de calidad en el proceso de integración	325
5.5. La educación intercultural como propuesta de intervención pedagógica	330

PARTE II

FAMILIAS INMIGRANTES EN GALICIA: UN PROGRAMA DE INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA

CAPÍTULO 6. LA INVESTIGACIÓN EN SUS COORDENADAS EMPÍRICAS	343
6.1. Introducción	345
6.2. Metodología de la investigación	345
6.2.1. Plan de trabajo	345
6.2.2. Objetivos principales	347

6.2.3. Hipótesis de trabajo	347
6.2.4. Variables de estudio	348
6.2.5. Diseño	349
6.2.6. Población y muestra	350
A) Selección de los sujetos de la muestra	350
B) Descripción de la muestra	354
6.2.7. Instrumento	361
A) Pase del instrumento	363
B) Fiabilidad del instrumento	364

**CAPÍTULO 7. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS Y
RESULTADOS DEL ESTUDIO DESCRIPTIVO DE LA MUESTRA367**

7.1. Introducción369

**7.2. Estudio descriptivo de las familias inmigrantes que participan
en la investigación369**

A) Perfil familiar	369
B) Perfil socio-educativo y laboral	377
C) Proyecto migratorio	396
D) Mantenimiento de la cultura de origen.....	402
E) Dimensión relacional	410
F) Conocimiento de la red de apoyo social	412
G) Auto-percepción y hetero-percepción	418
H) Expectativas sobre la educación de los hijos.....	421
I) Participación de la familia en la escuela.....	426

CAPÍTULO 8. UN PROGRAMA SOCIO-EDUCATIVO PARA FAMILIAS INMIGRANTES	429
8.1. Introducción	431
8.2. El diseño del Programa de intervención	431
8.2.1. Objetivos del Programa	432
8.2.2. Estructura general del Programa	432
8.2.3. Contenidos del Programa	435
8.3. Organización de la intervención	439
A) Centros implicados	439
B) Temporalización	442
C) Horarios	443
D) Coordenadas físicas	444
E) Recursos humanos y materiales	445
F) Modificaciones del esquema original	445
8.4. Metodología de trabajo en el aula	447
8.5. Evaluación del Programa	448
CAPÍTULO 9. EVALUACIÓN CUANTITATIVA DE LOS RESULTADOS DEL “PROGRAMA SOCIO-EDUCATIVO PARA FAMILIAS INMIGRANTES” SEGÚN EL ORIGEN CULTURAL DE LAS FAMILIAS	451
9.1. Introducción	453
9.2. Análisis diferencial entre las familias latinas y árabes en pretest	453
9.3. Análisis comparativo entre pretest-postest en cada grupo	483
9.4. Análisis diferencial entre las familias latinas y árabes en postest	514
9.5. Discusión de resultados	539

CONCLUSIONES	549
BIBLIOGRAFÍA	563
ANEXO	595

INTRODUCCIÓN

La investigación que presentamos para optar al grado de Doctor en Ciencias de la Educación se ha originado y desarrollado teniendo muy presente el marco de una temática de considerable importancia en nuestros días y cuya repercusión supera los límites de las barreras nacionales.

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

Concretamente, en nuestro país, los estudios sobre la inmigración han ido profundizando en cantidad y calidad al tiempo que, como en otras latitudes del sur europeo, hemos pasado de región de salida a región de llegada. En este contexto, la preocupación por afrontar los desafíos derivados de la nueva dinámica migratoria ha significado un incremento considerable de la producción científica en este ámbito del conocimiento social. Así, la aportación de las distintas ciencias ha contribuido a dinamizar el recorrido cognitivo en un campo al que, ahora y desde esta Tesis Doctoral, pretendemos aportar una visión educativamente pertinente considerando el enfoque y los protagonistas principales del trabajo.

No obstante, la incursión no tiene que ver únicamente con intereses académico-científicos; también es fruto de inquietudes personales surgidas con anterioridad al recorrido que culmina en estas páginas. Desde el inicio de mis estudios de doctorado he concentrado mis esfuerzos e intereses investigadores en la temática migratoria. Y con ella deseo seguir ya que, por más que haya sido ésta una dura y absorbente etapa, mi interés por la cuestión nuclear continúa incólume, pensando, además, en la gran cantidad de aspectos que permanecen bastante necesitados de desarrollo teórico y empírico.

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

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

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

Con respecto a los antecedentes y al estado actual de los conocimientos científicos en torno a la temática objeto de estudio, digamos, en primer lugar, que son escasos los estudios y modelos teóricos existentes acerca de la integración de familias inmigrantes que cuentan con la implicación de la escuela. Si bien existe abundante literatura en la que se enfatiza la necesidad de poner en marcha dinámicas de integración con estas familias, la intervención directa a base de programas pedagógicos no acostumbra a ser una práctica extendida. Tampoco podemos pasar por alto el elevado número de perspectivas y direcciones de investigación emanadas desde la sociología, la antropología, la psicología social, etc. que, sin duda, ayudan a elaborar hipótesis y a descubrir variables de incidencia socializadora, pero no determinan totalmente un enfoque de teoría y práctica pedagógica al respecto.

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

Con este panorama de fondo, lo que deseamos poner en evidencia es que la procedencia étnico-cultural de las familias inmigrantes constituye una variable a tener

en cuenta en el diseño e implementación de estrategias y dinámicas orientadas a favorecer la integración en las escuelas de sus hijos e hijas. Y ello será así hasta el punto de que de ello dependerán buena parte de los logros alcanzados.

Es incuestionable que el impacto de la inmigración en el territorio gallego no ha tenido el mismo alcance que en otras Comunidades Autónomas, aunque destaquemos, por obvias razones, en inmigración de retorno. El contexto gallego es, con todo, propicio a la sistemática investigación de los flujos migratorios en sus distintas corrientes, enfoques y modalidades.

Es un hecho cierto que el pasado de Comunidad emigrante ha concentrado, y sigue concentrando entre nosotros, buena parte de los estudios en torno a la dinámica migratoria. Así, atendiendo a la dimensión histórica de la cuestión se han publicado trabajos de gran importancia (Cagiao Vila, 1997; Eiras Roel, 1993; Hernández Borge, 2001; Núñez Seixas 1998). Asimismo, desde la vertiente educativa se han realizado aportaciones reseñables como las llevadas a cabo por los profesores Peña Saavedra (1991) y Santos Rego y colaboradores (1997a).

Como veníamos comentando, al margen de que en nuestra Comunidad la producción científica sobre esta cuestión sea cuantitativamente inferior, disponemos de buenos trabajos realizados por investigadores de renombre en el mundo académico. Así, debemos subrayar las aportaciones, en la Universidad de A Coruña, del Grupo de Investigación coordinado por el profesor Izquierdo Escribano (1992, 1996), dentro de la Facultad de Sociología. Sus contribuciones en ámbitos de investigación ligados al desarrollo demográfico, a la dimensiones de género, o al mercado de trabajo, gozan de amplio predicamento e influencia.

Naturalmente, en la Universidad de Santiago de Compostela merece destacarse el trabajo que realiza el Grupo de Investigación Esculca en el Departamento de Teoría de la Educación, Historia de la Educación y Pedagogía Social que coordina el profesor Santos Rego. El tratamiento de la inmigración desde una perspectiva educativa y comunitaria, así como el diseño y la puesta en marcha de proyectos educativos vinculados la familia, a la escuela, y a la sociedad civil, se encuentran entre sus líneas de investigación prioritarias (ver Santos Rego, 2007; Santos Rego y Lorenzo Moledo, 2003, 2006, 2007) .

Después de una somera referencia a las razones personales y contextuales que obran en la raíz del proyecto, permítasenos ya dar cuenta del planteamiento del problema de investigación.

1. Planteamiento del problema

Los estudios que avalan la necesidad de fomentar la participación de la familia en la escuela han tenido desde siempre una intensa divulgación en el ámbito pedagógico. Además, la temática de participación se puede entroncar en la complejidad que rodea hoy la vida escolar, contribuyendo a situar en perspectiva los retos del futuro.

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

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

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

El marco familiar facilita la pervivencia de los marcos de referencia de la cultura de origen, sobre todo en las etapas iniciales del proyecto migratorio ya que es ahí donde el arraigo con el país de procedencia suele ser mayor. A diferencia de los hijos, situados entre la cultura de origen y la de acogida, con el proceso de escolarización por medio, los padres y, sobre todo, las madres inmigrantes, se encargan de mantener vivas las

tradiciones y valores que les son propios; por ello, toda intervención con las familias inmigrantes ha de ser prudente y culturalmente sensible.

Lo cierto es que el estudio de las diferencias culturales, y de su repercusión en el proceso de integración, ha llenado cientos de páginas en publicaciones de orientación dispar. Aún así, creemos que es necesario avanzar en el conocimiento de los métodos y estrategias que, desde una aproximación cultural, permiten maximizar los logros de las acciones implementadas desde la Pedagogía. En otras palabras, la acción educativa con las familias inmigrantes no puede ignorar la incidencia de la variable cultural.

Esa incidencia se hace notar en los trabajos desarrollados por el Grupo Esculca, desde la Universidad de Santiago de Compostela, en cuyo marco indagador se ha llevado a efecto esta Tesis Doctoral. La fuerza del motivo creció en la puesta en práctica de un “Programa socio-educativo para familias inmigrantes”, que residen en la Comunidad Autónoma de Galicia, tratando de mejorar los niveles de participación de las familias inmigrantes en las escuelas a las que asisten sus hijos e hijas, a fin de dotarlas de un mayor conocimiento sobre el sistema educativo y sobre la cultura y la sociedad del país de acogida.

Así, tras haber constatado la efectividad del Programa con las familias inmigrantes implicadas, lo que nos proponemos es comprobar si la procedencia étnico-cultural de las familias puede modular los resultados de la intervención llevada a cabo.

Por todo ello, lo que hemos intentado es un examen en profundidad acerca de la relación entre la procedencia étnico-cultural de las familias inmigrantes y la intervención pedagógica para que, una vez evaluada la intervención, se ponga de manifiesto la posible incidencia de esta variable en los resultados obtenidos. Será de ese modo como podríamos estar en condiciones de proponer vías de solución capaces de mejorar los resultados de futuras acciones en la población objeto de estudio.

Así pues, la realización este trabajo ha estado guiada por el deseo de alcanzar los objetivos que a continuación referimos:

- Estudiar las tendencias actuales de la familia y el impacto de las diversas transformaciones sociales en su evolución, prestando especial atención a la influencia del fenómeno migratorio, en la morfología y en las funciones de tal instancia social.

- Analizar la importancia de la relación familia-escuela en la asunción de las responsabilidades educativas del alumnado, destacando la relevancia de la participación de las familias en los centros educativos, máxime cuando, como es el caso de aquellas procedentes de la inmigración, la participación está condicionada por factores estructurales.
- Examinar los desafíos socioeducativos que deben afrontar familia y escuela en una sociedad culturalmente diversa, tratando de proponer vías de trabajo que favorezcan su gestión proactiva.
- Estudiar la importancia adquirida por la inmigración de naturaleza familiar en los actuales flujos migratorios hacia España, así como el papel de la familia en el inicio y mantenimiento de las redes y cadenas migratorias.
- Profundizar en el examen de las tendencias actuales del fenómeno migratorio, subrayando el papel de la mujer en los flujos contemporáneos y haciendo especial hincapié en las diferencias según el origen étnico y cultural.
- Explorar las condiciones que son precisas para mejorar el nivel de integración de las familias inmigrantes en la sociedad de acogida, atendiendo a los procesos de reagrupación familiar y a los efectos de un posible choque cultural en el país de destino.
- Estudiar la evolución del marco legal que tiene que ver con la atención al alumnado inmigrante, junto con la evolución del contingente migratorio, tanto en el contexto europeo como, más concretamente, en el español y gallego.
- Analizar las dimensiones socioeducativas que influyen en la integración de las familias inmigrantes en la escuela, con especial referencia al rol de la escuela, al vínculo relacional con el profesorado y a la colaboración de otros profesionales de la sociedad civil.
- Examinar el perfil familiar, socio-educativo y laboral, junto al modelo y el proyecto migratorio de las familias inmigrantes, llevando a cabo un estudio comparativo en función de la procedencia étnico-cultural.

- Estudiar en qué medida el origen étnico-cultural de las familias puede influir en los resultados obtenidos tras haberse implicado en un programa de intervención pedagógica.
- Proponer, llegado el caso, vías de mejora para futuras intervenciones educativas con familias inmigrantes, teniendo en cuenta la influencia de la procedencia étnico-cultural.

Para viabilizar estos objetivos dividimos el estudio en dos partes funcionalmente distintas y, a la vez, complementarias. La que abre sustenta los fundamentos teóricos que dan soporte estratégico a la planificación y el desarrollo de la que cierra.

Así pues, en la primera parte, que rotulamos “**La inmigración como ámbito de realidad social: repercusiones en el contexto familiar y educativo**”, planteamos el marco teórico sobre el que se sostiene el diseño y desarrollo del estudio empírico. Hemos escrito cinco capítulos, y en ellos ponemos en relación familia, educación e inmigración, que son los ejes clave del estudio.

En el capítulo que inaugura el recorrido analítico ahondamos en la situación de la familia en el nuevo siglo poniendo de manifiesto la influencia de variables diversas en la situación actual, aunque prestando especial atención a la incidencia de la inmigración en la misma institución. Antes realizamos un recorrido histórico tratando de precisar la evolución y el interés científico por el estudio de la familia, así como las aportaciones emanadas desde distintas disciplinas, para luego profundizar en la importancia que han tenido en esta institución las distintas transformaciones sociales desde la recuperación de la democracia en España hasta el momento actual.

También nos ha guiado la identificación y el análisis de los factores que, en mayor o menor medida, han contribuido al cambio de aspectos históricamente consolidados, haciendo especial hincapié en la repercusión que sobre el particular ha podido tener el incremento de los flujos familiares hacia nuestro país. Además de profundizar en las funciones de la familia y en la diversificación de las estructuras de convivencia en la sociedad actual, analizamos la influencia de la inmigración en la aparición de nuevas formas y modelos familiares. Por último, profundizamos en las tendencias de la familia de hoy, subrayando especialmente aquellos aspectos en los que la inmigración ha ejercido un mayor impacto.

En el segundo capítulo nos centramos en el estudio de la familia y la escuela como contextos educativos. Partiendo de la importancia que cabe otorgar a la función educativa de la familia, por ser este el espacio natural donde se producen los primeros aprendizajes de la persona, estudiamos la necesaria relación entre la institución familiar y la escolar cuando asistimos a un proceso de diversificación sin precedentes, que afecta como nunca al rol de padres y profesores. Es por ello que dedicamos un buen número de páginas a subrayar la importancia de la participación de las familias en los centros escolares, no sin antes revisar la legislación vigente y la evolución normativa que afecta al propio derecho. Finalmente, planteamos los principales retos socioeducativos de familia y escuela en una sociedad cada vez más diversa y multicultural, en la que las familias procedentes de la inmigración constituyen su núcleo de especial atención.

En el tercero de los capítulos exploramos la importancia de la inmigración familiar en las corrientes migratorias que circulan hacia este país. Por y para ello, comenzamos por el análisis de las causas de los flujos migratorios y de las distintas perspectivas que, desde hace décadas, han aportado explicaciones sobre el origen de este fenómeno. Reparamos en la importancia de las redes familiares en el inicio, pervivencia y tránsito de los flujos entre países, para en seguida profundizar en las tendencias actuales del fenómeno migratorio. Nos detenemos en el mayor protagonismo de la mujer en los flujos contemporáneos y en las diferencias según su procedencia étnico-cultural, ya que se trata de una variable que modula tanto las motivaciones para emigrar hasta la estructura y composición de las redes y cadenas migratorias. En último lugar, abordamos el estudio de aquellos aspectos que pueden ser determinantes de cara a la integración de las familias inmigrantes en la sociedad de acogida, subrayando la necesidad de una mayor implicación por parte de las instituciones educativas.

Ya en el capítulo cuarto, el centro lo ocupa el análisis de los flujos migratorios que recibe España y, en particular, la Comunidad Autónoma de Galicia, priorizando el escrutinio de los flujos de naturaleza familiar. Esto, no obstante, va precedido de cuestiones sobre el fenómeno migratorio en el contexto europeo; no en vano es este el marco de referencia de la política comunitaria en materia de inmigración. Acto seguido, atendemos al estudio de la regulación normativa de esta cuestión y al examen de la situación actual en los planos estatal y, específicamente, gallego. Además de profundizar en las principales repercusiones del incremento de los flujos migratorios familiares, en el caso de Galicia referimos los períodos en los que las mujeres y

hombres de esta tierra encabezaban las cifras de emigrantes, primero a ultramar y luego a otros países de Europa. Lo que hoy ocurre no puede, ni debe, comprenderse al margen de la influencia migratoria, el factor más determinante en la historia contemporánea de Galicia, como dijo Ramón Otero Pedrayo.

En el último capítulo de la primera parte concentramos nuestro esfuerzo en explorar y dilucidar los desafíos familiares y educativos de la inmigración. En esa dirección, realizamos un breve recorrido por las distintas disposiciones legales puestas en marcha en el contexto europeo ante la creciente incorporación a las aulas de alumnos procedentes de la inmigración. De manera más exhaustiva exploramos el desarrollo normativo en España y en la Comunidad Autónoma de Galicia, para luego realizar una radiografía actualizada del impacto de la inmigración en nuestras escuelas. Inmediatamente después, nos ocupamos de una cuestión clave en nuestra investigación: definir los aspectos que importan en el proceso de integración de las familias inmigrantes en las escuelas en las que estudian sus hijos e hijas. Así, ponemos el acento en una serie de aspectos destacables para la consecución de una mayor implicación de las familias inmigrantes en los centros escolares, lo cual puede requerir del apoyo de otros profesionales como pueden ser los mediadores interculturales. El capítulo, y con el toda la parte primera, se cierra con la propuesta de un modelo de gestión social y educativa en perspectiva intercultural.

Como ya hemos advertido, la segunda parte de la investigación, titulada **“Familias inmigrantes en Galicia: un Programa de intervención pedagógica”**, tiene una inequívoca orientación empírica, habiéndose estructurado en cuatro capítulos.

En el primero de ellos, que hace el sexto de la Tesis, justificamos la parte práctica de la investigación, además de presentar el plan de trabajo a seguir y los objetivos a alcanzar. Después de definir la hipótesis general y las intermedias, se precisan las variables de estudio y el diseño por el que se opta, junto al procedimiento de elección de la muestra y su descripción, para terminar refiriendo el instrumento utilizado.

Adentrándonos en la dimensión empírica del estudio, el capítulo segundo de esta parte (séptimo del total) es de naturaleza puramente descriptiva. Lo que hacemos es analizar e interpretar los resultados obtenidos en las distintas variables planteadas tras

realizar el estudio descriptivo de la muestra, prestando especial atención al origen étnico-cultural de las familias.

A estas alturas de la investigación estamos en condiciones de revisar a fondo aquello que ha de ser objeto de evaluación, esto es, el “Programa socio-educativo para familias inmigrantes”. En este capítulo, por lo tanto, nos interesan los aspectos que han guiado su diseño y su posterior desarrollo. Tratamos de dejar claros los objetivos que se pretenden alcanzar, su estructura, contenidos, e incluso la organización de la intervención (centros implicados, temporalización, horarios, coordenadas físicas, y recursos humanos y materiales). Lo que nos espera a continuación no es más la metodología de trabajo, los cambios que ha sido preciso incorporar respecto del esquema inicial y, finalmente, los procedimientos utilizados para evaluar la intervención.

Como no puede ser de otro modo, es en el último capítulo donde realizamos la evaluación cuantitativa de los resultados del Programa, teniendo en cuenta la procedencia étnico-cultural de las familias de la muestra (latinas y árabes). A estos efectos se llevan a cabo dos tipos de análisis: de un lado, un análisis diferencial entre las familias latinas y árabes, primero en pretest y luego en postest; y de otro, un análisis comparativo entre las dos medidas (pretest y postest) de las familias de ambas procedencias. De lo que se trata, con todo, es de ver si la evaluación de los resultados del Programa según el origen étnico-cultural de las familias permite o no confirmar la hipótesis general de la investigación, tanto a nivel teórico como práctico.

Desde luego, no quisiéramos terminar estas páginas introductorias sin expresar nuestro deseo de contribuir, en la medida de lo posible, y desde la Pedagogía, a un mayor conocimiento científico sobre tan amplia y compleja materia de estudio, sin duda una de las que más recursos y activos intelectuales, y de todo tipo, viene movilizando en el proceloso mundo de las ciencias sociales.

PARTE PRIMERA

**LA INMIGRACIÓN COMO ÁMBITO DE
REALIDAD SOCIAL: REPERCUSIONES EN
EL CONTEXTO FAMILIAR Y EDUCATIVO**

CAPÍTULO 1

LA FAMILIA EN EL SIGLO XXI: REALIDADES Y TENDENCIAS ACTUALES

1.1. Introducción

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

Si bien siempre han existido tanto detractores como defensores a ultranza de la familia, recientemente hemos presenciado la proliferación de múltiples investigaciones que desde distintas perspectivas han analizado la evolución de una institución estrechamente vinculada al contexto histórico y social.

El siglo XX ha servido de escenario para el debate en torno a las cuestiones más problemáticas de la temática familiar. Por una parte, hemos asistido a la protección de la familia como institución reproductora del orden social, con todo lo que esto implica, es decir, la perdurabilidad de los roles establecidos y la división de tareas y clases sociales; y por otra, las reivindicaciones de aquellos que resaltan las auténticas funciones de la familia: la crianza y educación de los hijos, la transmisión de valores, etc. No obstante, en la actualidad, a pesar de que estas cuestiones siguen siendo de interés, las investigaciones se centran en el análisis de los modelos de familia, enfatizando la naturaleza poliforme de una institución influenciada y retroalimentada a partir del nuevo orden social.

Nuestra sociedad global da cabida a patrones y estilos de vida con nuevos sistemas de valores y creencias familiares producto de una reconceptualización de la identidad, de las relaciones, del ideal personal y, en general, de los modos de organizar la vida en común. Fenómenos como la mundialización y la globalización, además de cambios en el ámbito tecnológico y económico, impulsan la emergencia de formas, estructuras y prácticas familiares que, poco a poco, van ganando terreno y aceptación en la nueva coyuntura social.

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

un número tan elevado de páginas y despierten las inquietudes indagadoras de disciplinas diversas.

Es incuestionable que siempre han existido diferentes formas de convivencia familiar y doméstica que acompañaban al considerado patrón convencional en Occidente, es decir, la familia nuclear constituida por el padre, la madre y los hijos a cargo. No obstante, en la actualidad, asistimos al aumento imparable de formas y estructuras familiares antaño minoritarias pero que hoy se encuentran prácticamente legitimadas en perspectiva social y también legal.

En este contexto de cambios a todos los niveles es donde tienen cabida las indagaciones acerca de las tendencias actuales de la(s) familia(s) moderna(s), cuál es el rumbo que ha tomado una institución históricamente monolítica y cerrada a cualquier innovación, cuáles son sus rasgos definitorios y cómo ha reaccionado la sociedad ante un fenómeno de tal magnitud.

1.2. Algunas consideraciones teóricas sobre la familia

La familia ha sido y, por supuesto, sigue siendo una temática que ha despertado el interés de disciplinas no sólo diversas sino, incluso, contrapuestas teórica y metodológicamente. Los primeros estudios que han tratado la familia como una cuestión científica fueron realizados a finales del siglo XIX y provienen, fundamentalmente, de las inquietudes surgidas en el campo de la Antropología y la Sociología¹.

La literatura en torno a este tema ha recogido la evolución vivida por la familia desde el siglo pasado. No obstante, en la mayor parte de los análisis realizados se ha insistido en la influencia ejercida por factores económicos, sociales, culturales y demográficos y, en menor medida, se ha considerado el papel desempeñado por la familia como agente de cambio social (Musitu y Cava, 2001).

El interés por el estudio de la familia ha suscitado tanto críticas como argumentos de defensa. El período más intenso de este debate social se sitúa en el siglo XX y, concretamente, en los años sesenta y setenta, momento histórico en el que, además, surgen importantes movimientos de renovación social que aún persisten en la

¹ De gran importancia han sido los trabajos de Frederic Le Play a finales del siglo XIX sobre los presupuestos familiares y la división del trabajo doméstico, los cuales influyeron enormemente en los sociólogos rurales interesados en las dimensiones materiales y relacionales de la vida familiar (Gracia y Musitu, 2000).

actualidad. Las voces más insistentes han hecho hincapié en que la familia se encuentra sumida en una profunda crisis de valores debido a la proliferación de posturas individualistas y a la resultante pérdida de funciones de una institución que históricamente había sido la base del orden social.

La alarma sobre el proceso de decadencia de la familia y de sus valores tradicionales se expresa con añoranza de tradiciones antiguas y con desconcierto ante las nuevas situaciones (Alberdi, 1999). El incremento de la libertad y la autonomía de jóvenes y mujeres, históricamente supeditados a la autoridad patriarcal, ha creado un clima de tal desconcierto que desde las posturas más catastrofistas se ha llegado a presagiar el fin o la muerte de la familia (Requena y Diez de Revenga, 1993a). La perspectiva más pesimista está representada por David Popenoe (Popenoe, 1993; cit. en Gracia y Musitu, 2000, 55), quien resalta el deterioro de la institución familiar en los últimos años a partir de la comparación entre los cambios en las familias norteamericanas y los acontecidos en Suecia. Para el referido investigador, la familia es un instrumento social para el cuidado de los hijos y debido a la extensión de ciertas tendencias, tales como el incremento de la cohabitación o del número de hijos tenidos fuera del matrimonio, la familia se encuentra en una fase de debilitamiento que podría terminar en su desaparición definitiva.

Siguiendo a Musitu y Cava (2001), las principales críticas a la familia provienen del marxismo, del psicoanálisis y de los denominados movimientos “antifamilia”². Para los marxistas, la familia nuclear y monógama reproduce la división de clases existente en la sociedad³ y el sistema capitalista. Por otra parte, desde el psicoanálisis, se insiste en que la familia favorece el desarrollo de relaciones perjudiciales para sus miembros debido a la fuerte presión que ejercen sobre las personas las prohibiciones familiares. Ya por último, desde los movimientos “antifamilia”, se considera que ésta contribuye a reproducir y perpetuar los valores egoístas, materialistas y de desigualdad entre hombres y mujeres, y entre padres e hijos.

No obstante, como decíamos antes, tampoco han faltado los argumentos que defienden la evolución positiva de la institución familiar, pues a pesar de los múltiples cambios que afectan a la familia en todas sus dimensiones, todavía no existe una

² Los citados autores, en este caso, se refieren a movimientos “antifamilia” para hablar de fenómenos como las comunas, cuya principal finalidad era intentar frenar los considerados efectos perjudiciales de la familia (op. cit., 59).

³ “En la familia, el hombre es el burgués, la mujer el proletariado” (op. cit., 57).

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

Al margen de las posturas a favor o en contra de los cambios acontecidos en el ámbito familiar, la evolución teórica en el estudio de la familia puede ser estructurada en cuatro períodos (Gracia y Musitu, 2000):

a) La era progresista y de reforma social.

Este sería el primero de los períodos y abarcaría desde la segunda mitad del siglo XIX hasta 1920. Uno de los aspectos más importantes en el estudio de la familia fue la toma de conciencia de la necesidad de resolver los problemas sociales relacionados con la misma. En esta primera etapa pueden identificarse dos visiones opuestas: la de los reformadores sociales, los que algunos años más tarde se denominarían trabajadores sociales; y la de los profesionales, que posteriormente serían conocidos como sociólogos. Para los primeros, la familia era una institución frágil amenazada por los múltiples problemas sociales y, por lo tanto, debería ser protegida. Los sociólogos, sin embargo, consideraban que la familia era una institución adaptable, que en los últimos siglos había evolucionado mucho; y donde además los problemas sociales reflejan la necesidad de que los roles familiares cambien. En este período es cuando se produce la publicación parcial de la obra de Thomas y Znaniecki⁴, con la que comenzaría el interés por los procesos internos y subjetivos en la familia, centrándose más en la interacción familiar que en su relación con otras instituciones sociales.

⁴ Su obra original *The polish peasant in Europe and America*, publicada parcialmente entre 1918 y 1929, ha sido traducida recientemente a nuestro idioma en una edición a cargo del Centro de Investigaciones Sociológicas, a saber, Thomas, W y Znaniecki, F. (2004): *El campesino polaco en Europa y en América*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.

b) El estudio de la familia como ciencia emergente.

En este período cobra importancia el análisis de la interacción entre los miembros de la familia. Así pues, la familia, entendida como un grupo pequeño en interacción, se convertirá en el principal foco de atención de los investigadores, perspectiva que se hace dominante en este ámbito de estudio hasta la mitad de los años cincuenta.

c) La construcción teórica sistemática.

En esta etapa, que se extiende desde los años cincuenta hasta los sesenta, comienza a desarrollarse una consistente producción teórica a partir de la cual emergerán los principales planteamientos ontológicos y epistemológicos que se han ocupado durante décadas del estudio de la familia, algunos de los cuales todavía siguen siendo fundamentales en este campo de investigación, tal y como veremos más adelante.

d) El pluralismo.

El comienzo de esta última etapa que, abarcaría desde los años noventa hasta la actualidad, puso punto y final a una era en el estudio de la familia. Los años noventa abren un nuevo período en las investigaciones acerca de las cuestiones familiares debido a la influencia de múltiples variables: el impacto de las teorías y perspectivas feministas y de grupos minoritarios; el cambio en las formas familiares; la tendencia hacia el estudio interdisciplinar, teórico y metodológico; la mayor preocupación por el lenguaje y el significado; el desarrollo de planteamientos más constructivistas y contextuales; la mayor preocupación por cuestiones éticas, valores y religión; la tendencia a romper la separación entre las esferas pública y privada de la vida familiar; y el mayor reconocimiento por parte de los estudiosos de la familia de los límites contextuales de la teoría familiar y del conocimiento basado en la investigación.

No cabe duda, por lo tanto, de que el estudio de la familia ha sido, y sigue siendo, una temática con una importante evolución, objeto de numerosos acercamientos teóricos a fin de facilitar su comprensión a través del análisis de su estructura, de su funcionamiento y de las funciones y roles de sus miembros. Sin embargo, no todas las aproximaciones teóricas acerca de la familia han tenido la misma repercusión y difusión entre los científicos sociales. Gracia y Musitu (2000), en un intento de clarificar las diferentes alternativas teóricas en el estudio de la familia proponen tres grandes categorías organizativas que tratan de aunar tanto el criterio temático como el

epistemológico. Estas serían: la familia como interacción (interaccionismo simbólico, teoría del intercambio y teoría del conflicto); la familia como sistema (funcionalismo estructural, teoría del desarrollo, teoría de sistemas y modelos ecológicos); y la familia como construcción social (fenomenología, etnometodología, teoría crítica y enfoques feministas).

Si bien han sido muchas las investigaciones que han tratado de llegar a una clasificación de las distintas teorías que satisfaga a los estudiosos de la familia, la amplitud del tema y su complejidad ha impedido la obtención de una propuesta aceptada unánimemente. Sin embargo, y a pesar de las múltiples dificultades, lo cierto es que ha cobrado fuerza la observación de que las perspectivas teóricas más relevantes en el estudio de la familia son el Interaccionismo Simbólico y la Teoría de Sistemas (Musitu y Cava, 2001).

Centrándonos inicialmente en el Interaccionismo Simbólico, digamos que sus supuestos básicos proceden de la Escuela de Chicago⁵. Entre los pensadores que más han contribuido a difundir sus ideas destaca George Herbert Mead (1934), que ha sido considerado el padre de esta orientación teórica. No es objeto de este capítulo profundizar en los fundamentos teóricos que definen esta teoría, sino que nos concentraremos en sus principales aportaciones al estudio de la familia. Así pues, en primer lugar, lo que se resalta desde el Interaccionismo Simbólico es la importancia del grupo familiar en la formación de la identidad de los individuos, en la transmisión de valores y en el aprendizaje de los roles sociales. Al mismo tiempo, y con una estrecha vinculación a los preceptos principales de la teoría, la familia es considerada un grupo de personas en interacción en el que se crean símbolos y significados propios. Por todo ello, sus supuestos han sido de gran utilidad en la explicación de los procesos de socialización familiar y en la descripción de algunos modelos teóricos sobre los roles familiares⁶.

En cuanto a la Teoría de Sistemas, su tesis principal es la de considerar a la familia como un sistema social. El estudio de la familia como un sistema empezará a ganar terreno a partir de la década de los sesenta y especialmente a principios de los

⁵ Escuela de pensamiento que surge en la Universidad de Chicago en la primera mitad del siglo XX y donde se analizan cuestiones como el desarrollo de la identidad, la importancia del modo en que percibimos la realidad para explicar nuestro comportamiento, el estudio de los signos y símbolos, o la necesidad de establecer una conexión entre el conocimiento teórico y la aplicación práctica.

⁶ Véase por ejemplo, el Modelo de funcionamiento familiar de Burr y colaboradores (1979, cit. en Musitu y Cava, 2001, 41-42).

años setenta, que es cuando esta teoría se convierte en el paradigma principal del análisis familiar en disciplinas tales como la sociología, la psicología social y el trabajo social. Una de las contribuciones más importantes ha sido la relativa al estudio de la evolución del sistema familiar en sus diferentes etapas, a través del establecimiento de una analogía con el ciclo vital de la persona y las etapas concretas del ciclo vital de la familia.

Sin embargo, no debemos continuar sin referirnos a la que, desde nuestro punto de vista, ha sido una de las perspectivas de mayor impacto, el funcionalismo estructural, desarrollado por Talcot Parsons (1952). La tesis fundamental que sustentaba esta teoría era la especialización de los miembros de la familia para satisfacer las funciones básicas atribuidas a esta institución. La división en funciones, a su vez, determinaría la composición familiar, las pautas de comportamiento de sus miembros y las relaciones internas. Parsons consideraba que la familia nuclear era el modelo ideal para afrontar las necesidades y requerimientos del nuevo contexto y, por lo tanto, su aparición era una consecuencia de las necesidades de la economía industrial, puesto que las características laborales de las sociedades de la Industrialización eran incompatibles con la estructura de la familia extensa. Conviene decir que, aunque las ideas de Parsons han sido ampliamente difundidas, sus consideraciones acerca de la familia han sido objeto de críticas llegadas desde distintas disciplinas, fundamentalmente por su visión rígida y exagerada de la realidad, sobre todo en lo que respecta al papel desempeñado por la mujer.

Al margen de las distintas perspectivas que se han utilizado para estudiar la temática familiar y de las múltiples controversias derivadas, una característica incuestionable de este panorama teórico es su pluralidad, es decir, la confluencia de numerosos marcos conceptuales y epistemológicos que tratan de esclarecer cuestiones intensamente debatidas hace décadas, que van desde las estructuras, funciones y relaciones familiares hasta el propio concepto de familia.

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

Hasta no hace demasiado tiempo la mayor parte de las sociedades humanas eran patriarcales, de tal forma que no sólo el control de los principales recursos estaba en

manos de los varones, sino que todo el orden social descansaba en un tipo de organización moldeada a imagen y semejanza de la familia (Requena y Diez de Revenga, 1993a). Únicamente desde la eclosión de los movimientos feministas, acaecida apenas dos o tres decenios atrás, se ha empezado a poner en cuestión esta importante característica estructural de los grupos sociales.

La realidad actual del ámbito familiar es tan diversa y heterogénea que, como bien dicen Palacios y Rodrigo (1998), llega a ser necesario que nos preguntemos qué es la familia, cuáles son los rasgos definitorios en el seno de una diversidad familiar de tal magnitud que, aparentemente, parece ser la principal tendencia coincidente en los núcleos familiares.

Tradicionalmente, desde disciplinas como la Sociología, se ha abordado el estudio de las familias sobre la base de considerarlas un sistema social con tres roles básicos: esposa/madre, marido/padre y hermano/hijo; correspondiéndose esta estructura con la que se ha denominado familia nuclear, típica de las sociedades urbanas occidentales, y diferenciándola claramente de la familia extensa, compuesta por otros muchos roles (Vila, 1998). No obstante, la evolución que hemos vivido a todos los niveles, han comportado cambios de gran envergadura en los sistemas de valores y en las creencias que han dejado obsoleto el “trío de roles básico” (op. cit., 40) característico de la familia nuclear años atrás. Fenómenos como el divorcio y la emancipación de la mujer han traído consigo nuevas formas de entender y de definir la familia que, a día de hoy, llevan camino de integrarse plenamente en la esfera pública.

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

Centrándonos de nuevo en el núcleo conceptual de este primer capítulo y siguiendo la perspectiva de los referidos investigadores, podemos definir la familia como “la unión de personas que comparten un proyecto vital de existencia común, en el que se generan fuertes sentimientos de pertenencia al grupo, donde existe un compromiso personal entre sus miembros y en el cual se establecen intensas relaciones

de intimidad, reciprocidad y dependencia” (op. cit., 33). Pierden terreno, por lo tanto, los lazos de consanguinidad a favor de las metas y motivaciones compartidas.

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

Como ya hemos recogido en líneas anteriores, el concepto de familia es objeto de múltiples controversias debido a la enorme complejidad que entraña su definición. Diversos investigadores se han aventurado a precisar qué es realmente una familia, aunque desde nuestro punto de vista no todas las concreciones han sido acertadas. Sin ánimo de polemizar, referimos, por ejemplo, la propuesta de Javier Elzo (2004, 25), quién entiende por familia “una unión intergeneracional (de dos generaciones) en la que la generación adulta asume la responsabilidad de educar al miembro o miembros de la generación menor con los que viven de forma estable y duradera”. Aparentemente, según este planteamiento, no formarían familia aquellas parejas que, aún habiendo contraído matrimonio, no tengan hijos. Es por ello que, de acuerdo con el concepto de familia que consideramos más apropiado, la definición que defiende el profesor Elzo excluye lo que para nosotros sí es una tipología familiar, es decir, la constituida por un matrimonio sin hijos.

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

Los rasgos que observamos en la familia moderna provienen fundamentalmente del proceso de industrialización, urbanización, transición demográfica, reformas políticas, sanitarias y educativas. En ella se han forjado nuevos hábitos y modos de vida

familiar, produciéndose simultáneamente cambios en las creencias y valores propios de las familias tradicionales. Los procesos de modernización impulsan una dinámica constante de cambios colectivos a los que la familia no puede escapar y cuya interpretación se convierte a menudo en objeto de controversias diversas (Requena y Díez de Revenga, 1993b). Podemos decir, por tanto, que la nueva coyuntura social y cultural parece ser la responsable de los cambios que se han producido en el seno de las familias.

1.3. El impacto de las transformaciones sociales en la familia

1.3.1. De la transición política y económica a la transición social y familiar

Desde 1975, nuestro país se ha visto implicado en diversas dinámicas de transformación que han afectado a todas las esferas de la vida pública. Si bien la esfera política ha sido quizás la directamente más afectada, no podemos pasar por alto los cambios vividos en otros ámbitos sociales, especialmente en nuestro caso, los acontecidos en el seno de la familia.

Los rasgos característicos de la familia actual se sustentan, fundamentalmente, en las reformas políticas que modificaron las leyes relativas al matrimonio y a la familia en 1978 y en 1981, es decir desde la Constitución y las reformas del Código Civil, respectivamente.

Centrándonos, pues, en el ámbito familiar, la transición política ha significado la eliminación de la hegemonía del modelo de familia tradicional⁷ (Iglesias de Ussel, 1998a) y la resultante emergencia de modelos alternativos junto con la democratización de las relaciones intrafamiliares. La Constitución de 1978⁸ marcará un punto de inflexión en el marco legal de la familia al declarar la igualdad entre los españoles sin distinción por razón de sexo o nacimiento, poniendo fin, por lo tanto, a los largos siglos de vigencia de la autoridad patriarcal; y suprimiendo la discriminación legal entre hijos legítimos y biológicos, y entre madres casadas o no casadas (Del Campo Urbano, 1991).

La Carta Magna no recoge una definición de familia, lo que permite una gran variedad de interpretaciones y, como consecuencia, el no tener que ajustarse a un

⁷ El marco legal del régimen franquista permitía únicamente la familia tradicional unida a través del matrimonio religioso y en el que la mujer estaba completamente subordinada al marido.

⁸ El artículo 32 de la Constitución Española de 1978 reconoce en el matrimonio la plena igualdad jurídica del hombre y de la mujer. Asimismo, el artículo 39 hace referencia a la obligación del Estado de garantizar la protección de las familias y de los hijos.

modelo predeterminado facilita la emergencia de modelos y estructuras familiares diversas. Nos encontramos, pues, en un contexto social renovado en el que surgirán nuevas necesidades a las que habrá que hacer frente. Estas necesidades provienen, en su mayoría, de los avances científicos y tecnológicos y de las demandas exigidas por colectivos históricamente desplazados e, incluso, marginados.

En 1981, y como consecuencia de los cambios introducidos por la Constitución, nuestro Código Civil experimenta varias reformas⁹ que tendrán importantes repercusiones en el ámbito familiar¹⁰. A partir de este momento la patria potestad sobre los hijos, que antes pertenecía exclusivamente al varón, corresponderá al padre y a la madre. Otro de los aspectos fundamentales de esta reformulación legislativa fue la legalización del divorcio, que supuso la ruptura definitiva con un modelo tradicional sostenido en la idea de la dependencia personal de los individuos a la familia.

La equiparación de derechos y responsabilidades entre ambos cónyuges permite la transformación del modelo matrimonial español gracias a la anulación de la autoridad masculina y la dependencia femenina, lo que, al mismo tiempo, facilitará la igualdad social y laboral de la mujer (Alberdi, 1999).

Las reformas legislativas que se pusieron en marcha a lo largo de la década de los ochenta, para adecuarse a las disposiciones constitucionales, influyeron enormemente en los comportamientos sociales. Como recoge Inés Alberdi (op. cit., 56), “lo que antes se discutía por innovador, o simplemente por ilegal, cobró legitimidad con el respaldo de las nuevas leyes”.

En España, como acostumbra a suceder en tantos otros ámbitos, las transformaciones en el sistema familiar se inician años más tarde que en otros países europeos. Aún así, algunos sociólogos de renombre, como Iglesias de Ussel (1998a),

⁹ Los cambios más sustantivos fueron introducidos a partir de la aprobación de la Ley 11/1981, de 13 de mayo, por la que se modifican determinados artículos en materia de filiación, patria potestad y régimen económico del matrimonio; y de la Ley 30/1981, de 7 de julio, por la que se modifica la regulación del matrimonio y se determina el procedimiento a seguir en las causas de nulidad, separación y divorcio.

¹⁰ La legislación aprobada en años posteriores se ha centrado, fundamentalmente, en la dotación de derechos y en la protección a los menores, siendo de especial relevancia: la Ley 13/1983, de 24 de octubre, sobre la tutela; la Ley 21/1987, de 11 de noviembre, por la que se modifican determinados artículos del Código Civil y de la Ley de Enjuiciamiento Civil en materia de adopción; la Ley Orgánica 4/1992, de 5 de junio, sobre reforma de la Ley reguladora de la competencia y el procedimiento de los Juzgados de Menores; y la Ley Orgánica 1/1996, de 15 de enero, de protección jurídica al menor, de modificación parcial del Código civil y de la Ley de enjuiciamiento civil. Por otro lado, recientemente, se han promulgado la Ley 13/2005, de 1 de julio, por la que se modifica el Código Civil en materia de derecho a contraer matrimonio y la Ley 15/2005, de 8 de julio, por la que se modifican el Código Civil y la Ley de Enjuiciamiento Civil en materia de separación y divorcio.

señalan que las primeras transformaciones en el ámbito familiar se producen en los años sesenta, aunque con una lentitud considerable, acelerándose este proceso con la transición. Será entonces cuando dichas transformaciones tengan lugar con mayor rapidez que en otros países europeos, donde se había entrado en esta dinámica más tempranamente aunque a un ritmo menor¹¹.

El nuevo contexto social de la democracia abre las puertas a modelos familiares menos rígidos y que años atrás eran inimaginables. No obstante, la crisis económica mundial que afecta especialmente a nuestro país entre 1979 y 1984, frenará por un tiempo los posibles efectos de la apertura del reciente marco jurídico. Las elevadas tasas de desempleo afectarán especialmente a la mujer, cuya posición social establece la pauta de modernización de la familia.

Así pues, en un período relativamente corto de tiempo, la sociedad española y, dentro de ésta, el entorno familiar, ha experimentado profundas transformaciones donde, como bien dice Iglesias de Ussel (1998a, 92) “hemos pasado de una configuración monolítica de la familia a otra pluralista en la que las distintas modalidades de articular la vida familiar reclaman legitimidad social y regulación legal”.

La historia de la familia inicia una nueva fase con el desarrollo del Estado de bienestar, cuya génesis institucional se remonta a finales del siglo XIX (Moreno Fernández, 1997). A partir de su implantación se empiezan a poner en marcha mecanismos diversos de seguridad social a fin de asegurar una mayor justicia social intentando, por una parte, proporcionar algún tipo de protección contra los rigores del mercado, y por otra, desarrollar formas de asistencia material a grupos más débiles (Beck y Beck-Gernsheim, 2003). El desarrollo de los sistemas públicos de atención social permite mejorar el nivel de vida de la población menos favorecida y, frente a la aceptación de la desigualdad y el recurso de la beneficencia, tan común en las pasadas décadas, en la actualidad la solidaridad pública es la principal vía de atención a los aspectos vitales básicos (Alberdi, 1999).

¹¹ En este punto queremos subrayar que en absoluto consideramos que hasta este momento la denominada familia tradicional haya permanecido inmutable. Somos conscientes de que la institución familiar a lo largo de la historia se ha caracterizado por su elevada capacidad de adaptación y evolución, sin embargo, hacemos hincapié en que han existido épocas de cambios intensos, aunque quizás en la coyuntura actual se estén produciendo los de mayor trascendencia.

Así pues, a través de la implantación de la seguridad social se pretende garantizar la supervivencia, más allá de la familia, a través de la externalización de responsabilidades y funciones que históricamente han estado en manos de la misma y ahora son compartidas con las administraciones, o como recogen Flaquer y Oliver (2004), son proveídas por el mercado. Ante esta nueva situación, no han faltado las voces críticas que insisten en la clara tendencia a la individualización, es decir, a la potenciación de las vidas individuales a costa de los vínculos familiares.

La aparición relativamente reciente de medidas públicas destinadas a la familia está estrechamente relacionada con las transformaciones que se han producido en las últimas décadas, especialmente en el sector de la economía y en el mundo laboral, donde ha sido determinante la masiva incorporación de la mujer al mercado de trabajo. En este contexto, por tanto, surgirán demandas y necesidades diversas a las que los correspondientes Estados de bienestar tendrán que hacer frente a través de políticas adaptadas a la nueva realidad social y a los requerimientos que de ella se deriven. De hecho, tal y como afirman Iglesias de Ussel y Ayuso Sánchez (2007), la aparición de estas necesidades y la organización de las familias para demandar respuestas al Estado han sido dos de los factores de mayor relevancia en la emergencia de políticas familiares en las distintas regiones europeas.

Para designar los programas y medidas de intervención en las familias, así como los principios y directrices que lo inspiran, y siguiendo la conceptualización de Flaquer, creemos que el término que define con mayor exactitud las iniciativas del Estado a este nivel es el de “políticas familiares”. Así pues, por política familiar entendemos el “conjunto de medidas públicas destinadas a aportar recursos a las personas con responsabilidades familiares para que puedan desempeñar en las mejores condiciones posibles las tareas y actividades derivadas de ellas, en especial las de atención a sus hijos menores dependientes” (Flaquer, 2000, 12).

No cabe duda de que las actuaciones públicas repercuten tanto en la evolución como en las decisiones de las familias, al tiempo que éstas tienen una elevada incidencia en la orientación de las políticas públicas. Existe, por lo tanto, una relación de dependencia mutua, con consecuencias en ambas direcciones, que deben ser tenidas en cuenta al analizar el desarrollo y las tendencias actuales de la familia y el avance de las políticas públicas dirigidas a esta institución.

Dentro del ámbito de actuación de las políticas familiares destacan, por una parte, las transferencias monetarias, y por otra, las medidas destinadas a la conciliación entre vida laboral y vida familiar que, a su vez, incluyen medidas legales, servicios y programas de apoyo a las familias. Sin embargo, debido a la evolución que ha tenido lugar en los últimos años, se han detectado importantes lagunas en la ordenación legal que en última instancia dificultan un desarrollo óptimo de la vida familiar, sobre todo en caso de situaciones desfavorecidas.

No obstante, centrándonos en el contexto español, y dejando al margen posibles insuficiencias, subrayemos que fue a finales de los noventa cuando comienzan a aparecer las primeras normas y políticas que se dirigen específicamente a las familias, intentando dar respuesta a las necesidades y retos que a los que habrá que hacer frente. Además de las medidas puestas en práctica en materia fiscal, en las que nos centraremos más adelante, en lo laboral destacan las normas dictadas en materia de conciliación de la vida familiar y profesional, donde la Ley 39/1999, de 5 de noviembre, de Conciliación de la vida familiar y laboral de las personas trabajadoras (BOE, 06/11/1999), supuso un gran avance. La principal finalidad de esta ley es facilitar la conciliación de ambos ámbitos sin que ello implique un freno en la contratación o en la vida profesional de las mujeres. En esa coyuntura, se han implementado medidas: la mejora de la concesión de permisos, en especial por maternidad; se han ampliado y mejorado las excedencias por motivos familiares; se ha facilitado la reducción de jornadas laborales; y se introduce el “coste cero” en la cotización a la seguridad social de los contratos de sustitución por maternidad, entre otras. En esta misma línea, se ha ampliado el número de plazas públicas y subvencionadas para niños y niñas de 0-3 años, factor que otorga una mayor disponibilidad horaria a las familias y, en especial, a las madres.

En el ámbito de la seguridad social, la Ley 52/2003, de 10 de diciembre, de disposiciones específicas en la materia que se cita (BOE, 11/12/2003), ha introducido diversas modificaciones en el texto de la Ley General de la Seguridad Social, aprobado por el Real Decreto 1/1994, de 20 de junio, en materia de acción protectora de la Seguridad Social (BOE, 29/06/1994). Tales modificaciones se materializan a través del Real Decreto 1335/2005, de 11 de noviembre, por el que se regulan las prestaciones familiares de la Seguridad Social (BOE, 22/11/2005). Asimismo, la aprobación de este Real Decreto permite recoger en una sola norma el desarrollo reglamentario de las

prestaciones familiares de la Seguridad Social¹². Algunas de las novedades son la introducción de diversos beneficios en materia de Seguridad Social para las familias numerosas, tales como el incremento del límite de renta para tener derecho a las asignaciones económicas por hijo o menor acogido a cargo; y la extensión de las prestaciones familiares a tanto alzado en los supuestos de adopción.

No obstante, en lo que respecta a las familias numerosas, el marco legal de referencia es la Ley 40/2003, de 18 de noviembre, de protección a las familias numerosas (BOE, 19/11/2003), cuyo reglamento ha sido aprobado por el Real Decreto 1621/2005, de 30 de diciembre (BOE, 18/01/2006), siendo su principal propósito actualizar la protección, atención y apoyo a estas familias en función de la realidad social y económica de nuestro tiempo. Esta normativa, tal y como se recoge en su texto original, “viene a actualizar y mejorar la regulación de la acción protectora dispensada a este importante colectivo familiar, cuyas normas generales databan de 1971 y que en gran parte habían quedado obsoletas y no ajustadas al orden constitucional de distribución territorial de competencias”. Concretamente, algunas de las medidas contempladas son: la ampliación del concepto de familia numerosa para garantizar una mayor protección de sus miembros en situación de vulnerabilidad; la introducción de criterios de renta familiar *per capita* para la clasificación de las familias numerosas en la categoría especial (con mayor grado de protección), aunque no reúnan el número mínimo de hijos necesarios; el reconocimiento como miembros de familia numerosa a las personas en situación de acogimiento o tutela, y la extensión del régimen de familia numerosa a familias de extranjeros que residen legalmente en España.

No obstante, tal y como sucede en tantos otros ámbitos, las políticas destinadas a colectivos específicos, caso de la mujer, o a la familia, requieren ir más allá de los textos normativos y desarrollar medidas, acciones y programas a través de los cuales se puedan definir e implementar los preceptos considerados en la legislación. Se trata, en definitiva, de diseñar políticas que, desde un enfoque integral y coordinado, contemplen a la familia como un área prioritaria cuya intervención exija la implicación de las administraciones y organismos competentes.

¹² Se incorporan, por lo tanto, los preceptos del Real Decreto 356/1991, de 15 de marzo, por el que se desarrolla, en materia de prestaciones por hijo a cargo, la Ley 26/1990, de 20 de diciembre, por la que se establecen en la Seguridad Social prestaciones no contributivas, y el Real Decreto 1368/2000, de 19 de julio, de desarrollo de las prestaciones económicas de pago único por nacimiento de tercer o sucesivos hijos y por parto múltiple.

Conscientes de la relevancia de este objetivo, los poderes públicos han tratado de diseñar un marco general de actuación con estrategias comunes que, siendo asumidas por los organismos responsables en esta materia, puedan hacer efectiva la atención y el apoyo a las familias. En este contexto, en 2001, el Consejo de Ministros aprueba el Plan Integral de Apoyo a la Familia (2001-2004), del cual se han derivado diversas medidas, acciones y normas que, con mayor o menor fortuna, han intentado contribuir a la mejora del bienestar y calidad de vida de las familias españolas (Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, 2002).

En esta misma línea, se espera que próximamente se produzca la aprobación de un nuevo plan para los próximos años que de continuidad a las directrices iniciadas con el anterior. No obstante, hasta que esto tenga lugar, el IV Plan Nacional de Acción para la Inclusión Social del Reino de España (2006-2008) (ver Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, 2006a), tiene entre uno de sus objetivos impulsar medidas dirigidas a combatir la desintegración familiar y hace referencia a diversas acciones que deberán desenvolverse con este fin. Algunas de ellas son las que se recogen a continuación:

- Favorecer la conciliación de la vida familiar y laboral mediante el impulso al desarrollo de programas y medidas legislativas y sociales en materia de horarios laborales y de permisos y licencias por cuidado de hijos, y del incremento y mejora de la oferta de servicios de calidad a menores de 3 años.
- Promover el desarrollo de programas de apoyo e intervención en las familias en situaciones especiales desde las Administraciones Públicas y en colaboración con las ONG.
- Desarrollar programas de apoyo a familias en cuyo seno se produce violencia familiar.
- Potenciar los programas de orientación y mediación familiar y puntos de encuentro desde las Administraciones y en colaboración con las ONG.
- Avanzar en el establecimiento de criterios de calidad en el desarrollo de los servicios de orientación, mediación familiar y puntos de encuentro.
- Mejorar la pensión de orfandad en familias numerosas o en familias sin vínculo matrimonial.

Además de estas medidas específicas, a lo largo del susodicho Plan, en varias ocasiones, se hace referencia a la importancia del apoyo a las familias, en especial a aquellas con menores ingresos y a las que convivan con personas en situación de dependencia.

En la referida Ley 40/2003, de 18 de noviembre, de protección a las familias numerosas, concretamente en la disposición adicional sexta, se anunciaba la creación del Observatorio de la Familia, como órgano integrado en el Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, y cuya principal finalidad sería conocer la situación de las familias y de su calidad de vida, realizar el seguimiento de las políticas sociales que le afectan, hacer recomendaciones en relación con las políticas públicas y efectuar estudios y publicaciones que contribuyan al mejor conocimiento de las necesidades de la familia. Pese a que este es un organismo necesario, tal y como se hace constar en diversos informes elaborados por entidades interesadas en la problemática que afecta a la familia (ver Instituto de Política Familiar, 2005; 2006), en la actualidad todavía no se ha cumplido el compromiso adquirido respecto a su creación.

De la misma forma, la infancia y los adolescentes se contemplan como dos de los colectivos más vulnerables, razón por la cual también serán objeto de diversas actuaciones, a fin de prevenir y/o reparar situaciones problemáticas, que a su vez han sido recogidas y ampliadas en el Plan Estratégico Nacional de Infancia y Adolescencia (2006-2009), elaborado por el Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales en colaboración con el Observatorio de la Infancia¹³ y a través del cual se pretende “promover desde los poderes públicos, con la colaboración de las familias y todos los agentes e instituciones implicados, el bienestar de la infancia y un entorno social favorable y seguro para satisfacer sus necesidades y conseguir el pleno desarrollo de sus capacidades como sujetos activos de sus derechos, fundamentalmente a través del desarrollo de políticas y actuaciones integrales y transversales” (Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, 2006b, 15). Galicia, siguiendo las directrices estatales, ha aprobado el *Plan Estratégico Galego da Infancia y da Adolescencia 2007-2010*, elaborado por la *Vicepresidencia da Igualdade de la Xunta de Galicia*.

¹³ El Observatorio de la Infancia de España se crea mediante Acuerdo de Consejo de Ministros de 12 de marzo de 1999 adscrito como órgano colegiado al Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Uno de sus principales objetivos es la construcción de un sistema de información centralizado y compartido con capacidad para conocer el bienestar y calidad de vida de la población infantil y de las políticas públicas que afectan a la infancia en relación a su desarrollo, implantación y efectos de las mismas en dicha población.

Junto con la infancia y la adolescencia, la mujer es otro de los principales focos a los que apuntan las políticas sociales de los últimos años, sobre todo, en lo que respecta a su igualitaria participación en la sociedad a través de la creación de organismos específicos¹⁴ y de la puesta en marcha de iniciativas que favorezcan la consecución de este objetivo, como es el caso de los distintos planes para la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres que se vienen desarrollando¹⁵. Uno de los últimos planes elaborados fue el denominado IV Plan para la Igualdad de Oportunidades entre Mujeres y Hombres, con vigencia para el cuatrienio 2003-2006, y cuyas directrices marco están amparadas por la Estrategia Marco Comunitaria sobre la igualdad entre hombres y mujeres (2001-2005), cuyo objetivo fundamental ha sido introducir la dimensión de la igualdad de oportunidades en todas las políticas y acciones realizadas en el ámbito comunitario y en los Estados miembros.

En esta misma línea, recientemente, se ha producido un gran avance legislativo con la aprobación de la Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la Igualdad efectiva entre mujeres y hombres (BOE, 23/03/2007). Su principal propósito es alcanzar la igualdad real y efectiva entre mujeres y hombres y la eliminación de toda discriminación por razón de sexo, en particular la que afecta a las mujeres. Por y para ello, se han puesto en marcha distintas medidas de prevención y protección y se han creado varios organismos que velarán por el cumplimiento de los principios recogidos en esta Ley, concretamente, la Comisión Interministerial de Igualdad entre Mujeres y Hombres y las Unidades de Igualdad en cada Ministerio, junto al Consejo de Participación de las Mujeres. Asimismo, continuando con la línea mantenida hasta el momento, se establece la elaboración periódica de un Plan Estratégico de Igualdad de Oportunidades que incluirá medidas para alcanzar el objetivo de igualdad entre mujeres y hombres, eliminando la discriminación por razón de sexo. Algunas de las medidas a las que hacíamos referencia con anterioridad derivadas de la aprobación de ésta Ley son: la regulación de los Planes de Igualdad en las empresas y su negociación en los convenios colectivos; el establecimiento de medidas específicas para prevenir el acoso sexual y el acoso por razón de sexo en el trabajo; el reconocimiento del derecho a la

¹⁴ El Instituto de la Mujer, creado en 1983, es uno de los organismos principales en la promoción y fomento de la igualdad de oportunidades, siendo su principal objetivo conseguir posibilitar la participación de la mujer en la vida política, cultural, económica y social.

¹⁵ El primero de ellos fue aprobado con periodo de vigencia comprendido entre 1988 y 1990 y su principal finalidad fue asegurar la coherencia del ordenamiento jurídico con el texto constitucional en materia de protección y garantía de la igualdad, eliminando las disposiciones discriminatorias existentes hasta ese momento en la legislación española.

conciliación de la vida personal, familiar y laboral y el fomento de una mayor corresponsabilidad entre mujeres y hombres en el reparto de las obligaciones familiares; y la creación del permiso de paternidad autónomo y su correspondiente prestación económica.

Otro de los aspectos vinculados de forma habitual a la mujer y que en los últimos años ha despertado un especial interés debido, fundamentalmente, a los sucesivos acontecimientos sociales, es la prevención de la violencia de género. Fue a partir de 1999, con la modificación del Código Penal y de la Ley de Enjuiciamiento Criminal, cuando se experimenta un especial desarrollo a través de la introducción en nuestra legislación de importantes novedades¹⁶, que han significado un antes y un después en esta materia. Más recientemente, a través de la Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género (BOE, 29/12/2004), que ha entrado en vigor en 2005, se ha completado la normativa existente, esta vez, intentado garantizar la protección de las mujeres víctimas de violencia de género. La aprobación de esta Ley supone un paso más en la sensibilización y en el reconocimiento de la violencia hacia las mujeres como un problema social creciente. Garantizar los derechos contemplados supone reforzar el compromiso adquirido por las instituciones públicas y las organizaciones sociales con la eliminación de la violencia en razón del género.

Centrándonos, nuevamente, en el apoyo del sector público a la familia como grupo, desde hace varios años el Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales viene publicando la "Guía de Ayudas Sociales para las Familias" (ver Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, 2006c; 2007d), intentando recoger en la misma toda aquella información sobre las ayudas sociales a las que tienen derecho. En el año 2007 se ha publicado la séptima edición, de acceso a través de la página web de dicho Ministerio (<http://www.mtas.es>) y en ella se refieren las ayudas establecidas a nivel estatal y se facilitan las direcciones de los Organismos Autonómicos que tienen competencias en esta materia.

¹⁶La prohibición de aproximación a la víctima como pena accesoria de determinados delitos, la tipificación como delito de la violencia psíquica ejercida con carácter habitual sobre las personas próximas, la definición de la *habitualidad* en un sentido amplio, la regulación de las órdenes de protección a las víctimas de violencia de género, etc., son algunas de las normas derivadas de este nuevo marco legal.

Concretamente, las ayudas familiares establecidas y gestionadas por la Seguridad Social española y/o los organismos públicos competentes, son las que se detallan a continuación en la siguiente tabla:

Tabla 1: Ayudas públicas destinadas a las familias

<i>AYUDAS PÚBLICAS DESTINADAS A LAS FAMILIAS</i>	
<i>Prestaciones familiares de la Seguridad Social</i>	Prestaciones económicas por nacimiento o adopción de hijos: - Nacimiento o adopción del tercer hijo y sucesivos. - Parto o adopción múltiple.
	Prestaciones familiares por hijo o menor acogido a cargo: - Hijos o acogidos menores de 18 años. - Hijos discapacitados.
	Permisos parentales: - Maternidad y/o paternidad. - Riesgo durante el embarazo y la lactancia natural. - Reducción de la jornada laboral.
	Excedencia: - Por cuidado de hijos menores de 3 años o familiares.
<i>Ayudas en materia de empleo</i>	Prestaciones por desempleo de nivel asistencial.
	Programa de fomento del empleo.
<i>Beneficios fiscales por hijo a cargo en el impuesto sobre la renta de las personas físicas (IRPF)</i>	Reducciones estatales.
	Deducciones autonómicas.
<i>Ayudas sociales a familias numerosas</i>	Reconocimiento de la condición de familia numerosa.
	Beneficios establecidos para las familias numerosas.
<i>Prestaciones sociales del sistema público de servicios sociales a las familias</i>	Prestaciones y servicios.
	Equipamientos de los servicios sociales.
<i>Servicios para cuidados de hijos menores de 3 años</i>	Escuelas infantiles, casas de niños, ludotecas, servicios educativos de ámbito rural, centros de encuentro para niños y mayores.
<i>Programa de apoyo a familias en situaciones especiales</i>	Programa de educación familiar y atención a familias desfavorecidas o en situación de riesgo y a familias monoparentales.
	Programa de apoyo a las familias en cuyo seno se produce violencia familiar.
	Programa de orientación y/o mediación familiar y puntos de encuentro familiar.
<i>Ayudas en materia de vivienda</i>	Préstamos, acceso a viviendas protegidas,...
<i>Ayudas para familias con personas en situación de dependencia</i>	Creación del Sistema para la Autonomía y Atención a la Dependencia (SAAD).

Fuente: Elaboración propia a partir de la "Guía 07 de Ayudas Sociales para las Familias" (Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, 2007d).

A pesar de los avances legislativos, España es, junto a Irlanda, el país de la UE que ofrece menos prestaciones sociales, estando muy por debajo de la media europea. Según datos del Instituto de Política Familiar (2006) se encuentra a 8,3 puntos de diferencia (19,7% del PIB de España frente al 28% del PIB de la UE). Otro dato significativo es que nuestro país está aumentando la distancia con Europa pues, si bien en 1990 la diferencia era de 5,5 puntos, en 1995 se había elevado hasta los 6,1 puntos, y hoy la tendencia sigue sin mejorar en ese marco de comparación.

En lo que se refiere a la familia, España es el único país de la UE que no destina a su atención al menos el 1% del PIB, siendo la media de la UE del 2,1%. Concretamente, la inversión del Estado español asciende al 0,5%, lo que lo sitúa en el último puesto de los países de la Unión, por debajo de Italia (1%), Malta (1,1%) y Portugal, (1,1%) (Instituto de Política Familiar, 2006).

Pese a que el presupuesto estatal dista de reflejar la importancia de esta institución, no cabe duda de que la familia, desde épocas remotas, se ha hecho cargo de funciones de elevada responsabilidad. Sin embargo, es bueno que nos sigamos preguntando sobre sus posibilidades de hacer frente a los nuevos retos derivados del actual contexto social, económico, demográfico, etc., máxime a la vista de la complejidad que también la afecta como parte del entramado social. Es por ello que la existencia de políticas familiares adecuadas a las necesidades derivadas del nuevo orden es una de las asignaturas pendientes del Estado de bienestar, principalmente, en lo que se refiere a la compensación de aquellos entornos que todavía no disfrutaban de una regulación jurídica satisfactoria, situación que afecta a las familias monoparentales.

Diversos autores han insistido en la similitud de las políticas familiares de los países del sur europeo, y que han sido englobadas bajo la denominación *régimen de bienestar mediterráneo* (Esping-Andersen, 1993; Flaquer, 2000; Flaquer y Oliver, 2004), basándose en la existencia de rasgos similares en los sistemas públicos. Tales coincidencias se sustentan en la importancia otorgada a las familias como principales proveedoras del bienestar de sus miembros, debido a las carencias de las políticas familiares para responder a las necesidades de los ciudadanos. En otras palabras, tal y como subraya Flaquer (2005, 34), las sociedades mediterráneas se caracterizan por un elevado familiarismo, entendiendo el mismo como “una confianza permanente en la familia, en su solidaridad intergeneracional y en su estructura de género, como proveedora de trabajo y servicios asistenciales y como integradora de medidas

adecuadas de apoyo a los ingresos”. La familia, por lo tanto, desarrolla un excesivo papel de soporte económico y social que sustituye parte de las responsabilidades que debieran ser asumidas por las políticas de bienestar.

Resulta llamativo que las diferencias a las que antes hacíamos referencia respecto de las similitudes de las regiones del área mediterránea y las diferencias mantenidas con otros países europeos, es decir, la existencia de dos bloques distintos a razón de las políticas sociales implementadas, se corresponde con la identificación de dos áreas cuya denominación parte de ser considerados países de vieja inmigración o países de nueva inmigración. Al primero de los grupos pertenecerían regiones como Francia, Holanda, Alemania e Inglaterra, cuya inmigración es ya de una larga trayectoria y ha procedido, fundamentalmente, del sur de Europa y de sus viejas colonias; mientras que en el segundo se integrarían países como España, Italia, Grecia y Portugal, es decir del sur del continente, cuyos flujos provienen sobre todo de países extracomunitarios y son mucho más recientes. Con esta diferenciación queremos poner de manifiesto la coincidencia, por un lado, entre los países con régimen de bienestar mediterráneo y las consideradas regiones de nueva inmigración y, por otro, los países de larga tradición migratoria, caracterizados por el desarrollo de políticas mucho menos familiaristas.

Es por ello que, España, además de ser una de las regiones receptora de nuevos flujos migratorios, si la comparamos con otros países occidentales, el nivel de individualismo es mucho más reducido que el de nuestros homólogos europeos y, en consecuencia, la familia sigue ocupando un lugar privilegiado entre nuestras prioridades.

Este hecho se pone de manifiesto en los datos publicados recientemente por el Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS), a través del *Barómetro de enero de 2006*. Ahí se indica que para los españoles la familia es el aspecto más importante de su vida, muy por encima de otras dimensiones como puede ser el trabajo o la política. Tal y como ha recogido Flaquer (1998), la importancia de la familia radica en que de ella dependen las aspiraciones, valores y motivaciones de las personas, al tiempo que es responsable de la estabilidad emocional de todos los individuos, desde la infancia hasta la edad adulta.

El familiarismo, por lo tanto, se ha convertido en una pauta cultural integrada no sólo en las estructuras del régimen de bienestar español sino en muchas otras instancias

de la sociedad civil, con numerosos efectos positivos pero también con importantes insuficiencias o, como dice Flaquer (2005, 36) con “efectos invisibles”. Respecto a los primeros destaca la continuidad de los lazos de solidaridad entre generaciones y con los demás miembros de la familia, valor que para los defensores de los modelos más tradicionales se había deteriorado ante la progresiva pérdida de funciones. En cuanto a las insuficiencias, el familiarismo dificulta el proceso de individualización, mucho más difundido en otros países europeos; impide la igualdad entre géneros; obstaculiza la recuperación de la fecundidad y tiene una incierta viabilidad.

No obstante, a pesar de que la sociedad española sigue siendo de las más tradicionales de Europa, es incuestionable que, aunque con cierto retraso, ha experimentado cambios de gran envergadura. La familia ha sido uno de los ámbitos más afectados por esta dinámica que, aparentemente, parece no tener límites, y que entraña nuevos retos a los que tendremos que hacer frente en los próximos años.

Entre los aspectos más positivos derivados de este contexto de cambios es que, de forma paulatina, se han difuminando los límites entre la legitimidad y la ilegitimidad familiar, puesto que han empezado a ser aceptadas y reconocidas situaciones familiares que durante décadas fueron rechazadas o ignoradas. Este reconocimiento, afortunadamente, se está traduciendo en un lento pero imparable proceso de equiparación jurídica de los distintos tipos de uniones, como ya ocurrió entre las diferentes clases de filiación (Vela, 2005). Buena prueba de ello es la reciente aprobación de la Ley 13/2005, de 1 de julio, por la que se modifica el Código Civil en materia de derecho a contraer matrimonio, a partir de la cual España, junto a Holanda y Bélgica, se convierte en el tercer país europeo que legaliza las uniones homosexuales.

Así pues, parece que la evolución seguida por la familia ha estado estrechamente vinculada al contexto histórico de cada momento, con todo lo que ello significa. Es decir, se ha visto afectada por numerosas variables de índole diversa que han influido en el rumbo de la institución familiar y ha desembocado en nuevas formas y dinámicas familiares.

1.3.2. Los desencadenantes del cambio familiar en la sociedad española

Como hemos venido diciendo, es indudable que la familia se encuentra en un tiempo de profundas y aceleradas transformaciones, que han afectado a cuestiones que se creían consolidadas hace varias décadas. Un ejemplo sería la misma composición de

los núcleos familiares. El profesor Flaquer (2002,48) va más allá y afirma que “las alteraciones del universo familiar representan variaciones registradas en otros sectores sociales al tiempo que presagian y estimulan nuevas mudanzas”. Hablamos, por lo tanto, de un sistema encadenado e imparable de cambios que nacen en la sociedad y alcanzan a todas y cada una de las instituciones que la conforman. Es, quizás, la difícil percepción de las variaciones a gran escala en el entramado social lo que obstaculiza la toma de conciencia de la ciudadanía. Desde nuestro punto de vista, es en las instituciones más vulnerables (sirva de ejemplo la familia) donde realmente podremos percibir y valorar el alcance de los cambios acontecidos en la esfera pública.

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

El profesor Requena y Diez de Revenga (1993a), en un estudio realizado en la Comunidad de Madrid, que analiza las formas de la familia contemporánea, subraya que el número, la estructura y el tamaño de los hogares en un tiempo determinado dependen de variables demográficas, económicas y sociales. Concretamente, hace referencia a tres factores decisivos en el núcleo familiar: los índices de fecundidad y mortalidad, que darían forma a la distribución de la población y especialmente a la composición por edad y sexo; determinadas conductas familiares, como la nupcialidad y el número de divorcios; y las coyunturas económicas que son, en última instancia, las responsables de determinar un rango de recursos de los que una persona puede disponer en pos del cumplimiento de sus decisiones.

El creciente interés por el estudio de la familia nos ha proporcionado una imparable producción científica a través de la cual se ha intentado identificar las variables más influyentes en la conformación de la complejidad familiar actual. Son muchos los factores apuntados, desde campos de investigación diversos, para explicar cómo y por qué nos hemos visto inmersos en una revolución social y, particularmente, familiar, sin precedentes.

Como ya hemos subrayado con anterioridad, los cambios en las formas de organización familiar es uno de los aspectos que más interés suscita en la actualidad debido a la aparición imparable de nuevas formas de convivencia. Se han realizado numerosos estudios al respecto que coinciden en la reducción de los denominados hogares múltiples y complejos y las familias nucleares tradicionales, junto con el notable incremento de las familias monoparentales.

Son varios los factores que han contribuido a la emergencia de nuevos modelos de familia, poco frecuentes hasta el momento. El retraso en la formalización de las parejas, la aparición de nuevas fórmulas de convivencia, la caída de la fecundidad, el incremento de las separaciones y divorcios, y la intensificación de los flujos migratorios, han generado nuevos modelos de familia que casi han desbancado al hogar tradicional.

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

a) Cambios ideológicos y legislativos.

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

b) Movimientos feministas.

Las reivindicaciones a favor de los derechos de la mujer han ido ganando terreno en los planos social y político con el paso de los años. En este avance ha jugado un papel fundamental el movimiento feminista, que ha sido una de las principales voces críticas con la situación de desigualdad de las mujeres respecto a los hombres.

Los movimientos feministas surgen en los años setenta junto a otros movimientos de reivindicación social. Este es el momento oportuno ya que las

circunstancias políticas favorecen la emergencia de acciones colectivas de transformación social que años atrás eran inimaginables.

Uno de los logros más importantes de la teoría feminista ha sido la *deconstrucción* de la familia como unidad natural y su *reconstrucción* como institución social creada cultural e históricamente, identificando los aspectos ideológicos de la misma y su vinculación con el resto de las instituciones y relaciones sociales (Alberdi, 1999). Las posturas más radicales del movimiento feminista incluso han llegado a defender que la familia es un marco de opresión y conflicto debido a la subordinación de las mujeres (Musitu y Cava, 2001). Las relaciones personales en general y, particularmente, las relaciones familiares, son la base explicativa esencial de la desigualdad de géneros.

A día de hoy, las voces feministas reivindican la necesidad de una nueva definición de familia en la que se elimine la histórica superioridad de la figura masculina. Se critica que este concepto ha sido construido a imagen y semejanza de un orden social que, explícitamente, discrimina a la mujer. Se apunta, por ejemplo, a la diferenciación entre espacios públicos y privados, factor que favorece el reparto de responsabilidades y posiciones sociales para hombres y mujeres.

c) Aspectos demográficos de la familia.

Desde principios de siglo asistimos al aumento de la esperanza de vida. La reducción de la mortalidad a escala planetaria ha traído consigo el aumento de la esperanza de vida gracias a los avances sanitarios y las mejoras en las condiciones de vida. La reducción de la mortalidad femenina en edades fecundas, la disminución de mortalidad infantil¹⁷, la extensión de los productos de primera necesidad, la prevención de enfermedades mortales, etc., son algunos de los progresos que han permitido reducir el número de muertes y ampliar la media de años de vida.

El retraso de la primera maternidad es otro de los factores que más ha influido en el giro demográfico de la sociedad actual. La edad media para tener el primer hijo se ha incrementado de forma considerable. Actualmente, la mayor parte de las mujeres esperan a tener su primer hijo hasta después de los treinta años; lo que, al mismo tiempo, ha provocado una caída notable del número de nacimientos. Al respecto, son

¹⁷ En 1900 eran necesarios hasta seis nacimientos por familia para asegurar la reproducción demográfica, mientras que en la actualidad las tasas de mortalidad infantil en nuestro país se sitúan entre las más bajas del mundo (Palacios y Rodrigo, 1998).

muchos los estudios que coinciden en que ese descenso es común a los países que han culminado su transición demográfica. Con carácter general se ha hablado de la relación causa-efecto entre los procesos de modernización económica, social y cultural, y la caída de la fecundidad. No obstante, no se ha logrado formular una verdadera teoría explicativa del fenómeno aceptada de forma mayoritaria.

Son varias las disciplinas que han abordado esta cuestión con perspectivas y motivaciones diferentes a fin de identificar aquellos factores que han sido determinantes en la evolución demográfica de las sociedades actuales.

Por ejemplo, desde la sociología se ha insistido en el cambio experimentado por el rol femenino, es decir, el aumento de la actividad profesional de las mujeres habría terminado por provocar un descenso continuo en los índices de fecundidad. Aún cuando la incorporación de la mujer al mercado laboral es un factor influyente, dado que en todos los países avanzados han disminuido las tasas de natalidad y el número de mujeres que trabajan fuera de casa ha ascendido, no se puede demostrar una relación de causalidad entre ambos fenómenos. Fundamentamos esta afirmación en que hay países con altas tasas de actividad económica de las mujeres y niveles de fecundidad que permanecen relativamente altos, caso de Suecia; mientras que otros, como el nuestro, arrojan tanto bajos índices de actividad femenina como bajos índices de fecundidad (Elzo, 2004).

Desde un punto de vista económico, el número de hijos, considerados bienes de consumo, está en función de su valor, de sus costes y beneficios; y tal y como recoge Sánchez Marroyo (2003), habría disminuido al suponer costes cada día más elevados, tanto directos (alimentación, educación y vestido) como indirectos (pérdida de otras oportunidades). Consecuentemente, se produciría una modificación del valor económico de los hijos y el tamaño de la familia sería, por tanto, resultado de la racionalidad económica de los padres. A diferencia de lo que sucedía antaño, en la actualidad, tener hijos resulta muy costoso y no garantiza una atención adecuada en la ancianidad.

A pesar de los múltiples intentos provenientes de diferentes campos de estudio, encontrar una explicación que no suscite críticas parece ser una tarea difícil. Quizás lo más adecuado sería utilizar un tratamiento interdisciplinar, pues como toda cuestión social admite variables entrelazadas, por lo cual estamos ante una temática de reconocible complejidad.

d) Cambios en los fenómenos básicos del ciclo familiar.

Tradicionalmente, el matrimonio era el punto de inicio de la vida familiar, luego venía el nacimiento de los hijos, la constitución de la familia y la consolidación del hogar. Existía, por tanto, un orden cronológico establecido, invariable y acorde con el modelo de familia tradicional. Hoy la situación ha dado un giro de 180°: la institución matrimonial ha dejado de ser imprescindible en la constitución de nuevas familias y ya no es el paso previo para la procreación. A este respecto, aunque España sigue siendo uno de los países del viejo continente donde hay menos parejas de hecho y menos hijos fuera del matrimonio, en Europa una cuarta parte de los niños que nacen son fruto de parejas no casadas (Pérez Grande, 2004). Se pone fin, por lo tanto, al modelo único tradicional para dar lugar a diversos modelos familiares constituidos a partir de distintas dinámicas.

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

La incorporación de la mujer al mercado laboral es uno de los procesos integrados en la democratización de las relaciones familiares. Podemos decir, incluso, que el contexto más relevante de los cambios familiares proviene de la incorporación masiva de la mujer al trabajo extradoméstico (Iglesias de Ussel, 1998a), siendo especialmente relevante el hecho de que esa incorporación tenga lugar con un mayor nivel de estudios y una mejor cualificación. Para la mujer, el trabajo fuera de casa se ha convertido en medio de realización personal y social al que antaño no podía acceder, ya que sus funciones se reducían a la crianza y al cuidado de los hijos.

f) Modificaciones en la convivencia familiar en los hogares.

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

g) Reducción del tamaño de los hogares.

Uno de los aspectos característicos de nuestra sociedad es el descenso de la natalidad y la resultante reducción del número de miembros en el seno familiar, así como el aumento del número de hogares¹⁸. A pesar de que la preocupación por las tendencias demográficas haya crecido en los últimos años, esta problemática tiene ya varias décadas de vigencia y de ella se han derivado diversas teorías que han tratado de explicar la emergencia de un contexto demográfico poco esperanzador. Una de las teorías más difundidas es la que algunos han denominado “segunda transición o revolución demográfica”¹⁹ (Requena y Diez de Revenga, 1993a; Del Campo Urbano, 1997) y que ha servido para tratar de explicar los cambios repentinos acontecidos desde mediados de los años setenta en las tendencias demográficas europeas, teniendo en cuenta las modificaciones experimentadas en los modelos tradicionales y en la composición de los hogares. Desde esta teoría, los cambios en los hogares son debidos, fundamentalmente, a lo que ha sucedido y sucede en tres dimensiones básicas de nuestros sistemas sociales: la estructura, la cultura y la tecnología.

El contexto familiar español sigue la tendencia general de los países europeos donde el descenso de la natalidad y del número de miembros por hogar es desde hace tiempo objeto de análisis²⁰. Las cifras oficiales apuntan a que el cambio más significativo es el incremento notable de los hogares unipersonales; tanto es así que en sólo una década hemos pasado de casi 1,6 millones a 2,9 (INE, 2003). Asimismo, también se ha percibido una disminución de las parejas con 4 o más hijos (de 485 mil a 176 mil), el incremento del número de parejas sin hijos (de 2 millones a casi 2,5), y a que los hogares constituidos por una familia y alguna persona sin vínculos familiares se ha multiplicado casi por cinco.

Analizando las cifras del Instituto Nacional de Estadística, nos encontramos con que los hogares más numerosos son los constituidos por las personas de 65 años o más que viven solas (concretamente 6.796.936), seguidos de los hogares unipersonales

¹⁸ Las cifras publicadas por el INE (2003) reflejan a la perfección esta tendencia. Según las cifras del Censo de 2001, en España existen 14.187.169 hogares, es decir casi un 20% más que en 1991.

¹⁹ Formulación teórica desarrollada en los años ochenta y noventa por Dirk J. Van de Kaa y Lesthaege que sustituye a la Teoría de la transición demográfica formulada por Frank Notestein en 1945, la cual postulaba que la natalidad y la mortalidad son elevadas en las sociedades tradicionales y se van reduciendo con la modernización (Del Campo Urbano, 1997).

²⁰ Históricamente, destacan los trabajos del demógrafo Peter Laslett y el grupo de Cambridge quienes han cuestionado la idea de que la industrialización provocó una disminución en el tamaño medio de la familia.

(2.876.572), los formados por jóvenes entre 25 y 34 años que viven con sus padres (2.587.867), y aquellos compuestos por parejas sin hijos (2.448.542).

h) Prolongación del período de estudios.

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

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

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

En el mundo occidental, es a partir del siglo XVIII, con la Revolución Industrial, cuando se empiezan a detectar cambios significativos en la estructuración y funciones de la familia (Rosich, 2001). Estos cambios se han intensificado en los últimos años.

La denominada familia tradicional de la Europa preindustrial era la familia patriarcal, sostenida a partir de la explotación agraria o el trabajo gremial y circunscrita tanto al ámbito urbano como al rural (Del Campo Urbano, 1991).

Paradójicamente, en la sociedad actual identificamos la familia tradicional con la familia nuclear, modelo predominante durante varias décadas en las sociedades

industriales recién constituidas, y donde los intereses económicos estaban por encima de cualquier otro vínculo, incluso de los afectivos. En el seno de este tipo de familia, las principales funciones eran la crianza y educación de los hijos, el cuidado de las personas de mayor edad de la familia, y la producción de bienes y servicios para el disfrute de todos los miembros.

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

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

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

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

No obstante, conscientes de las dificultades que el tema entraña, en este epígrafe seguimos la clasificación realizada por Palacios y Rodrigo (1998) pues consideramos que además de ser la más próxima a la perspectiva que hemos mantenido hasta el momento, creemos que nos permite recoger las principales funciones otorgadas a la

familia en el contexto social en el que nos movemos, con sus tradiciones y también con elementos novedosos derivados del nuevo orden social.

Lo primero será subrayar que la familia es un contexto de desarrollo, tanto para los padres como para los hijos. A los progenitores, el núcleo familiar les permite desplegar las capacidades asociadas a la adultez y, por lo tanto, realizarse de un modo personal. En el caso de los hijos, la familia se convierte, principalmente, en un contexto de desarrollo y socialización o, tal y como comentan García Carrasco y García del Dujo (2001, 95) “la familia no es meramente un entorno de crianza, una fuente de satisfacción de necesidades vitales, sino una comunidad o sistema activo y organizador de roles que actúa de mediador respecto a la interacción con el sistema social”.

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

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

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

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

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

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

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

reiteren que la familia se ha sumergido en una profunda crisis o incluso se hable de la “desaparición de la familia”.

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

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

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

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

1.5. La diversificación de los hogares y formas de vivir en familia: aproximación al panorama actual

Como ya manifestamos en bastantes ocasiones a lo largo de este capítulo, uno de los aspectos más sobresalientes de la sociedad actual es la existencia de formas diversas

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

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

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

Sin embargo, antes de continuar queremos hacer alusión a uno de los principales problemas que nos hemos encontrado a la hora de elaborar este epígrafe. Nos referimos a la diferenciación entre los términos “familia” y “hogar” y a los problemas que podrían derivarse de elaborar una tipología en la que no se tuviera en cuenta que son conceptos distintos y que, en consecuencia, las categorizaciones que ambas admiten, a pesar de poder coincidir en algunos casos, también son diferentes.

Así pues, para evitar posibles confusiones queremos dejar claros los aspectos que distinguen a ambos conceptos. Los hogares “son unidades económicas de convivencia que, en su gran mayoría, están integrados por miembros de una familia”

(Alberdi, 1999, 82)²¹; mientras que las personas que forman un familia no tienen por que compartir un mismo hogar. El hecho de participar en los gastos ocasionados por la convivencia es el rasgo definitorio de un hogar, y lo que en última instancia identifica a una familia, es la existencia de lazos de parentesco, afinidad o filiación así como el tener objetivos compartidos y compromisos que son asumidos por todos los miembros.

Al revisar la bibliografía que abarca los distintos modelos de familia, nos hemos encontrado con que la gran mayoría se centra en el análisis y clasificación de los tipos de hogar, no de familias. Como recoge el prestigioso sociólogo Salustiano Del Campo Urbano (2004, 48), “se aprecia una tendencia a centrar el análisis demográfico y sociológico en los hogares y no en las familias”. De hecho, las estadísticas oficiales de nuestro país, como por ejemplo las procedentes del Instituto Nacional de Estadística (INE), a través de las cuales se analiza la composición y el tamaño de las familias, se refieren a hogares. No obstante, tal y como se puede comprobar en los boletines informativos que publican periódicamente, se informa de la utilización indistinta de ambos conceptos²².

Por todo ello, consideramos que la opción más apropiada para evitar futuras confusiones es recoger dos categorizaciones diferentes, una en la que clasifiquemos los distintos modelos de familia y otra en la recojamos los tipos de hogar que conforman el contexto social de nuestro país.

1.5.1. Los modelos de familia y la composición de los hogares españoles: estructura y clasificación

La existencia de modelos de familia diversos es un tema ampliamente estudiado y recogido en la bibliografía especializada. La gran mayoría de los manuales, por no decir todos, hacen referencia a los cambios que vienen produciéndose en las últimas décadas en su estructura y composición. No es esta una cuestión nueva, aunque quizás sí lo sea la complejidad que ha alcanzado en un período tan reducido de tiempo.

²¹ Al respecto, creemos apropiado hacer una breve apreciación puesto que en el caso de los hogares extensos pueden convivir personas que no mantengan vínculos familiares, caso, por ejemplo, de las personas de servicio que puedan trabajar en el hogar.

²² Concretamente, en el boletín informativo publicado por el INE con motivo del Día Internacional de la Familia (15 de mayo) se recoge de manera textual: “A lo largo de este folleto hablaremos de familia aún cuando en muchos casos la información se refiera realmente a hogares” (<http://www.ine.es>). Es por ello que cuando nos adentremos en el estudio de los diferentes modelos de familia utilizaremos las estadísticas del INE aún sabiendo que en ocasiones este organismo utiliza el término “hogar”.

Como bien dicen Musitu y Cava (2001), uno de los aspectos que definen en mayor medida a las familias contemporáneas es la aceptación de una pluralidad de formas y modelos de convivencia diversas, originada a partir del ejercicio de la libertad individual, libertad que en el pasado venía impuesta por las condiciones socioeconómicas y de salud.

Poco extraña un fenómeno social tan extendido como es el de la existencia de diversos modelos de familia y distintos roles asociados a los mismos. Si bien abundan los estudios sobre las múltiples estructuras y funciones del núcleo familiar, menos conocidas son las construcciones culturales, representaciones o creencias que se han ido conformando en torno a estos modelos y que han ido dando cabida a la percepción de realidades y vivencias alejadas de un modelo de familia único.

Otra de las cuestiones que ha llamado la atención de muchos expertos es la expansión de este fenómeno, lo que ha provocado la divulgación de múltiples argumentos que han tratado de ofrecer una explicación convincente. Uno de ellos ha sido Van de Kaa (cit. en Del Campo Urbano, 1997, 32), coautor de la anteriormente referida teoría de la “segunda transición demográfica”. Pues bien, este conocido demógrafo insistía en que esta nueva etapa estaría repleta de novedosas y diversas formas de convivencia alejadas del que, hasta el momento, había sido considerado el modelo de familia tradicional. Concretamente, afirmaba que asistiríamos al incremento de las parejas que, frente al matrimonio, elegían la cohabitación; al desplazamiento del centro del hogar desde los hijos hasta la pareja; y al avance en el control voluntario de la concepción. Desde su punto de vista, los cambios acontecidos eran debidos al ascenso de la sociedad postindustrial y a los nuevos valores que de ella se derivarían, centrados, fundamentalmente, en la realización y satisfacción personales, es decir, más individualistas. Los valores familiaristas, volcados en y para el grupo y donde la solidaridad inter e intra generacional perderían terreno a favor de los valores y motivaciones individuales, superando incluso las diferencias de género. Asimismo, la consolidación de los valores individualistas se habría acelerado gracias a la expansión educativa para hombres y mujeres, a los múltiples avances tecnológicos y al apoyo de los sistemas de bienestar social, los cuales aliviarían las responsabilidades familiares. Todo ello, en última instancia, favorecería la multiplicación de los estilos de vida y las formas de convivencia plurales que, a pesar de conservar los vínculos familiares, adquirirían un significado distinto.

A partir de un estudio realizado a principios de los años ochenta en Inglaterra (Rapoport y Rapoport, 1982; cit. en Gracia y Musitu, 2000, 47) se han identificado cinco fuentes de diversidad en las familias, que siguen teniendo una gran repercusión:

- La organización interna: la existencia de formas diversas de familia sería el resultado de distintos patrones del trabajo doméstico o del trabajo fuera del hogar y, por tanto, de la naturaleza y extensión del trabajo no remunerado fuera del hogar.
- La variable cultural: implica variaciones en las conductas, creencias y prácticas como resultado de afiliaciones culturales, étnicas, políticas y religiosas.
- La clase social: supone diferencias en la disponibilidad de recursos materiales y sociales.
- El contexto histórico: resultado de las experiencias particulares que tienen las personas nacidas en un período histórico determinado.
- El ciclo vital: cambios como resultado de los sucesos que tienen lugar a lo largo del ciclo vital de un individuo.

Además de estas variables, estamos de acuerdo con Flaquer, Almeda y Navarro-Varas (2006) cuando afirman que el auge de la diversidad familiar, no es tan sólo resultado de los cambios en las estructuras familiares sino también de la proliferación de hogares formados por personas con diferentes orígenes étnicos.

Retomando la cuestión de los distintos modelos familiares, creemos que la categorización que presentamos es coherente con nuestros intereses investigadores y ofrece una perspectiva cercana al paisaje familiar de la sociedad actual. No obstante, queremos subrayar que la tipología aquí propuesta no es la única posible. Conscientes de que la amplitud y la complejidad de la temática seguramente admita diversas clasificaciones, consideramos que a través de nuestra propuesta podremos acercarnos a la realidad de los modelos de familia más frecuentes en nuestro panorama social. Aún así, como bien dice el profesor Elzo (2003), toda tipología es un intento de distinguir en un universo concreto una serie de grupos, lo más heterogéneos posibles, a la par que lo más internamente homogéneos que se pueda.

Antes de seguir, deseamos avanzar nuestro deseo de profundizar en las familias monoparentales, modelo que nos interesa especialmente puesto que es muy frecuente

entre las familias inmigrantes que llegan a nuestro país y que, como recogemos más adelante, ha contribuido a una mayor visibilidad de esta estructura en la morfología de las familias que viven en España.

Así pues, presentamos la propuesta que hemos elaborado y que está constituida por varias categorías que serán recogidas a continuación, profundizando, al mismo tiempo, en cada una de ellas:

a) Familias troncales o múltiples.

Serían aquellas unidades familiares que reúnen dentro el ámbito del hogar de residencia a más de un núcleo familiar. Tradicionalmente han estado constituidas por la familia de los padres y la de los hijos conviviendo.

b) Familias extensas.

Son aquellas en las que conviven una familia nuclear, habitualmente con hijos, con uno o más parientes, como por ejemplo el padre de uno de los cónyuges.

Tanto las familias troncales o múltiples como las extensas tienen una estructura compleja y un nivel elevado de funciones y jerarquías (Rodríguez Neira et al., 2004). En cuanto a las funciones, no olvidemos que, históricamente, la familia se ocupaba de satisfacer todas las necesidades de los individuos. Además de proporcionar afecto a todos sus miembros y ocuparse del cuidado y la protección de los hijos y de las personas de mayor edad, la familia era considerada una unidad de producción y de iniciación e integración profesional; funciones que en la actualidad son compartidas con diversas instituciones. Desde la perspectiva de Rodríguez Neira et al. (op. cit., 181) sus características esenciales serían “la multifuncionalidad, la autosuficiencia y la falta de separación entre lo público y lo privado”.

Si bien ambas tipologías fueron muy frecuentes en el pasado, a partir de la época de la industrialización se registraron reducciones importantes. No obstante, en la actualidad, perduran en distintas zonas de países en vías de desarrollo (Pérez Grande, 2004), incluso en nuestro contexto más cercano, si acaso en algunos núcleos rurales, debido a factores como los sistemas de herencia y sucesión o las dificultades económicas para abandonar el hogar familiar y trasladarse a uno propio.

Tal y como recogen Palacios y Rodrigo (1998), los análisis históricos concluyen que estos tipos de familia no han tenido una distribución homogénea por toda España.

Si bien han existido zonas en las que ambas tipologías fueron casi inexistentes, en otros puntos geográficos de nuestro país, la familia extensa, por ejemplo, continua muy vigente entre sectores con bajos recursos (Pérez Grande, 2004).

Musitu y Cava (2001) hacen referencia a varias investigaciones en las que se analiza la composición y estructura de los hogares durante el período industrial y que pretenden poner fin a la idea ampliamente extendida según la cual la familia extensa de antaño desapareció con la industrialización. En esta misma línea Elzo (2004, 30), ratifica que “la familia extensa no ha desaparecido tan fácil y prontamente como a veces se da a entender”, sobre todo desde que la mujer ha empezado a incorporarse al mundo laboral de forma masiva y, en consecuencia, ha necesitado de la ayuda de los abuelos y abuelas para cuidar a los hijos. Es lo que el referido autor considera una renovada tipología familiar y que denomina como “neofamilia extensa” (op. cit., 33).

Requena y Diez de Revenga (1995), en un interesante artículo, analiza las formas actuales de las familias con una estructura compleja y reduce los factores que promueven su constitución a dos pautas o modelos, siendo el segundo ellos el más frecuente a día de hoy. Por una parte, se refiere a la organización familiar campesina, vinculada a la propiedad de la tierra y cuya principal prioridad es conservar el patrimonio a través de la integración de la familia del heredero en el hogar de sus progenitores. Por otra, se situarían las dificultades económicas de un núcleo familiar, que ante los problemas para poder salir adelante por sí mismo se traslada, provisionalmente, al hogar de parientes cercanos hasta ver mejorada su situación.

Desde nuestro punto de vista, y como ya hemos recogido en líneas precedentes, el número de familias extensas se fue reduciendo paulatinamente debido a diversas variables demográficas, económicas y sociales. En la actualidad, este modelo de familia, para muchos ya casi olvidado, muestra indicios de recuperación debido a la influencia ejercida, nuevamente, por variables de distinta índole, derivadas de un contexto con necesidades incipientes. Uno de los factores de mayor repercusión a todos los niveles en general y en la morfología familiar particularmente, es la incorporación de la mujer al mercado laboral. Son muchas las madres que deciden trabajar fuera de casa y necesitan la ayuda de familiares para hacerse cargo de los hijos mientras ellas permanecen fuera del hogar. Esta situación suele terminar con la mudanza de ese pariente al hogar familiar, sobre todo si antes vivía solo, es decir, si constituía un hogar unipersonal.

Otro factor que nos interesa especialmente y que contribuye al incremento de aquellas modalidades de convivencia que en el pasado eran más frecuentes es la inmigración. La situación económica de la mayoría de las familias que emigran es bastante precaria, sobre todo en las primeras etapas de asentamiento en el país de acogida, por lo que muchas veces se ven obligadas a compartir vivienda con parientes colaterales que habían llegado con anterioridad. Tampoco escasean los hogares colectivos en los que varias familias inmigrantes se agrupan para compartir los gastos de la vivienda y las responsabilidades en el cuidado de los hijos mientras unos u otros trabajan. No obstante, en este último caso no podríamos considerar a estos grupos como familia, puesto que además ésta suele ser una situación transitoria al no existir un compromiso entre ellos.

No puede extrañarnos, por lo tanto, que el número de familias extensas experimente leves incrementos, en este caso por motivos distintos a los que históricamente las habían consolidado, pero también con un factor común, la adaptación a un contexto en transformación.

c) Familias nucleares o conyugales.

Esta tipología es la que tiene la composición más definida, al ser inamovible e imprescindible que sus miembros sean una pareja unida en matrimonio con uno o más hijos. Se denomina nuclear o conyugal por su mayor independencia respecto de los sistemas de parentesco y por su menor implicación en los servicios materiales y psicológicos que se prestan quienes viven como parientes bajo un mismo techo (Rodríguez Neira et al., 2004). De forma genérica, es considerada la forma más universal de familia y la más común en el mundo occidental, siendo su característica principal la existencia de una intensa solidaridad afectiva.

A pesar de que la estructura de las familias nucleares es mucho más sencilla que las múltiples o complejas, si profundizamos en el tipo de roles desempeñados por los cónyuges nos encontraremos con varias tipologías derivadas del modelo inicial que han sido recogidas por distintos investigadores (Iglesias de Ussel, 1988; Del Campo Urbano, 1991; Alberdi, 1999; Pérez Grande, 2004) aunque con denominaciones diferentes:

- Familias nucleares o conyugales patriarcales²³. La definición de esta modalidad de familia nuclear incluye las siguientes variables: matrimonio legal, vitalicio, con

²³ También llamadas familias nucleares tradicionales (Iglesias de Ussel, 1988; Alberdi, 1999).

exclusividad de servicios sexuales entre un hombre y una mujer, con hijos, donde el hombre se ocupa de mantener materialmente a la familia y ejerce la autoridad. (Del Campo Urbano, 1991). Este modelo se ajusta al descrito por Parsons (1952).

La familia nuclear patriarcal se sustenta en el principio de “complementariedad de roles” (Jiménez Godoy, 2005, 161), donde el varón asume el rol autoritario y la mujer las funciones de reproducción y trabajo doméstico. Se trata, por tanto, de un modelo no igualitario que implica la subordinación de la mujer.

A pesar de que la sociedad ha avanzado mucho, sobre todo en lo que respecta al papel de la mujer, una encuesta realizada por el CIS (2004) pone de manifiesto como todavía hay una parte de la población (15%) que considera que este es el modelo ideal de familia.

- Familias nucleares o conyugales paritarias²⁴. Serían aquellas en las que ambos progenitores o miembros de la pareja se ocupan de forma igualitaria de las tareas domésticas y el cuidado de los hijos, así como de proveer los recursos económicos. Esta modalidad es más frecuente entre las parejas más jóvenes, donde la igualdad entre géneros también es mayor.

Las estadísticas revelan que para la mayor parte de la población (68%) esta es la estructura familiar ideal (CIS, 2004)²⁵. Sin embargo, las estadísticas publicadas por el INE (2004) ponen de manifiesto que la realidad se aleja bastante de lo que se ha considerado modelo ideal, puesto que al analizar la ocupación del tiempo en función del sexo, los datos revelan que las mujeres dedican casi cuatro horas y media al hogar y la familia, mientras que la dedicación de los hombres se reduce a una hora y media. La situación más extendida es que la mujer añade a su trabajo remunerado fuera de casa una segunda jornada dedicada a las tareas del hogar. Aunque las cifras indican una mayor implicación por parte del hombre, el cuidado de los hijos y el trabajo doméstico todavía no se consideran tareas compartidas, sino que la mujer recibe la ayuda del hombre.

²⁴ Denominadas por Iglesias de Ussel (1988) familias de “doble carrera” y por Del Campo Urbano (1991) “familias nucleares igualitarias”.

²⁵ Haciendo un análisis por edades, el porcentaje se incrementa considerablemente cuando se recoge la opinión de las personas de menor edad y se reduce a medida que esta avanza, alcanzado el 83% entre los individuos más jóvenes (18-24 años) y bajando hasta el 45% con 65 años y más. Por nivel de estudios también se registran diferencias significativas, ya que a medida que este aumenta las opiniones a favor alcanzan valores más altos y se reducen en el caso contrario.

Así pues, a pesar de que el nivel de integración de la mujer en el mundo laboral se ha incrementado considerablemente en los últimos años, todavía queda mucho camino que recorrer para alcanzar un reparto verdaderamente igualitario en las relaciones de género y en la estructura familiar.

- Familias nucleares o conyugales con intercambio de roles respecto al modelo tradicional. En este tipo de familias, tanto el hombre como la mujer realizan las funciones desempeñadas tradicionalmente por el otro sexo. Es decir, el varón es el que se encarga de las tareas del hogar y el cuidado de los hijos; y la mujer es la que trabaja fuera de casa para mantener económicamente a la familia. Esta estructura es poco frecuente y suele aparecer de forma transitoria debido a que el hombre está en paro o decide dejar de forma temporal el puesto de trabajo que ocupaba, ya sea por la baja remuneración o por una exigua gratificación.

Esta modalidad de familia suele tener que enfrentarse a numerosos prejuicios sociales pues no se ve muy bien la falta de aportación económica por parte del hombre. Otro aspecto a considerar es el hecho de que la mujer participa más en las tareas domésticas cuando trabaja fuera de casa que cuando lo hace el hombre.

d) Familias monoparentales.

Este modelo familiar es considerado una forma de convivencia peculiar alejada de la composición que suele ser habitual en una familia. Se considera familia monoparental a aquella formada por un padre o una madre que viven solos con sus hijos pequeños (Flaquer, 1998). Siguiendo a Vela (2005), los caracteres esenciales que definen a estas familias son los siguientes: la responsabilidad unipersonal de la familia, la dependencia de los hijos e hijas y la existencia de mayores necesidades económicas que, en última instancia, tienden a la exclusión social.

Sin embargo, han sido muchos los autores que han subrayado la complejidad que entraña todo intento de definir esta modalidad familiar (Iglesias de Ussel, 1998a). No debe extrañar, por lo tanto, que no haya una definición única y clara de familia monoparental (Moreno Mínguez, 2000) y que al analizar la bibliografía existente al respecto nos encontremos con un amplio abanico de opciones que hacen hincapié en unos u otros rasgos distintivos, tal y como ponemos de manifiesto en la tabla que recogemos a continuación (ver tabla 2).

Tabla 2: Definiciones de hogares/familias monoparentales

AUTOR/A	DEFINICIÓN	RASGOS DISTINTIVOS
Alberdi, I. (1988, 101):	“Familia encabezada por una sola persona adulta, hombre o mujer, y en la que hay más miembros que dependen económicamente y socialmente de ella”.	<ul style="list-style-type: none"> - Responsabilidad familiar de una persona adulta, hombre o mujer. - Dependencia económica y social de los demás miembros.
Borrajó Iniesta, S. (1988, 43):	<p>“Familia formada por un adulto que vive solo con uno o más hijos a su cargo y que en su formación ha de haber seguido una de las tres vías siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Fallecimiento en un matrimonio con hijos pequeños de uno de los cónyuges. - Ruptura de la pareja con hijos menores por conflicto entre sus miembros, quedando los hijos en la custodia de uno de los padres. - Madre soltera con uno o más hijos nacidos fuera del matrimonio”. 	<ul style="list-style-type: none"> - Existencia de un único progenitor. - Presencia en el hogar de uno o varios hijos dependientes. - Causas de la monoparentalidad: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Viudedad ▪ Separación o divorcio ▪ Nacimiento de los hijos fuera del matrimonio
Durán, M ^a A. (1988, 16):	“Hogares en los que un solo adulto asume por necesidad el cuidado de sus hijos menores de edad”.	<ul style="list-style-type: none"> - Existencia de un único progenitor. - Situación accidental - Presencia en el hogar de uno o varios hijos menores de edad y dependientes.
Iglesias de Ussel, J. (1988, 28):	“Convivencia de un solo miembro de la pareja -varón o mujer- con hijos no emancipados”.	<ul style="list-style-type: none"> - Existencia de un único progenitor, hombre o mujer. - Presencia en el hogar de hijos dependientes.
Le Gall, D. y Martín, C. (1988, 195):	“Hogares compuestos por una persona (hombre o mujer) que vive sola con uno o más niños”.	<ul style="list-style-type: none"> - Presencia en el hogar de una persona adulta, hombre o mujer. - Convivencia con uno o más niños.
Sayn, I. (1988, 203):	“Las formadas por un solo progenitor responsable directo de la custodia de los menores”.	<ul style="list-style-type: none"> - Existencia de un único progenitor, hombre o mujer. - El adulto es el responsable de los hijos menores.
Commission of the European Communities (1989):	Progenitor que sin convivir con su cónyuge ni cohabitando con otra persona, convive al menos con un hijo dependiente y soltero.	<ul style="list-style-type: none"> - Presencia en el hogar de una sola persona adulta. - Existencia de uno o varios hijos dependientes y solteros.

Roll, J. (1992, 160-161):	“Un padre o madre que no vive en pareja (entendiendo pareja casada o que cohabite). Puede vivir o no con otras personas (amigos, padres) y vive al menos con un hijo menor de 18 años (distinto de hijo dependiente). El término «hijo dependiente» implica que el hijo todavía sigue siendo educado en algún sentido, pero también que es económicamente dependiente”.	<ul style="list-style-type: none"> - Existencia de un único progenitor, padre o madre. - Presencia en el hogar de al menos un hijo que no ha alcanzado la mayoría de edad. - El progenitor no convive en pareja. - En el hogar pueden vivir otras personas.
Council of Europe, (1995):	Toda familia constituida por un solo progenitor y uno o más hijos.	<ul style="list-style-type: none"> - Existencia de un único progenitor. - Presencia en el hogar de uno o varios hijos.
Almeda, E. y Flaquer, L. (1995, 26):	“La configuración formada por un progenitor (padre o madre) con alguno de sus hijos solteros. Un núcleo familiar monoparental puede constituir en sí un hogar independiente (un hogar monoparental) o bien puede estar formado de un hogar más amplio en el que residen otros núcleos o parientes”.	<ul style="list-style-type: none"> - Existencia de un único progenitor, padre o madre. - Presencia en el hogar de hijos solteros. - Existe la posibilidad de que en el hogar convivan otras personas, emparentadas o no.
Iglesias de Ussel, J. (1998b, 237):	“Situación familiar de convivencia de uno o de varios hijos menores - generalmente menores de 18 años- con uno solo de sus progenitores, sea el padre o la madre, por cualquier causa”.	<ul style="list-style-type: none"> - Existencia de un único progenitor, padre o madre. - Presencia en el hogar de uno o más hijos que no han alcanzado la mayoría de edad. - Situación que puede haberse originado por causas diversas.
Fernández y Tobío (1999, 32):	“(Personas en situación de monoparentalidad) las que no viviendo en pareja, cualquiera que sea su estado civil, es decir, incluyendo a las parejas de hecho, conviven con al menos un hijo menor de 18 años”.	<ul style="list-style-type: none"> - El progenitor no convive en pareja. - El estado civil es indiferente. - Convivencia con al menos un hijo que no ha alcanzado la mayoría de edad.
Rodríguez Sumaza y Luengo Rodríguez (2003, 69):	“Todo núcleo familiar constituido por un hombre o una mujer viviendo al menos con uno o varios hijos menores de 18 años a su cargo o que, superando esa edad pero siendo menores de 26 años, presenten alguna circunstancia o algún tipo de minusvalía que haga que la relación de dependencia en sus aspectos instrumentales se mantenga”.	<ul style="list-style-type: none"> - Núcleo familiar constituido por un hombre o una mujer y uno o más hijos a cargo. - Convivencia con al menos un hijo menor de 18 años o menor de 26 en caso de que presente alguna minusvalía.
Navarro, I.; Musitu, G. y Herrero, J. (2007, 16):	“Aquella constituida por un padre o una madre que no vive en pareja -entendiendo por pareja la casada o la que cohabita-. Puede vivir o no con otras personas -amigos o los propios padres- y vive con al menos un hijo menor de dieciocho años”.	<ul style="list-style-type: none"> - Existencia de un único progenitor que no convive en pareja. - Existe la posibilidad de que en el hogar convivan otras personas. - Convivencia con al menos un hijo menor de 18 años.

Si estudiamos con detenimiento las propuestas de definición de la tabla, observamos que existen varias dimensiones que pueden ser consideradas clave a la hora de analizar el concepto de familia monoparental (Rodríguez Sumaza y Luengo Rodríguez, 2003):

1. La presencia de un único progenitor en el hogar familiar.

Existe un amplio consenso en la bibliografía revisada acerca de que el grupo familiar se organiza en torno a un solo progenitor, pudiendo ser este hombre o mujer, es decir, tanto el padre como la madre. De este aspecto se deriva, por tanto, la imposibilidad de que exista convivencia en pareja, esto es, que el padre o la madre hayan iniciado una nueva relación y que se incorpore al hogar un nuevo miembro. Algunas de las definiciones recogidas anteriormente hacen referencia a esta posibilidad; no obstante, como abordaremos más adelante, desde nuestro punto de vista estaríamos ante una familia reconstituida.

2. La presencia de uno o varios hijos en el hogar familiar.

También ésta es una de las características aceptadas por la gran mayoría de los estudiosos del tema. El progenitor responsable de la familia convive al menos con uno de sus hijos.

3. La dependencia de los hijos.

Este es otro de los elementos fundamentales referidos mayoritariamente al delimitar la monoparentalidad. No obstante, se perciben ciertas diferencias entre las distintas propuestas a la hora de definir dicha dependencia, fundamentalmente, en lo que respecta a la edad y al estado civil de los hijos. Si bien alcanzar la mayoría de edad, es decir haber cumplido los 18 años, es la demarcación predominante, en algunos de los trabajos revisados, al referirse a hijos no emancipados esta edad se eleva hasta los 25 años (Iglesias de Ussel, 1988), o bien hasta los 26 en caso de que exista alguna circunstancia o algún tipo de minusvalía que cree una relación de dependencia respecto a los progenitores (Rodríguez Sumaza y Luengo Rodríguez, 2003). En esta misma línea, Almeda y Flaquer (1995), centrándose en la función socializadora de la familia, hacen referencia a la independencia cada vez más tardía de los jóvenes debido a la prolongación de sus estudios, a las dificultades que implica la inserción en el mercado de trabajo y al elevado precio de la vivienda, por lo que proponen elevar dicho límite

hasta los 25 años. Por otro lado, la Commission of the European Communities (1989) añade a la condición de dependencia el hecho de que los hijos sean solteros.

4. Heterogeneidad en las causas de la monoparentalidad.

Al respecto, en primer lugar, conviene subrayar que existe una amplia variedad de circunstancias, muchas de ellas derivadas de las tendencias de la sociedad actual, que pueden originar familias monoparentales. A situaciones más frecuentes en décadas anteriores, como la viudedad y el divorcio o la separación de la pareja, se añaden casuísticas nuevas, consecuencia del nuevo orden social, como por ejemplo la adopción realizada por un solo adulto o las familias encabezadas por madres inmigrantes, procedentes en su mayoría de países latinoamericanos, circunstancia que debe merecer nuestra atención en mayor grado.

Así las cosas, dejando a un lado la complejidad del concepto de monoparentalidad y centrándonos en aspectos más específicos de esta modalidad familiar, hay que resaltar que desde los sectores sociales más conservadores se ha insistido en que el desarrollo adecuado de los hijos precisa de una familia compuesta por padre y madre. Las expectativas negativas y los prejuicios externos son los principales obstáculos a los que se enfrentan los miembros de este tipo de familias. Afortunadamente, en la actualidad, la evolución que vive nuestra sociedad está favoreciendo la plena integración de las familias monoparentales.

En España, y en los países de la Europa meridional, la proporción no llega a una de cada diez (Jiménez Godoy, 2005). Lo más característico de las familias monoparentales posmodernas es su origen diverso. En este sentido, como causa del origen de la monoparentalidad de antaño, la viudedad o muerte de algunos de los progenitores ha estado a la cabeza. En la actualidad, la madre o padre solteros y el divorcio o separación, suelen ser las más representativas. No obstante, como ya hemos subrayado anteriormente, debido a los múltiples itinerarios y circunstancias que pueden confluír creemos apropiado recoger la clasificación realizada por Iglesias de Ussel (1988) en la que divide los diferentes tipos de monoparentalidad en cuatro categorías:

- Vinculados a la natalidad: familias monoparentales encabezadas por madres solteras.
- Vinculados a la relación matrimonial: incluye las derivadas de rupturas matrimoniales, el abandono de la familia o la muerte del cónyuge.

- Vinculados al ordenamiento jurídico: familias formadas a partir de la adopción por una persona soltera.
- Vinculados a situaciones sociales: esta última categoría incluye circunstancias diversas como el encarcelamiento de uno de los cónyuges, la separación temporal de la pareja por motivos de trabajo o la emigración, entre otros.

Excepto en la primera de las categorías, que incluye a las madres solteras, en las restantes la persona que vive con los hijos puede ser tanto hombre como mujer. Sin embargo, uno de los aspectos más llamativos de esta estructura familiar es que la mayor parte de las veces está dirigida por la madre. Como consecuencia, no extraña que se hable de “familias matrifocales” e incluso que se insista en una orientación hacia la sociedad “matrifocal”, favorecida por la paulatina pérdida de importancia de la figura del padre (Flaquer, 1999).

Con respecto a las fuentes de origen mencionadas, es claro que nos interesa especialmente la monoparentalidad derivada de la emigración, puesto que en los últimos años existe una tendencia creciente a la llegada de padres y, sobre todo, madres inmigrantes que se hacen cargo de sus hijos hasta que el resto de la familia pueda asentarse en el país de acogida. En este caso, sobre todo si la familia está encabezada por una mujer, lo más probable es que se tenga que hacer frente a una triple discriminación derivada de ser mujer, inmigrante y trabajadora (Parella, 2003).

Afortunadamente, los prejuicios históricos están perdiendo terreno y la familia monoparental ha dejado de ser considerada un área social marginada o una familia “rota”, empezando por considerarla una alternativa más a los distintos modelos de convivencia. No obstante, las familias monoparentales procedentes de la inmigración y encabezadas por mujeres siguen teniendo más dificultades a este nivel que las autóctonas.

En contraste con la mayoría de las investigaciones, cuyos resultados resaltan las carencias de este tipo de estructuras familiares, se han realizado algunos estudios que destacan los aspectos positivos de la convivencia monoparental (cfr. Jiménez Godoy, 2005). A modo de síntesis, las posibilidades a las que se hace referencia son las que se recogen a continuación:

- La existencia de una única figura autoritaria simplifica la toma de decisiones familiares y evita conflictos derivados de la división o triangulación de los padres.
- No tiene cabida la división de funciones a partir de los roles de género.
- Existen mayores oportunidades de que entre progenitor e hijo se entable una relación de compañerismo, lo que facilita la apertura de las fronteras generacionales.
- La existencia de una estructura jerárquica reducida favorece la realización compartida de las tareas familiares y, consecuentemente, se favorece el desempeño de múltiples roles.
- Las expectativas respecto a la calidad de vida familiar se elevan.
- Existe una mayor conciencia de la familia como unidad interdependiente.

De acuerdo con esta perspectiva, las investigaciones insisten que las familias monoparentales propician un desarrollo más adecuado que las familias de dos progenitores en conflicto y ratifican que las familias encabezadas por un único miembro son capaces de garantizar el ajuste y el desarrollo psicológico normal si existen las condiciones afectivas y educativas adecuadas (Pérez Grande, 2004).

Así pues, contrariamente a lo defendido desde las posiciones más críticas, las familias monoparentales darían la posibilidad de desarrollar entre sus miembros un mayor sentimiento de protección y conservación, avanzando esfuerzos a fin de alcanzar el bienestar común e incrementando la participación ante las dificultades que pueden surgir en su seno.

En esta misma línea, Golombok (2006) sostiene que la estructura familiar en sí misma no es un factor determinante en el desarrollo psicológico de los hijos, sino que lo que es realmente significativo es la calidad de la vida familiar. Apunta, además, que aunque, aparentemente, los hijos de las familias monoparentales tengan menos probabilidades de rendir bien en la escuela y más de tener complicaciones psicológicas que los hijos de familias biparentales, estas problemáticas no tienen porque presentarse en todos los casos, pero sí están en una situación de riesgo significativamente más alta debido a la confluencia de varios factores que acostumbran a sucederse en los núcleos monoparentales. Las limitaciones económicas derivadas del sustento de la familia a

partir de los ingresos del padre o la madre, la posibilidad de que exista una crisis personal después del proceso de divorcio, o tras haber enviudado, son circunstancias que pueden tener consecuencias directas para los hijos, pero no por el hecho de ser educado en una familia monoparental, sino por las múltiples dificultades que esto implica.

En idéntica dirección se sitúan los datos derivados de una investigación realizada recientemente por Flaquer, Almeda, y Navarro-Varas (2006), que apuntan hacia la existencia de una relación entre las condiciones de vida de los hogares monoparentales y las oportunidades de los menores y jóvenes que viven en ellos.

Resulta evidente, por lo tanto, que las familias monoparentales encabezadas por un padre o una madre inmigrantes, sobre todo en este último caso como recogíamos antes, se ven envueltas en circunstancias todavía más adversas que pueden obstaculizar el desarrollo de un espacio adecuado tanto para los propios progenitores como para sus hijos. Si antes nos referíamos a las distintas trabas que rodean a las familias dirigidas por un único progenitor, pocas palabras bastan para poner de manifiesto que a ellas se suman las dificultades que envuelven el proceso migratorio y la integración en una sociedad con una lengua muchas veces diferente y con costumbres, valores y tradiciones que pueden ser muy distintos a los de origen.

No podemos olvidar, además, que el escaso nivel de prestaciones y servicios destinados a las familias perjudica más a las familias vulnerables, como es el caso de las monoparentales, que a otras unidades familiares, lo que constituye, como comentan Flaquer, Almeda, y Navarro-Varas (2006), uno de los factores que se encuentran asociados a los elevados niveles de pobreza infantil.

e) Familias reconstituidas o recompuestas.

Las formadas por personas separadas o divorciadas que viven con una nueva pareja, de modo que los hijos que forman parte del hogar no son necesariamente descendientes biológicos de los dos cónyuges (Vila, 1998). En nuestro país, este tipo de familias es menos frecuente que en otros países europeos o que en Estados Unidos, debido al menor índice de divorcios y la menor tendencia a la renovación del matrimonio, pero están aumentando de forma progresiva. Al respecto, tampoco podemos olvidar que el divorcio es un hecho tardío en la historia de España en comparación con otros países, por lo que la conformación de una nueva familia después

de terminar un matrimonio anterior es una posibilidad reciente. Así, según cifras del INE (2003), sólo en el 3,6% de las parejas con hijos (6.468.408), alguno de los vástagos no es común a ambos miembros de la pareja. No obstante, según datos del Instituto de Política Familiar (2007), España, con un crecimiento del 326%, es el país de la Unión europea donde más ha crecido la ruptura matrimonial en los últimos años.

f) Familias polinucleares.

Esta nueva modalidad es fruto de las nuevas tendencias sociales y, concretamente, del incremento del número de divorcios y separaciones. El modelo de familia polinuclear más habitual es el formado por un padre que debe hacerse cargo económicamente tanto de su actual hogar como de algún hogar monoparental dejado tras el divorcio o separación, o bien de aquellos hijos tenidos fuera del matrimonio. Hace años, estas situaciones pocas veces salían a la luz, pero ahora se viven de una forma más natural y pública.

g) Familias sin hijos.

Utilizamos esta denominación para referirnos a aquellas parejas que han contraído matrimonio pero aún no han tenido descendencia. En los últimos años su número se ha incrementado considerablemente debido a la incidencia de diversos factores sociales, económicos y demográficos. El poder disfrutar de la libertad de vida conyugal sin las responsabilidades que implica tener hijos, las dificultades económicas para hacerse cargo de los gastos derivados y la prolongación de los ciclos vitales individuales, son algunos de los motivos que retrasan la decisión de ser padres.

Este tipo de familia es la segunda modalidad con mayor representación en nuestra sociedad, después de aquellas constituidas por una familia nuclear con dos hijos. Los datos del censo de 2001²⁶ publicados por el INE registraban ya cerca de dos millones y medio de familias con esta estructura, lo que supone más del 17% en el panel de tipologías elaboradas por este organismo.

h) Parejas de hecho.

Entendemos por parejas de hecho aquellas en las que existen lazos afectivos pero donde no se ha establecido el vínculo legal del matrimonio. Naturalmente, las causas que incitan a la elección de esta modalidad de convivencia son muy

²⁶ Con respecto al censo de 1991, es decir, en tan sólo diez años, las familias sin hijos han aumentado en medio millón (INE, 2003).

heterogéneas. Si bien, en ocasiones, se plantea como una etapa de transición hacia el matrimonio, también abundan los casos en los que las preferencias individuales rechazan definitivamente el matrimonio, las más de las veces por motivos ideológicos.

No existe una legislación nacional que regule las uniones de hecho; no obstante, diversas Comunidades Autónomas han regulado la situación de estas parejas intentando equiparar sus derechos a las de aquellas que han contraído matrimonio. Algunas de ellas han sido la Comunidad de Madrid, Extremadura, Andalucía, País Vasco, Comunidad Valenciana y Galicia.

A pesar de que en España los índices de nupcialidad (número de matrimonios por cada 1.000 habitantes) siguen siendo elevados, sobre todo si los comparamos con los de otros países europeos²⁷, la convivencia fuera del matrimonio ha dejado de ser un fenómeno marginal y empieza a ser plenamente aceptado por la mayoría de la población. Consecuentemente, la generalización de las parejas de hecho en nuestro país ha provocado un aumento de los hijos que nacen fuera del matrimonio.

En Europa se suele establecer una clasificación de los países en tres grupos en función de la incidencia de este fenómeno: en los nórdicos, la convivencia de hecho se encuentra fuertemente consolidada; en la del centro se trata de un fenómeno social emergente, mientras que en el sur del continente (Grecia, Portugal, Italia y España), así como en Irlanda, es un fenómeno aún poco extendido (González Beilfuss, 2004).

Las cifras oficiales en nuestro país hablan de 563.785 parejas de hecho, es decir, el 6% del total de las censadas (9.510.817). A pesar de que este porcentaje es pequeño en comparación con otros países europeos²⁸, con respecto a 1991 se ha multiplicado por 2,5. Tales incrementos se deben, en gran parte, al elevado número de separaciones en los últimos años, factor reflejado en esta modalidad familiar puesto que más del 30% de ellas integran a un miembro con estado civil separado o divorciado. No obstante, el tipo de pareja de hecho más frecuente sigue siendo la de dos solteros (52% del total) (INE, 2003).

²⁷ En otros países del sur de Europa, como Italia y Grecia, la tasa bruta de nupcialidad se sitúa en 4,3‰ y 4,2‰ respectivamente. Nuestro país se encuentra varias décimas por delante, concretamente en el 2005 se situaba en 4,8‰, aunque con una evolución descendente puesto que en el 2006 ya había bajado hasta el 4,7‰ (INE, 2007a).

²⁸ Un estudio del Programa Internacional de Investigación Social dirigido por el profesor Gerardo Meil, recoge que en países como Finlandia y Noruega la parejas de hecho representan aproximadamente un 23% del total (Meil, 2003).

i) Familias homoparentales.

Son aquellas constituidas por personas del mismo sexo. Según el INE (2003), en nuestro país hay, actualmente, 10.474 parejas censadas, de las cuales más del 65% están compuesta por hombres. Sin embargo, esta cifra es solo orientativa pues, como acontece con otros fenómenos solapados en la sociedad, posiblemente sea inferior a la real, en este caso debido a los múltiples prejuicios existentes. Las principales críticas a esta modalidad provienen de los sectores más conservadores, desde donde se ha argumentado que este tipo de relaciones son “*nocivas e inmorales*”²⁹ y se insiste en que las uniones homosexuales no constituyen una forma de familia.

No obstante, a pesar de los diferentes obstáculos generados desde los sectores más conservadores, como ya comentamos con anterioridad, la legalización del matrimonio entre personas del mismo sexo ha supuesto un gran avance.

Actualmente, el matrimonio entre personas del mismo sexo es totalmente legal en cuatro países: Bélgica, España, Holanda y Canadá, así como en el estado de Massachussets (Estados Unidos). Uno de los aspectos más polémicos es el derecho a la adopción, el cual es respaldado por la legislación española y la holandesa, a diferencia de lo que sucede en Bélgica donde todavía no se ha contemplado esta posibilidad.

En nuestro contexto más cercano, las principales reivindicaciones proceden de las organizaciones homosexuales, entre cuyas prioridades se encuentran el reconocimiento de los derechos sucesorios y la percepción de pensiones en los casos contemplados para las demás uniones conyugales.

Centrándonos ahora en lo que concierne a los hogares españoles, su estructura refleja una morfología que, a pesar de los cambios, sigue manteniendo diferencias respecto a otros países europeos con una evolución similar. Las estadísticas proporcionadas por Sánchez Marroyo (2003) apuntan a que el tamaño medio del hogar español sigue siendo de los más grandes de la Europa occidental, sólo superado por otro país de tradición católica como Irlanda. Sin embargo, un año después, los datos del INE (2003) añadían a Portugal en esta lista. Concretamente, Italia y Portugal ocuparían el primer puesto con tres miembros por hogar; y España se situaría en el segundo puesto con una media de 2,86 en tal sentido. Los puestos más bajos de esta clasificación los

²⁹ En julio de 2003 el Vaticano hacía público un documento en el que se recogían críticas diversas a las relaciones homosexuales al tiempo que, entre otros aspectos, se ponía de manifiesto la oposición de la Iglesia al matrimonio y a la adopción entre personas del mismo sexo.

ocuparían Finlandia y Suecia con 1,9 y 2,1 miembros por hogar, respectivamente. No obstante, tal y como reflejan las estadísticas del referido organismo, la tendencia general es al descenso del tamaño medio de los hogares en los países de la Unión Europea desde 1993, excepto en Bélgica donde se ha mantenido más estable.

Si centramos nuestra atención en España y hacemos un análisis por Comunidades Autónomas, los datos oficiales muestran que los hogares más numerosos los encontramos en Ceuta y Melilla, con 3,7 y 3,6 miembros por hogar, respectivamente. A gran distancia, pero ocupando los primeros lugares de la tabla en comparación con las restantes Comunidades, se sitúan la Región de Murcia (3,2), Canarias (3,1), Andalucía (3,0) y Galicia (3,0).

El incremento del número de hogares se debe, fundamentalmente, a tres factores demográficos básicos: la mortalidad, la natalidad y la fecundidad (Barañano, 2006). Como se ha recogido en numerosas publicaciones especializadas, todas estas variables mantienen valores alarmantemente bajos en nuestras sociedades. Sin embargo, a pesar de que en última instancia dichas variables son las responsables directas, no podemos obviar que otros factores de índole diversa (económica, social, política o cultural), contribuyen a la reproducción de esta tendencia.

Como recoge Del Campo Urbano (2004), la mayoría de los hogares de las sociedades industriales avanzadas están compuestos por una familia nuclear. Ahora bien, a pesar de la evolución experimentada, ningún país europeo tiene este tipo de familia, hoy por hoy, con una representación inferior al 50% del total.

A nivel europeo, lo que nos dice la información proporcionada por la Oficina Estadística de las Comunidades Europeas (ver Eurostat, 1999), es que más de la mitad de los ciudadanos (el 55%) vive inserto en lo que conocemos como familia tradicional, es decir, aquella compuesta por una pareja de adultos de diferente sexo, casada y con hijos. Las parejas sin hijos constituyen el 19% de los hogares y los denominados hogares unipersonales ascienden al 11% del total. Al mismo tiempo, se detecta un incremento de los hogares formados por familias monoparentales, en su mayoría encabezados por madres solteras, alcanzando ya al 7% de la población y destacando especialmente en Irlanda, Finlandia y el Reino Unido. Con respecto a las parejas de hecho hay diferencias significativas entre los países del norte y del sur. Podemos referirnos, a modo de ejemplo, a Dinamarca, donde las parejas de hecho constituyen el

25% del total y el 72% de las mismas están formadas por miembros que tienen edades comprendidas entre los 16 y los 29 años. Sin embargo, en países de la zona mediterránea, como Italia y España, las uniones de hecho suponen el 6% del total y las constituidas en el tramo de edad antes mencionado tan solo ascienden al 10%.

Centrándonos ahora, cumpliendo el anuncio de páginas anteriores, en los tipos de hogar, una vez hecha una exploración exhaustiva de la literatura científica al respecto, presentaremos inicialmente la ordenación propuesta por Peter Laslett (1972), que en nuestro país ha sido objeto de nuevas versiones³⁰. Además de la tipología de Laslett incluimos la categorización que utiliza el Instituto Nacional de Estadística para analizar la composición de los hogares españoles, ya que ofrece una revisión actualizada de la realidad social y familiar de los mismos y de su evolución en los últimos años.

Tabla 3: Tipología de hogares

Hogares sin núcleo	Hogares formados por personas emparentadas o no sin la presencia de un núcleo familiar.
Hogares unipersonales o solitarios	Hogares formados por una persona sola.
Hogares uninucleares o nucleares simples	Hogares formados por un núcleo familiar. En esta categoría se incluyen los matrimonios con o sin hijos solteros y los padres y madres solos con hijos solteros.
Hogares extensos	Hogares formados por un núcleo familiar y otras personas emparentadas o no. Comprenden matrimonios con o sin hijos solteros, con otras personas; y padres y madres solos con hijos solteros, con otras personas.
Hogares múltiples	Hogares en los que conviven dos o más núcleos familiares.

Fuente: Laslett (1972)

Con respecto a esta clasificación queremos hacer varias apreciaciones. En primer lugar, creemos que sería más apropiado hablar de “familia” y no de “hogar”, siempre que existan lazos de parentesco y/o metas compartidas, caso, por ejemplo, de los “hogares extensos”. Desde nuestro punto de vista, en esta categoría Peter Laslett engloba lo que entendemos por familia extensa y lo que para nosotros es un hogar extenso. Es decir, consideramos que si las personas que viven en el núcleo familiar están emparentadas entonces estamos ante una familia extensa. Pero si no tienen relación de parentesco lo correcto es hablar de hogar extenso.

³⁰ Véase por ejemplo las adaptaciones realizadas por Requena y Diez de Revenga (1993b), Flaquer y Soler (1990) y Alberdi (1999).

El no considerar la existencia o ausencia de vínculos familiares entre los componentes de un hogar es una práctica muy extendida entre los estudiosos de la familia. La gran mayoría de las clasificaciones realizadas al respecto no establecen diferenciación alguna entre aquellos miembros que tienen o carecen de lazos de consanguinidad, algo que desde nuestra perspectiva es necesario valorar.

Otro error que también es muy común consiste en considerar miembros de una familia extensa a aquellas personas con las que no se tiene relación de parentesco, como pueden ser las personas que trabajan en el servicio doméstico o simplemente conviven en el hogar. En este caso nos estaríamos refiriendo a un hogar extenso.

Además, conviene subrayar que la tipología de Laslett, quizás debido a la época en que fue formulada, no contempla una categoría específica para los núcleos monoparentales sino que se integran en la de “hogares uninucleares o nucleares simples”, sin diferenciar la presencia de uno o dos progenitores, aspecto que a nuestro parecer debería considerarse, otorgando consecuentemente una categoría propia a aquellos hogares formados por un padre o una madre solos con uno o más hijos.

En cuanto a la categorización que utiliza el INE y, concretamente, la elaborada a partir del Censo de 2001, hemos identificado las siguientes tipologías: familias sin formar núcleo; hogares unipersonales; núcleos monoparentales; parejas con y sin hijos³¹; pareja con hijos y algún otro pariente; hogares formados por dos o más núcleos familiares; familia con algún miembro no emparentado; y familias reconstituidas. Como ya hemos dicho con anterioridad, lo más sorprendente es que se utilicen indistintamente los términos familia y hogar, por lo que creemos necesario hacer algunas puntualizaciones, ya que no consideramos acertado obviar las diferencias entre ambos conceptos a la hora de proceder con un análisis de este alcance.

Así pues, hechas estas puntualizaciones, y siempre teniendo en cuenta la diferencia entre los conceptos referidos, consideramos que en la sociedad española la composición de los hogares se puede sintetizar en la clasificación que sigue:

- a) Hogares unipersonales: los habitados por una sola persona.
- b) Hogares sin núcleo o pluripersonales sin núcleo: son aquellos en los que conviven dos o más personas, por motivos de trabajo, estudios, para hacer frente

³¹ El INE dentro de esta tipología hace una división en función del número de descendientes de cada pareja.

a los gastos que supone mantener una vivienda, o motivos similares. Una de las características fundamentales de este tipo de hogares es que se trata de convivencia temporal.

c) Hogares monoparentales: son los constituidos por uno de los progenitores (padre o madre) y uno o más hijos.

d) Hogares nucleares: están formados por un único núcleo familiar.

e) Hogares extensos: son los constituidos por un núcleo familiar y uno o más miembros con los que no existe relación de parentesco.

f) Hogares múltiples: aquellos en los que conviven más de un núcleo familiar y uno o más miembros que no tienen relación de parentesco con ninguno de los núcleos familiares.

Ya por último, aunque en este epígrafe hemos intentado aproximarnos a las diversas clases de hogares y familias del contexto social actual, no nos debe extrañar que con el paso del tiempo hayan ido surgiendo nuevas fórmulas de convivencia.

Así pues, debemos tener en cuenta que, como toda cuestión social, estamos ante un fenómeno en constante evolución que habrá que seguir explorando. Desde luego, no es descartable la aparición de modelos desconocidos para nosotros, tal y como ha sucedido a lo largo de la historia.

1.6. Nuevas tendencias del cambio familiar

En este primer capítulo, y en numerosas ocasiones, hemos insistido en la multitud de factores que de un tiempo a esta parte han comportado cambios de enorme magnitud en la sociedad en general y particularmente en el ámbito familiar. Ya sea en su estructura, composición, funciones o relaciones internas, lo cierto es que la familia ha evolucionado a un ritmo verdaderamente vertiginoso y en la actualidad su principal característica es la pluralidad.

En nuestro país la adaptación a la nueva panorámica social se ha llevado a cabo con una lentitud considerable y en el seno de un contexto de incertidumbre derivado de la rapidez de los acontecimientos a los que se ha tenido que hacer frente en un período relativamente corto. Si bien las respuestas en torno al por qué de tal lentitud han sido diversas, las voces más críticas hacen referencia a la toma de conciencia de la crisis en

la que se encuentra el llamado “Estado de bienestar” (Flaquer, 2005; Rosich, 2001), debido a las limitaciones del mismo para hacer frente a los nuevos retos.

Afortunadamente, aunque con cierto retraso, los dirigentes de nuestras sociedades parecen haberse dando cuenta de la dinámica de cambios que han partido de una institución privada, como es la familia, y que han tenido consecuencias directas en la esfera pública de la sociedad y, como no podía ser de otro modo, en el día a día de los ciudadanos. Lo cierto es que, el crecimiento de la diversidad familiar, hoy más que nunca, exige la puesta en marcha de serias reformas en el entramado institucional de los Estados de bienestar (Flaquer, Almeda, y Navarro-Varas, 2006).

Otro de los aspectos que nos diferencian de muchos países europeos es que, aún siendo incuestionable que la familia española del siglo XXI tiene pocas semejanzas con los modelos consolidados históricamente, lo cierto es que, como recogen Palacios y Rodrigo (1998), a pesar del proceso de modernización siguen reconociéndose en ella diversos rasgos que ya existían hace veinte años y que la diferencian claramente de las familias del norte y del centro de Europa, así como de las norteamericanas. Los citados investigadores hacen referencia a varios rasgos distintivos de las familias españolas de entre los cuales destacarían: la acentuación de las diferencias de rol entre hombre y mujer; la mayor estabilidad de las relaciones familiares y la menor movilidad geográfica, lo que facilita el mantenimiento de contactos estrechos con la familia de origen.

Respecto a esto último, decir que la familia española suele ser considerada una familia muy integrada, con una frecuencia de contactos entre los miembros de la red de parentesco muy amplia y una densidad de intercambios de ayuda mutua muy intensa, en contraposición con el modelo familiar de los países anglosajones y del norte de Europa (Meil, 2006). Así pues, lo tradicional no desaparece completamente, pero sí ha dejado de monopolizar los comportamientos y de servir de barrera entre lo que es o no legítimo. Como recoge Barañano (2006, 226), “la tradición se resignifica en el nuevo contexto, pluralizándose y actuando cada vez más como una norma modernizada y destradicionalizada, abierta a su redefinición y aprobación reflexiva por los actores sociales”. Contrariamente a lo que se ha afirmado desde las posiciones más pesimistas, la individualización no supone ninguna crisis de valores ni tiene porque afectar a la identidad grupal ni a la desaparición de instituciones o normas que de una forma u otra ayudan a mantener el equilibrio social. Lo que diferencia la situación actual de lo

acontecido hace décadas es que ahora ya no tenemos que seguir un modelo de comportamiento predeterminado, sino que cada individuo tiene la oportunidad de ir escribiendo su propia historia libremente.

Un informe realizado en Cataluña por el Instituto de la Infancia y Mundo Urbano (ver Brullet y Torrabadella, 2003) recoge algunas de las tendencias que pueden ser consideradas como estructurales al sistema familiar español y de las cuales recogemos aquellas más estrechamente vinculadas con nuestro objeto de estudio:

- La persistencia de tasas muy bajas de fecundidad debida, fundamentalmente, al incremento de la edad de acceso a la maternidad, y al aumento notable de nacimientos fuera del matrimonio. En dicho informe, se enfatizaba que los indicadores de natalidad parecen empezar a recuperarse gracias a la contribución de las madres inmigrantes.

- Intensa disminución del tamaño de los hogares. Como ya hemos recogido en el epígrafe anterior, si bien las estadísticas apuntan al incremento del número global de hogares, otro aspecto destacable a este nivel es la reducción del número de personas por hogar, debido, fundamentalmente, al aumento de personas jóvenes y mayores que viven solas o en pareja, al incremento de los divorcios y separaciones y a la reducción del índice de fecundidad. Los jóvenes que deciden vivir solos son, en su mayoría, solteros; los adultos, separados o divorciados³²; y los ancianos, viudos³³ (Musitu y Cava, 2001). En España, se ha registrado un aumento considerable de hogares unipersonales, tal y como pone de manifiesto la explotación del Censo de 2001 (INE, 2003), del cual se deriva que si bien en 1991 la cifra de hogares uniparentales ascendía a 593.000, diez años más tarde, se ha elevado hasta 1.210.697.

- Crecimiento de las formas familiares denominadas “no convencionales”. Bajo la denominación de “no convencionales” se integran los hogares que hasta hace pocos años eran menos frecuentes en la sociedad pero que de un tiempo a esta parte han experimentado un incremento continuado. Los cambios estructurales que han tenido lugar en las últimas décadas han disminuido drásticamente los hogares múltiples, mientras que junto a las familias nucleares tradicionales han ido teniendo cada vez más presencia las que se conocen como familias “posnucleares” o familias “postradicionales”. Así pues, son cada vez más habituales las uniones no matrimoniales,

³² Debido al aumento de las rupturas matrimoniales, el número de hombres (167.000) y mujeres (105.000) separados o divorciados que viven solos también se ha elevado de forma considerable (INE, 2003).

³³ Otro dato significativo es el que se refiere a las mujeres de 65 años o más que viven solas (1.043.471) que, en un período de 10 años, casi se ha duplicado (INE, 2003).

las parejas sin descendencia, los hogares unipersonales, las familias reconstituidas y las familias monoparentales.

- Aumento de las parejas de hecho en todos los grupos de edad, dejando de ser ésta una forma de convivencia exclusiva de la población joven. A pesar del protagonismo social del matrimonio, los cambios sociales y culturales han introducido las nuevas formas de relación no institucionalizadas entre los sexos que se han ido generalizando en los países europeos (Sánchez Marroyo, 2003), tales como las parejas de hecho no legitimadas por el matrimonio, las familias monoparentales y homoparentales, etc. No obstante, en nuestro país el peso del matrimonio sobre el resto de las alternativas relacionales sigue siendo poco menos que abrumador. La cohabitación es un fenómeno, todavía, de escasa importancia, sobre todo en comparación con otras sociedades de características parecidas a la nuestra, donde lo que Requena y Díez de Revenga (1996, 202) denomina “desinstitucionalización del matrimonio”, se ha extendido en los últimos años de forma muy notable.

- Incremento de las separaciones y divorcios. El crecimiento imparable de las rupturas de pareja en los últimos años ha contribuido al incremento de las denominadas formas no convencionales de familia. Si bien los hombres divorciados terminan por volver a casarse o bien acaban viviendo solos, las mujeres, por el contrario, suelen ser las que se hacen cargo de los hijos del matrimonio anterior, pocas veces con intención de volver a casarse, aunque finalmente terminen por formar una pareja de hecho con otra persona. Desde la perspectiva de Alberdi (1999), el incremento de las cifras de divorcios en la sociedad contemporánea no es un síntoma de decadencia de la familia sino el indicador de unas nuevas relaciones familiares más igualitarias en lo que respecta a hombres y mujeres. Dado que no hay subordinación entre las partes, y que tanto hombres como mujeres tienen la misma libertad de decisión, la posibilidad de abandonar el núcleo conyugal se incrementa.

- Aumento de hogares monoparentales liderados por madres o padres con hijos menores a cargo. Dentro de esta categoría tienen cabida múltiples posibilidades de vida familiar a las que se puede acceder por diversas vías: separación o divorcio, viudedad³⁴, adopción, abandono familiar, ... En este punto queremos hacer hincapié nuevamente en

³⁴ Con respecto a la viudedad, Sánchez Marroyo (2003) recoge que en España los hombres viudos tienen mayor propensión a casarse que las mujeres, y la mayor parte de las veces contraen matrimonio con mujeres solteras.

las familias monoparentales constituidas por mujeres inmigrantes con hijos menores a cargo, un colectivo con tendencia al alza en nuestra sociedad y que, como consecuencia, se ha convertido en una de las fuentes de origen de esta modalidad familiar.

- Incremento de la actividad laboral femenina. En los últimos años se ha constatado un aumento de la actividad laboral entre las madres, reduciéndose ampliamente el número de mujeres que se dedican única y exclusivamente a las tareas del hogar. Asimismo, se ha consolidado un grado muy importante de división sexual del trabajo desfavorable para las madres.

- Crisis de la autoridad patriarcal en las familias. Como recoge Flaquer (2002), el sistema patriarcal ha perdido desde su razón de ser hasta su legitimidad. La dominación de la figura masculina ha sido desplazada, en parte, gracias al imparable proceso de emancipación femenina.

- La transformación de las solidaridades entre la familia extensa. El incremento de la esperanza de vida ha hecho posible que dentro de una misma familia coexistan hasta cuatro generaciones, lo que a su vez ha provocado que las familias actuales sean más largas y más estrechas. Contrariamente a lo que se ha sostenido desde las posiciones más catastrofistas, en la actualidad las familias occidentales se definen no sólo por la diversidad sino también por la cohesión y la solidaridad (Alberdi, 1999; Musitu y Cava, 2001). Es evidente que las relaciones entre los miembros han cambiado, pero esto no significa que se hayan deteriorado. Todo lo contrario, las exigencias se han multiplicado, por lo que se requiere un mayor compromiso en todas las dimensiones. Un buen ejemplo es el que se deriva del incremento de divorcios y separaciones donde, a pesar de la desaparición del núcleo conyugal, los vínculos filiales y de parentesco resisten a los conflictos personales.

La inmigración, eje de esta Tesis Doctoral, es otros de los fenómenos que confirma el fortalecimiento de las relaciones interpersonales en el ámbito familiar. Son muchas las familias que, por diversos motivos, se ven obligadas a separarse temporalmente debido a la inmigración. Madre y padre, muchas veces, y madres solas, otras tantas, tienen que abandonar el hogar familiar y dejar allí a sus hijos, habitualmente a cargo de otros parientes, para intentar sacar adelante a la familia en el país de origen o reunirlos en el de destino.

Así pues, en función de lo que hemos recogido en este último epígrafe, junto con otros aspectos apuntados a lo largo del Capítulo, no cabe duda de que la familia ha tomado un rumbo que nunca antes había conocido, acelerado en parte con el proceso de globalización y por otros fenómenos como la inmigración, que plantean complejas e incómodas cuestiones sobre el carácter de las futuras reformas sociales y sobre los principios que debieran presidir la reestructuración de los actuales sistemas sociales. Son muchos los factores que han incidido en las nuevas tendencias y que han terminado por dar un giro a la perspectiva imperante hasta hace poco sobre la institución familiar (Rosich, 2001). Además de los que hemos enumerado hasta el momento, queremos hacer hincapié también en la repercusión del incremento de los flujos migratorios hacia países del sur europeo, fenómeno que, como comentaremos más adelante, ha tenido importantes repercusiones tanto en la familia como en la sociedad en general y, por supuesto, en el ámbito educativo, que son los que nos interesan en la presente investigación.

La inmigración también ha sufrido un cambio de tendencia. Las llegadas ya no se limitan únicamente a trabajadores adultos, sino que, tal y como reflejan las cifras de escolares venidos de otras tierras, lo que manda en estos momentos es la emigración de la familia al completo, o bien, la reagrupación familiar tras un breve período de adaptación (Santos Rego y Lorenzo Moledo, 2003).

Estrechamente vinculada al núcleo temático de este primer capítulo tenemos la creciente feminización que caracteriza a los actuales flujos migratorios en nuestro país, protagonizados, casi de forma exclusiva, por las mujeres que proceden del sur del continente americano. Este fenómeno ha provocado importantes transformaciones en la estructura tradicional de la familia y en los roles asignados a hombres y mujeres.

En definitiva, la llegada de familias inmigrantes se ha dejado sentir con fuerza en determinados ámbitos de la vida social, entre ellos el propiamente educativo. Sabemos que la familia es la institución en la que tiene lugar la socialización primaria de cualquier persona, siendo en la escuela donde se desarrollan los procesos más importantes de socialización secundaria. Es, pues, en el marco educativo donde familia y escuela alcanzan su punto álgido de conexión al constituirse en escenarios de formación. A ello dedicaremos las páginas que siguen.

CAPÍTULO 2

FAMILIA Y ESCUELA COMO CONTEXTOS EDUCATIVOS

2.1. Introducción

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

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

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

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

El papel de la educación, y muy especialmente en el seno de la familia como contexto íntimo y afectivo privilegiado, es clave a la hora de conseguir que las diferencias constituyan un factor positivo de enriquecimiento personal, familiar y social, en lugar de un aspecto conflictivo o amenazante. Ésta es una de las variables a la que prestamos una especial atención en la parte final de este segundo capítulo, puesto que en los siguientes centraremos nuestra atención en las familias inmigrantes y en los retos

socioeducativos que implican los procesos de integración, tanto para la sociedad en general como para la escuela y la familia en particular.

2.2. La familia como escenario educativo

Desde una perspectiva educativa, la familia es el primer y principal agente educativo de todo ser humano al conformar el espacio social que desarrolla los procesos iniciales de construcción personal y adaptación social; en otras palabras, en el seno de la familia tiene lugar la socialización de las nuevas generaciones. Siguiendo a Coloma (1993), la socialización³⁵ es un proceso a través del cual una persona aprende e interioriza los contenidos socioculturales de su contexto más próximo, al tiempo que desarrolla y reafirma su identidad personal bajo la influencia de agencias socializadoras (familia, escuela, medios de comunicación, grupo de iguales) y mediante mecanismos procesuales frecuentemente no intencionales e informales³⁶. Así pues, en la familia se inicia el desarrollo cognitivo, afectivo y social de toda persona; es decir, en su seno nos constituimos como personas, desarrollamos nuestras capacidades intelectuales, afectos y preferencias, al tiempo que construimos una imagen de nosotros mismos y del contexto que nos rodea.

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

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

³⁵ Este concepto se introduce en la literatura sociológica a fin de etiquetar el proceso a través del cual un individuo se incorpora a la relación social, momento a partir del cual “el concepto toma como fondo el proceso de asimilación del individuo a los grupos sociales, con tres vertientes: influencia, pertenencia e identificación” (García Carrasco y García del Dujo, 2001, 308).

³⁶ La ausencia de intencionalidad diferencia el proceso de socialización de la educación formal, cuyos objetivos, contenidos y estrategias didácticas están claramente definidos.

mutuo, susceptibles de asegurar la posterior orientación social de sus miembros y su bienestar futuro (Musitu y Cava, 2001).

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

Al respecto, aunque en la perspectiva tradicional, la socialización familiar se ha planteado como un proceso unidireccional que iba de los padres a los hijos, en la actualidad esta configuración ha ido perdiendo terreno con la introducción de la perspectiva bidireccional, sostenida por conocidos investigadores como Vila (1998) y Musitu y Cava (2001). Los referidos expertos, de acuerdo con la influencia recíproca de las relaciones paterno-filiales, reconocen la evidencia de que los padres estén más capacitados para influir en sus hijos por razones biológicas y sociales, puesto que tienen un mayor desarrollo cognitivo, social y afectivo, así como un alto grado de poder, tanto físico como derivado de sus mayores conocimientos y experiencia. No obstante, esta mayor influencia de los progenitores no implica que los hijos asuman un papel exclusivamente pasivo en los procesos de socialización. Los vástagos, desde su mismo nacimiento, ejercen una importante influencia en sus padres, en aspectos fundamentales como las creencias y las expectativas asentadas inicialmente pero que, a lo largo del proceso de socialización, irán cobrando nuevas formas ya que, como bien dicen Musitu y Cava (op. cit., 117), “la mayoría de los hijos no son, normalmente, como sus padres desean”. A través de las vivencias de los nuevos miembros, en el seno de la familia se irán instalando, paulatinamente, conocimientos y valores derivados de un contexto muy diferente a aquel en el que sus padres fueron educados. Además de acercar a los progenitores a los aspectos más novedosos de la sociedad del siglo XXI, caso de las nuevas tecnologías, el convertirse en padres y madres puede ayudar a modificar comportamientos y hábitos consolidados.

Desde nuestro punto de vista, muy similar al de los referidos investigadores, todos y cada uno de los miembros del grupo familiar son, al mismo tiempo, educadores

y educandos. Consideramos que en la familia tiene lugar una acción socializadora multidireccional, mucho más lejos que la tendencia históricamente preestablecida que limita la influencia de una a otra generación. El entramado de relaciones que se produce en el seno de la familia tiene diversos protagonistas: la madre sobre el padre, y viceversa; ambos progenitores sobre los hijos, y viceversa; los hermanos entre sí; los abuelos sobre hijos y nietos;... Es decir, no sólo son varios los actores que participan de este proceso de formación informal sino que se produce un proceso de retroalimentación con profundas implicaciones para todos sus miembros. Tengamos en cuenta, por ejemplo, por lo general, los padres no actúan igual con el segundo de los hijos que con el primero, bien para subsanar errores que consideran haber cometido o porque las circunstancias son distintas. Las experiencias derivadas de la educación de un primer hijo determinan los futuros comportamientos como padres y, por lo tanto, sus cometidos como principales educadores de una persona.

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

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

En este sentido, y siguiendo a Vázquez et al. (2004), si consideramos la familia desde una perspectiva sistémica, es decir, como un sistema influenciado por variables diversas, especial mención merecen las recogidas a continuación:

- Las percepciones y vivencias de los miembros de la familia, así como las interpretaciones y los roles asumidos.
- Las relaciones con la familia extensa, amistades y vecinos de la comunidad.
- Las relaciones con la escuela y con otras instituciones sociales.
- La sociedad en general, con la que se produce el intercambio de ideas, valores, estilos de vida,...
- Los contenidos informativos recibidos desde los medios de comunicación, el proceso de globalización, las nuevas tecnologías,...

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

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

El ámbito familiar tradicional se caracterizaba por ser un sistema cerrado y autosuficiente, en el que tenía lugar la satisfacción de todas las necesidades que pudiera tener una persona: aseguraba la reproducción de la especie y como unidad económica de producción y consumo garantizaba el sustento de la familia al completo, proporcionando seguridad y salvaguarda a todos sus miembros; en definitiva, no precisaba de la intervención de agentes externos, a diferencia de lo que ocurre en nuestros días. Desde el punto de vista educativo, en el seno de la familia extensa tenía lugar la primera etapa de socialización de todo individuo, por muy primitiva que ésta pudiera ser. Además de ofrecer las pautas de comportamiento necesarias para actuar correctamente en la sociedad que les había tocado vivir, se les enseñaba a desempeñar un oficio, de acuerdo con la división del trabajo existente en el seno familiar.

Sin embargo, desde la década de los sesenta, se va a producir un cambio notable debido a la modificación de las condiciones de vida de las familias (reducción del núcleo familiar, traslado del campo a la ciudad, etc.), y a que la educación de los hijos comienza a ser compartida con otros ámbitos (Vila, 2003). Como tantas otras veces, las variables sociales determinan la evolución de la familia y de las relaciones que se mantienen con otras instituciones. Si antes de los años sesenta la familia era la responsable de crear unos modelos de referencia de comportamiento, siguiendo el ejemplo de los padres, y difundía valores de colaboración y solidaridad de pequeño grupo (Fernández, Souto y Rodríguez, 2005), desde entonces los cambios producidos afectan tanto a la composición del núcleo familiar como al tiempo dedicado al intercambio de información y afecto.

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

Desde nuestro punto de vista, el desarrollo de la educación en la familia depende de factores diversos, intrínsecos y extrínsecos al propio núcleo familiar. En cuanto a los primeros, aspectos como la zona de residencia (urbana, rural o semiurbana); el nivel de desarrollo socioeconómico; la estructura interna (número de integrantes y de generaciones, tipología,...); y sus características económicas (ingresos, condiciones de la vivienda, situación laboral de los padres,...), determinan los recursos disponibles para invertir en la educación de los hijos e, incluso, el tiempo que los padres pueden dedicar a esta tarea. Con respecto a los factores extrínsecos, las políticas públicas de ayuda, el apoyo de los centros escolares y las actitudes de los docentes, son variables que se

escapan del control de las familias pero que tienen una gran incidencia en su dimensión educativa.

Siguiendo a Riera (2001), el papel de los padres respecto a la educación de los hijos en el actual contexto sociocultural se podría sintetizar en cinco grandes ejes:

- Ser “presentes”. Uno de los principales obstáculos para el desarrollo adecuado de la labor educativa de la familia es la delegación de la presencia, es decir, el contacto entre padres e hijos en un mismo contexto para que se produzca una auténtica influencia educativa. En la actualidad, las condiciones laborales de los progenitores provocan una importante disminución del tiempo que se dedica a la educación de los hijos. La creciente incorporación de la mujer al mercado de trabajo es un factor clave para entender la situación que vivimos.

- Ser “referentes”. La familia debe ser el referente de los hijos, ya que los padres deben actuar siguiendo los principios que inculcan. Como sostiene el profesor Savater (1997, 58), “la educación familiar funciona por vía del ejemplo, y está apoyada por gestos, humores compartidos, hábitos del corazón, chantajes afectivos,...”.

- Ser “comunicadores”. La familia debe ser un espacio de comunicación, abierto y flexible, donde cada quién pueda expresarse con claridad. El diálogo debe convertirse en el principal medio de intercambio de ideas, opiniones y pareceres dentro del medio familiar. Se han realizado varios estudios centrados en el análisis de la relación entre el estilo educativo de la familia y el desarrollo de la comunicación. En nuestro país, Aguilar Ramos (2002) ha comprobado que los niños que hacen uso de un diálogo flexible provienen de familias con una estructuración también flexible. Es decir, en los procesos de relación social sus conversaciones pueden ser igualitarias o jerárquicas, dependiendo de los objetivos que se pretendan alcanzar. Acostumbran a ser niños que participan activamente en los intercambios comunicacionales, en gran parte, gracias a que su ambiente familiar alberga espacios relacionales basados en el diálogo. En el extremo contrario se sitúan los niños educados en las familias rígidamente estructuradas, donde el diálogo es poco visible y las decisiones dependen de la voluntad de los adultos. Sus principales déficits son la falta de estimulación para la comunicación y la ausencia de protagonismo en la asunción de responsabilidades. Por último, cabe hablar de las familias estructuradas aleatoriamente, en las que las conversaciones se establecen en horizontal o en vertical, indistintamente. En estos casos, no existen

criterios de referencia con un mínimo de estabilidad que permitan desarrollar modelos de comunicación apropiados ni se desarrollan suficientes habilidades comunicativas.

- Ser “aprendices”. La sociedad actual está cediendo espacio a la *cibercultura* hasta el punto de poner en crisis el rol del educador y del educando. En este contexto de revolución tecnológica existe la posibilidad de que se produzca la pérdida del sentido clásico de la relación entre padres e hijos, es decir, la transmisión vertical de la cultura.

- Ser “amantes”. Se trata de dar sin recibir nada a cambio, esto es, de otorgar para poder evaluar la inversión de los padres, y no de exigir. Siguiendo a Vázquez et al. (2004), sabemos que los niños parecen prosperar más cuando sienten el afecto de sus padres, cuando estos ejercen la autoridad orientándolos y cuando son receptivos a sus necesidades. Desde una perspectiva similar, García Carrasco y García del Dujo (2001) resaltan la evidencia de la necesidad de una expresión afectiva de entre adultos y niños en la que prime no la cantidad de muestras sino la calidad de las mismas, siendo especialmente relevante una mayor frecuencia del trato presencial. Más allá de las relaciones paterno-filiales, a través de diversos estudios realizados al respecto, se ha constatado que las uniones caracterizadas por discusiones continuas y enfrentamientos y, lo que es más grave, en las que se dan comportamientos violentos, tienen consecuencias negativas en los hijos, tanto a corto como a largo plazo (Arruabarrena y Paúl, 1999).

Asimismo, junto con todo lo que llevamos dicho hasta el momento, no podemos pasar por alto que el apoyo de los padres en la educación de los vástagos puede realizarse a través de estímulos directamente educativos no conformados por el sistema escolar y estímulos indirectamente educativos (Tourrián López, 2001). Respecto a los primeros, algunas de las funciones a desarrollar por los padres serían: apoyar los propósitos de la escuela y sus objetivos educativos; favorecer el desarrollo de situaciones nuevas de experiencia personal; propiciar la transferencia de los aprendizajes del aula al contexto cotidiano de los hijos; potenciar su capacidad de autosuficiencia, etc. De otro lado, cuando hablamos de estímulos indirectamente educativos nos referimos a las situaciones de educación informal derivadas de la propia convivencia familiar y, sobre todo, del contacto entre padres e hijos.

No obstante, como recuerda Ignasi Vila (2003), debemos tener en cuenta que las prácticas educativas familiares se caracterizan por su heterogeneidad, ya que no sólo no

hay dos familias que actúen exactamente de la misma forma, lo cual, en gran medida, se debe a la existencia de diferentes modelos educativos familiares, entendiendo como tales, al “conjunto de creencias, valores, mitos y metas que fundamentan la educación de los hijos y que se manifiestan en unas normas, estilos de comunicación, estrategias y pautas de conducta que regulan la interacción de los padres con sus hijos” (Gimeno, 1999, 201). Por otra parte, debemos considerar que las creencias, conocimientos y las condiciones de vida, ideas, etc., configuran a cada familia como un microsistema distinto que no permanece estático, sino que se va modificando con el paso del tiempo. Podemos afirmar, por lo tanto, que la diversidad y la diferencia no se encuentran únicamente en la base genética, sino en algo más importante, en la sociedad y en la cultura.

Junto con lo recogido hasta el momento, otro de los aspectos que diferencian a la familia respecto a otras instituciones formativas, es que los procesos educativos que tienen lugar en su seno no siempre son intencionales, sino que en numerosas ocasiones se realizan de forma inconsciente. Este hecho se encuentra estrechamente vinculado a lo que se ha denominado “estilos educativos paternos”³⁷ (Coloma, 1993, 48) y que puede definirse como “esquemas prácticos que reducen las múltiples y minuciosas pautas educativas paternas a unas pocas dimensiones básicas, que, cruzadas entre sí en diferentes combinaciones, dan lugar a diferentes tipos habituales de educación familiar”. Nos encontramos, por lo tanto, ante un concepto asociado a las formas concretas que los padres utilizan para inculcar creencias, valores y conductas a sus hijos, las cuales se caracterizan por una gran variabilidad (Musitu y Cava, 2001). Asimismo, estamos de acuerdo con Gimeno (1999) en que la familia es un sistema permeable a la influencias del entorno y, en consecuencia, los modelos sociales, políticos, económicos e ideológicos modifican el estilo educativo de la familia.

Las relaciones paterno-filiales conforman una temática que ha despertado el interés de numerosos expertos, dentro y fuera de nuestro país. Las investigaciones de Diana Baumrind (1967), un clásico del tema, proponen la existencia de dos dimensiones subyacentes en las relaciones paterno-filiales: la aceptación y el control parental. Ambas

³⁷ El estudio de los estilos educativos paternos aparece a finales de la década de los sesenta y principios de los setenta intentando suplir la necesidad de nuevos marcos teóricos que facilitaran la interpretación de diversas investigaciones empíricas relacionadas con las prácticas educativas familiares y que, al mismo tiempo, sirvieran de guía para los padres (Coloma, 1993).

dimensiones derivaron en la identificación de tres estilos básicos de control parental, cualitativamente diferentes: democrático, autoritario y permisivo.

Posteriormente, Maccoby y Martin (1983) reformularon la propuesta de la referida investigadora y propusieron un modelo que consta de cuatro tipos obtenidos de la combinación de dos variables: “el grado de control” (exigencia, coerción, imposición) y el “grado de apoyo” (aceptación, implicación). Respecto a la primera, expresa el nivel en que los padres exigen, controlan o imponen límites al comportamiento de los hijos. El grado de apoyo, por su parte, se refiere a la tendencia habitual para responder a las necesidades percibidas en los hijos, así como a la implicación afectiva de los progenitores, la reciprocidad y comunicación abierta en la relación paterno-filial. Una vez aclarados los principios básicos que sustentan el modelo elaborado por estos investigadores, a continuación, ahondaremos en cada uno de ellos.

a) Estilo autoritario-recíproco.

Los padres ejercen un control firme y consistente, pero razonado, al tiempo que establecen, con claridad, el principio de reciprocidad, es decir, parten de la aceptación de los derechos y deberes de los hijos y exigen que acepten también los derechos y deberes de los progenitores. Además de que la toma de iniciativas de los padres tiene un carácter dialogado y razonado, su implicación afectiva se caracteriza por la buena disposición y la prontitud a la hora de satisfacer las necesidades de los hijos. Los procesos educativos acostumbran a ser frecuentes, bidireccionales y abiertos. A medida que los hijos van creciendo se promueve una mayor autonomía, de tal forma que el estilo de las relaciones varía cuando estos van madurando.

En los análisis realizados con muestras de niños de diferentes edades y pertenecientes a diversos tipos de familia, los hijos de hogares con este estilo relacional consiguen altas puntuaciones en los siguientes aspectos de socialización: autoconcepto realista, coherente y positivo; autoestima y autoconfianza; equilibrio en los niveles de autonomía, dependencia y responsabilidad; competencia social dentro y fuera del hogar; y elevada motivación de logro que mejora las calificaciones escolares.

b) Estilo autoritario-represivo.

A diferencia del estilo autoritario-recíproco, en estos hogares el control de los padres es rígido, aspecto que se combina con la falta de apoyo y la carencia de vías de diálogo y comunicación, lo que reduce la libertad personal de los hijos al margen de los

padres debido al exceso de autoridad parental y al miedo al castigo, práctica frecuente que se asocia a este estilo. El grado de implicación en las necesidades de los hijos es alto, pero se percibe como intrusismo.

En cuanto a los efectos sobre la socialización de los hijos, los resultados apuntan a puntuaciones más bajas en autoestima y autoconfianza y en los niveles de autonomía y competencia social. Del mismo modo, surgen resultados negativos relacionados con el orden y la disciplina debido a la presión recibida de los padres, que pueden favorecer actitudes de rebelión y distanciamiento difíciles de superar.

c) Estilo permisivo-indulgente.

Como es fácilmente deducible, este estilo es totalmente opuesto al anterior. Los padres no establecen normas estrictas en la organización del hogar y conceden fácilmente los deseos de los hijos, siendo los castigos una práctica poco frecuente. Asimismo, los padres que encajan en este estilo se interesan por las necesidades de sus hijos y les muestran su apoyo y aceptación.

Los efectos en la socialización tienen tanto aspectos positivos como negativos. En cuanto a los primeros, obtienen elevadas puntuaciones en autoestima, autoconfianza y competencia social. No obstante, la ausencia de procedimientos de control efectivos, incrementa las posibilidades de falta de autocontrol, peores logros escolares y mayor riesgo de conductas adictivas. En este contexto, la justificación del establecimiento de normas es un proceso lleno de complicaciones.

d) Estilo permisivo-negligente.

Este estilo fue incluido a partir de la observación acerca de la permisividad parental y, concretamente, al percibir que esta podía estar acompañada de implicación afectiva o bien carecer de ella. Los progenitores de este estilo son permisivos por comodidad o impotencia. Estos últimos se caracterizan por la falta de implicación afectiva y por su actitud desentendida frecuentemente respecto a la educación de los hijos, debido a que los padres están absorbidos por otros compromisos y reducen su responsabilidad. Además, si su situación económica es favorable, compensan sus ausencias con atenciones materiales.

Respecto a los efectos socializadores desarrollados bajo este estilo de relación paterno-filial, podemos afirmar que contribuye a desarrollar un autoconcepto negativo o importantes carencias de autoconfianza y responsabilidad propia, bajos logros escolares,

escaso sentido del esfuerzo personal e, incluso, trastornos psicológicos y desviaciones graves de conducta.

Así las cosas, no podemos olvidar que los estilos a los que acabamos de referirnos son modelos arquetípicos, por lo que, en la mayoría de las familias no encontraremos correspondencias íntegras con estos estilos sino, mayoritariamente, con pertenencias relativas. Además, debemos tener en cuenta que suelen existir variantes intrafamiliares, es decir, el padre puede aproximarse más a un modelo mientras que la madre a otro, o bien, pueden producirse desplazamientos de un estilo a otro en función de las circunstancias o necesidades de la familia, el estado anímico de los progenitores o la etapa evolutiva de los hijos.

Desde una perspectiva muy similar, Musitu y García (2001, 9), a partir del análisis de la relaciones entre padres e hijos, se refieren al concepto “estilo de socialización”, definiéndolo como “las pautas de comportamiento de los padres con los hijos en múltiples y diferentes situaciones (...) que permiten definir un estilo de actuación de los padres”. Asimismo, los citados expertos han formulado una tipología de estilos de socialización basándose en dos dimensiones: la implicación/aceptación y la coerción/imposición; pudiendo tener, cada una de ellas, altos o bajos valores. La combinación de ambas dimensiones daría lugar, también, a cuatro estilos básicos, a saber: el parental autoritativo (padres altamente implicados y coercitivos con los hijos), el parental indulgente (padres altamente implicados y poco coercitivos), el parental autoritario (escasa implicación y alta coerción), y el parental negligente (escasa implicación y coerción).

Vistas las semejanzas con la clasificación de estilos parentales antes expuesta no profundizaremos, nuevamente, en los que nos proponen los citados investigadores, puesto que sus rasgos definitorios, así como los efectos en la socialización de los hijos, tienen importantes similitudes.

Además de las tipologías de estilos parentales que acabamos de recoger, nos parece interesante incluir la clasificación propuesta por Elzo (2003), a través de la cual hace un análisis de las familias españolas, concretamente de las denominadas nucleares, en razón de las relaciones internas entre padres e hijos.

Este sociólogo, a partir de un estudio realizado en la Fundación de Ayuda contra la Drogadicción por Eusebio Megías (2002), nos propone cuatro modelos familiares: la

familia familista o endogámica, la familia conflictiva, la familia nominal y la familia adaptativa. El modelo mayoritario en nuestra sociedad (más del 42% del total) sería el de la familia nominal. Se trata de una familia en la que las relaciones entre padres e hijos se limitan a la coexistencia pacífica dentro de normas y hábitos tradicionales. La falta de preocupación por objetivos e intereses comunes y el bajo nivel de comunicación y participación entre sus miembros, son los principales rasgos definitorios de esta categoría. El sentimiento de unión familiar se considera menos importante que para el conjunto poblacional y las opiniones de los hijos no son valoradas como debieran.

Por otro lado, la familia familista (23,7% de las familias españolas) se caracteriza porque en su interior las responsabilidades de unos y otros están delimitadas con claridad y son asumidas sin dificultades. Las relaciones entre padres e hijos son buenas y existe una alta capacidad para adaptarse a las nuevas circunstancias que puedan surgir en la vida familiar. Los padres aprecian, principalmente, tres valores: moralidad, buena formación y dinero. Es una familia muy centrada en sí misma, prácticamente autosuficiente, y distanciada de lo que sucede fuera del ámbito familiar, siendo una de sus principales preocupaciones proporcionar un clima cálido y agradable para el desarrollo de los hijos. Esta categoría no parece estar condicionada por factores sociodemográficos, ya que tiene cabida en cualquier grupo social, cultural o económico y en diferentes contextos.

En cuanto a la familia conflictiva (15% de las familias españolas), como su denominación deja entrever, es aquella en la que sus miembros tienen las relaciones más problemáticas. Concretamente, las relaciones entre padres e hijos encuentran importantes dificultades debido, sobre todo, a que los progenitores tienen valores muy diferentes a los de los hijos y apenas valoran su opinión. Existe, por lo tanto, un nivel de comunicación muy precario, factor que incide aún más negativamente en la resolución de los conflictos que pudieran producirse. El perfil sociodemográfico de este tipo de familias nos remite a padres con un estatus socioprofesional y un nivel salarial similar al de la media poblacional, pero con un nivel de estudios por debajo de esa media.

Ya por último, la familia adaptativa (18,4% de las familias) es denominada por el profesor Elzo como el “modelo de las familias nacientes” (op. cit., 76), en el sentido de que es el modelo que mejor refleja las tensiones de las nuevas familias. Frente a los perfiles, en cierto modo estereotipados de las categorías anteriores, esta última se caracteriza por la búsqueda de adaptación a las actuales condiciones de las familias, a

los nuevos roles del hombre y la mujer y al creciente protagonismo de los hijos. En definitiva, se trata de una familia donde las relaciones paterno-filiales son adecuadas, existe una buena comunicación en torno a la transmisión de opiniones y creencias, sobre todo, respecto a los hijos. Asimismo, se caracteriza por un buen nivel de apertura al exterior que, al mismo tiempo, permite valorar la dimensión intrínsecamente familiar. Pero, como es natural, también en ella se dan conflictos, en su mayoría provocados por la evolución de los roles de sus integrantes. Estos padres son los que más reivindican el derecho a recibir ayudas de índole diversa para el bien de la familia, valoran los centros educativos, e intentan inculcar en sus hijos la solidaridad, la tolerancia y el respeto a los demás, así como la honradez y la lealtad.

Es incuestionable, por lo tanto, el grado de influencia de la familia en la conformación de la personalidad de los hijos y en su posterior desarrollo como ser social. Ciertamente, como apunta Lorenzo Moledo (2001, 79), “la importancia de la familia en el desarrollo individual y social del niño se constata con mayor contundencia en las explicaciones de la conducta antisocial y delictiva, que sitúan su origen no sólo en las diferencias individuales, sino también en factores situacionales y ambientales, fundamentalmente en los procedentes del núcleo familiar, el grupo de iguales y los marcos escolar y comunitario”.

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

Tales cambios parecen confirmar la idea sostenida de que la familia ha perdido peso como principal agente socializador a favor de otras instituciones o instancias. Ciertamente es que la escuela, los iguales y los medios de comunicación, son otros agentes de

socialización que, al margen de la familia, tienen una gran incidencia en la formación de nuestra manera de ser y actuar, pues influyen en la formación en valores, en el desarrollo de habilidades y en la construcción del autoconcepto. Sin embargo, no debe olvidarse que son agentes secundarios, es decir, añaden nuevos elementos a las pautas primarias adquiridas en el ámbito familiar.

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

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

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

No extraña, por tanto, que uno de los aspectos más problemáticos en el panorama actual al que tienen que enfrentarse las familias es la transmisión de valores, lo que refleja perfectamente las transformaciones que se producen a nivel macrosocial. Esta es otra de las funciones prioritarias de la familia, pues en su seno se produce la formación de actitudes e ideales y se adquieren los primeros valores, de contenido social, ético e ideológico.

Sin embargo, a pesar de que la formación en valores es una misión fundamental de la familia, esta es una cuestión que preocupa a todos los agentes sociales debido a su responsabilidad en el desarrollo de las nuevas generaciones. Hay coincidencia plena sobre las dificultades que entraña este aspecto o ámbito de socialización debido a varios rasgos centrales de la cultura actual (INCE, 1998):

- La desestructuración de las ideas, valores y códigos de la vida cotidiana. Es decir, la existencia de una mezcla de códigos tradicionales y nuevos y la resultante sustitución de un sistema de valores específico con una jerarquía de dirección única y claramente establecida por una serie de subsistemas exiguamente definidos.
- El incremento de la inseguridad e inestabilidad de padres y educadores en la transmisión de las pautas de socialización debido a la pérdida de sentido e identidad en una sociedad caracterizada por una creciente diversidad.

Como veníamos diciendo, la familia es la primera instancia en la que se integra un individuo desde sus primeros días de vida y, por lo tanto, se constituye como espacio propio para el aprendizaje y desarrollo de la conducta moral, de la comunicación personal e intergeneracional. Asimismo, cualquier otra forma de educación, formal o informal, encuentra su anclaje básico en el aprendizaje de normas y valores y de pautas de convivencia y solidaridad en la comunidad familiar (Vázquez, et al., 2004). De hecho, en un estudio realizado por el Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo (IDEA)³⁸, (ver Marchesi y Lucena, 2002) que analiza las opiniones sobre los valores de los estudiantes de Secundaria, se llega a la conclusión de que los padres son las personas que tienen una mayor influencia en la conformación de valores.

³⁸ Institución creada por la Fundación Santa María, en 1999, para estudiar y mejorar el funcionamiento de las escuelas a partir de procesos de evaluación, externos e independientes, y el posterior asesoramiento ante las necesidades detectadas.

Los valores adquiridos en el seno de la familia son un referente insustituible que además de orientar el desarrollo de toda persona como ser social, condicionan la conformación de la identidad personal, familiar y social. Deteniéndonos brevemente en estos conceptos, entendemos por identidad personal el conjunto de atributos que, de forma subjetiva, permiten individualizar a una persona en la sociedad a la que pertenece, la cual, en gran parte, se desarrolla y transmite en y desde la familia de origen, atravesada y definida por su propia identidad cultural (Korenblum, 2003). La identidad cultural, por tanto, se constituye a partir de todos aquellos referentes y/o representaciones que identifican a los individuos de una sociedad, país o territorio, por encima de las particularidades que, como seres humanos, sean únicas y exclusivas de uno mismo. Así pues, la conformación de la identidad cultural es un proceso individual y social, continuo y cambiante, a la que pertenecerían desde las tradiciones y creencias hasta el mismo idioma de un pueblo.

Así las cosas, los valores familiares son una construcción social, son la expresión de la subjetividad y, por tanto, orientan desde la conducta hasta las actitudes de los individuos. Están determinados por múltiples factores: históricos, económicos, religiosos y, principalmente, culturales; todos ellos enmarcados en un proyecto social determinado y vinculado a un tiempo y a un espacio también sociales. Existe una tendencia generalizada a decir que la familia atraviesa un período de crisis en general, con acento en la cuestión axiológica, lo que podría desembocar en una crisis de la familia como valor en sí misma. La adaptación a un contexto en permanente evolución parece haber sido la directriz que ha terminado por marcar un nuevo rumbo a las relaciones familiares.

No cabe duda de que los valores contemporáneos son diferentes de aquellos que sustentaban el funcionamiento social y familiar en el pasado siglo. El peso de la familia, desde una perspectiva convencional, se ha reducido considerablemente, lo cual se refleja en la menor importancia de las uniones conyugales, la aceptación de la ruptura familiar y el incremento del número de hijos fuera del matrimonio (Vázquez, et al., 2004). Asimismo, los valores que integran las relaciones intrafamiliares también han evolucionado de forma notable, sobre todo, a partir de la igualdad de derechos entre hombres y mujeres y, posteriormente, con el reconocimiento de los derechos de los hijos; es decir, a medida que las relaciones entre los diferentes miembros de la familia se han ido democratizando.

Como ya adelantábamos, otro de los aspectos más problemáticos es la ausencia de representaciones sociales compartidas, pues la existencia de costumbres y creencias enfrentadas, en un mismo tiempo y espacio social generan conflictos de identidad entre sus individuos. El contexto actual, caracterizado a nivel internacional por la tendencia a la globalización de las culturas, el avance de las políticas neoliberales y la creciente diferenciación social, cuestiona el alcance del sistema familiar y complica, aún más, sus roles y funciones, así como las relaciones entre sus miembros.

Los valores se transmiten a través de los distintos subsistemas de la sociedad, es decir, a través de las vías institucionales, como las organizaciones públicas y la escuela, y de las vías no institucionales, como la familia y los grupos de iguales. Podemos decir, por lo tanto, que el orden social establecido influye en el comportamiento individual y social y, como no podía ser de otra forma, en las relaciones establecidas tanto con los iguales como con el conjunto de la sociedad.

En el seno de una sociedad cada vez más globalizada, costumbres, ideales y tradiciones en tiempos anteriores alejadas, y por lo tanto incluso desconocidas, se han ido aproximando a medida que las distancias espaciales y temporales se han ido reduciendo gracias a los avances en los medios de comunicación y transporte y, en buena parte, ante el incremento de los movimientos migratorios hacia los países europeos.

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

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

2.3. Sobre las relaciones familia-escuela en un contexto de cambio

En las pasadas décadas, las tareas que estaban bajo la responsabilidad de la familia y las que eran una obligación de la escuela estaban claramente definidas, así como las relaciones que debían existir entre ambas instituciones. Por entonces, la

familia debía hacerse cargo del cuidado, la socialización y la educación moral de los hijos, mientras que la escuela asumía principalmente la formación académica (Marchesi y Martín, 2002). En este contexto perfectamente delimitado, los padres respetaban la autoridad de los profesionales de la educación y no acostumbraban a intervenir en las cuestiones relativas a los centros escolares.

En torno a los años sesenta y setenta, la escuela asumió un papel protagonista en la educación de las nuevas generaciones, sin descartar estrategias que evitaran la intervención de las familias en cuestiones pedagógicas (Brullet, 2004). Se trataba, por lo tanto, de que funcionara al margen de las familias y del entorno, con un cometido básico: difundir conocimientos y cultura (Riera, 2001).

Sin embargo, en la actualidad estamos inmersos en un proceso de transición en los quehaceres educativos puesto que la escuela ya no protagoniza en solitario la función educativa, sino que hasta las mismas ciudades se entienden como instancias educadoras³⁹. La educación escolar ha ampliado sus objetivos y requiere la participación de todos aquellos agentes o instituciones que, de una forma u otra, contribuyen a la educación de los alumnos, intentando, por una parte, alcanzar sus metas más eficazmente y, por otra, proporcionar una formación integral a los escolares.

La familia, por su parte, también ha sufrido modificaciones importantes, no sólo en su estructura y composición sino que sus expectativas, valores e intereses han evolucionado notablemente. El nivel de formación de los padres y el valor otorgado a la escuela se han incrementado de forma considerable en los últimos años lo que, paralelamente, ha generado mayores exigencias hacia la escuela (Marchesi y Martín, 2002). No obstante, la disponibilidad de los padres y la presión que estos reciben, fundamentalmente, del nuevo contexto económico y laboral, constituyen importantes obstáculos que dificultan la comunicación y las relaciones familiares con los hijos, y en consecuencia, se produce la ampliación de la responsabilidad educativa de las escuelas para que, desde su interior, se asuman aquellas tareas que sobrepasan la disponibilidad y las capacidades de la familia.

Conscientes de las crecientes necesidades de las familias, los docentes se sienten desbordados por los nuevos requerimientos a los que tienen que hacer frente, las más de

³⁹ La experiencia de las “ciudades educadoras” es una iniciativa muy interesante y que puede ser de gran utilidad puesto que además de aprovechar los recursos de las ciudades para potenciar la oferta educativa favorece una mayor participación ciudadana en los temas educativos.

las veces, sin contar con actitudes y muestras de cooperación y ayuda. Además, partiendo de que la familia es el ámbito propio de la socialización primaria por antonomasia, otro de los problemas actuales de la institución escolar es que la socialización secundaria, de la que es responsable, se apoya en procesos de socialización primaria deficientemente gestionados (Vázquez et al., 2004).

Sin embargo, a pesar de las múltiples dificultades que afectan a escuela y familia, individual y conjuntamente, la relación entre ambas parece haber evolucionado. En el marco teórico aumenta la necesidad sociocultural de que ambas instituciones educativas mantengan más y mejores relaciones estructurales y coyunturales (Riera, 2001) para afrontar conjuntamente los cambios a los que estamos sometidos. Paradójicamente, también aumenta la crisis en los procesos de comunicación entre la institución familiar y las instituciones educativas formales y el grado de exigencia recíproca, con una clara tendencia a la delegación de funciones, y también de culpas.

Por todo, es necesario que tanto la familia como la escuela sean conscientes de los obstáculos que atañen a la otra institución. Por su parte, la familia debe comprender que la educación escolar es una tarea cada vez más compleja, especialmente en las etapas de Educación Secundaria Obligatoria, porque el alumnado ya no identifica la escuela secundaria con una meta final ni con un proyecto laboral inmediato (Brullet, 2004). De otro lado, los docentes deben tener presente que las familias del siglo XXI tienen que afrontar situaciones para las que no han sido preparadas, y por ello necesitan el apoyo y el reconocimiento de su tarea educativa.

Siguiendo la perspectiva de Brullet (2004), además de la necesidad de poner en marcha un proyecto común de escuela y familia, es urgente que en nuestra sociedad se implanten, de manera seria y comprometida, nuevas políticas familiares que permitan conciliar ocupación y familia y políticas educativas que contemplen los nuevos retos que deben solventar ambas instituciones en las dimensiones educativa y familiar.

Antes de profundizar en ésta y otras cuestiones queremos hacer referencia a varios conceptos clave a la hora de analizar las relaciones entre la familia y la escuela. Nos referimos a los términos *colaboración*, *implicación* y *participación*, los cuales acostumbran a ser utilizados indistintamente, como si de sinónimos se tratara. Por eso, precisamente, creemos apropiado hacer unos breves comentarios al respecto, mediante los cuales pretendemos poner de manifiesto sus principales rasgos.

Centrándonos inicialmente en el significado de los dos primeros, y siguiendo la perspectiva de Palacios y Paniagua (1992), colaborar involucra formas de participación que suponen una mayor presencia y actividad en el centro, mientras que la implicación es un término mucho más genérico y se refiere a otras formas de participación.

Para los mencionados estudiosos, la colaboración de los padres se desarrolla en dos dimensiones: el intercambio de información acerca de sus hijos mediante entrevistas, informes y medios similares, a través de reuniones, circulares, etc. Por su parte, la implicación puede ser sistemática, es decir, mediante talleres o tareas de apoyo, o bien esporádica, como la presencia en el colegio durante el período de adaptación.

Como recoge la propuesta de Baráibar (2005), la participación es un proceso de colaboración en el que la comunidad educativa al completo comparte metas comunes, y se implica en la toma de decisiones y en las tareas derivadas de dichas metas. Es decir, la participación es un reto de mayor alcance en el sentido de que plantea exigencias superiores que las que pueden derivarse de la colaboración y/o la implicación. Asimismo, el citado autor, sugiere que la participación de las familias en la escuela puede secuenciarse en cuatro niveles: información, opinión, toma de decisiones y acción/ejecución de las tareas derivadas de esas decisiones. No obstante, para poder utilizar los niveles de participación indicados, es necesario fomentar tres condiciones relacionales familia-escuela (Riera, 2001):

- Conocimiento mutuo: se trata de que tanto los padres conozcan la acción profesional de los educadores como de que estos se acerquen al contexto familiar. Como bien dice Vila (2003), la existencia de relaciones fluidas, cordiales y constructivas entre familia y docentes ayuda a la práctica educativa en uno y otro contexto. Por el contrario, “el desconocimiento mutuo o el simple intercambio burocrático hace decrecer el potencial educativo y de desarrollo de ambos contextos” (op. cit., 33).
- Confianza mutua: implica reconocer las diferentes dimensiones que inciden en el desarrollo del hijo y alumno, así como la importancia de delegar las correspondientes responsabilidades formativas a la familia y a la escuela, confiando en el buen hacer de los padres, en el contexto familiar, y del profesorado, en el ámbito escolar.

- Cooperación e implicación: supone crear nuevos mecanismos de participación bidireccional. Partiendo de que la escuela es el espacio de continuidad del núcleo primario, es decir, de la familia, cuando el hijo se integra en el entorno local es necesario tender puentes que favorezcan la comunicación entre ambas instituciones. Por ello debe ampliarse la implicación de la familia en la escuela, no sólo a través de la participación activa de los padres en el seno de las instituciones educativas, sino por la acción sociocultural conjunta.

Es bien sabido por todos que, en la actualidad, son muchas las investigaciones que destacan la necesidad de fomentar las relaciones entre las familias y los centros educativos, a la vez que se resaltan los efectos positivos que conlleva tanto para los alumnos como para los padres, profesores, la escuela y, por supuesto, para la sociedad de la que forman parte.

A pesar de que en los últimos tiempos se ha avanzado mucho, sobre todo en la dimensión teórica, la situación actual de los vínculos entre la institución familiar y la escuela no parece favorecer en absoluto el establecimiento de lazos de compromiso que permitan el desarrollo de una auténtica participación democrática y efectiva.

Desde un punto de vista pedagógico, tanto las familias como los docentes son dos fuerzas que conseguirán mejores resultados si trabajan unidas. Las estadísticas demuestran que el vínculo positivo que se genera entre la escuela y los padres mejora los objetivos centrales de la educación: formación integral de la persona, el rendimiento académico, el comportamiento en el centro escolar, la asistencia y la propia identificación con la escuela.

En este sentido, se ha demostrado que entre los estudiantes que obtienen mejores resultados están aquellos cuyos padres se involucran en mayor grado en su educación (Pérez de Pablos, 2003). Los datos derivados de varios estudios ponen de manifiesto que la implicación de la familia es el factor predictivo de mayor fiabilidad para pronosticar la trayectoria educativa de un alumno, lo que, sin duda, refleja la importancia de que los padres se comprometan al máximo en la educación de sus hijos, dentro y fuera de las aulas. Tal y como resalta Pereda (2006), diversas investigaciones realizadas en países como Australia, Reino Unido o Estados Unidos, han permitido concluir que en las escuelas en las que los alumnos tienen éxito académico y desarrollan

actitudes favorables al aprendizaje, existen buenas relaciones entre el centro y las familias.

No obstante, desde nuestro punto de vista, la mayor implicación de los padres no puede reducirse a que su vinculación mejora el rendimiento escolar de los hijos. Estamos de acuerdo con Baráibar (2005) en que, aún siendo este un fin perfectamente legítimo, puede hacernos olvidar el sentido más amplio de la participación de las familias en los centros. Tal y como insiste el referido autor (op. cit., 30), “no se trata, sólo, de implicar a padres y madres en el seguimiento de las tareas y los progresos escolares de sus hijos; sino de conseguir que todos los miembros de la comunidad educativa lleguen a sentir como propio el centro y que este se convierta en una verdadera escuela de ciudadanía donde enseñar y aprender democracia”.

La idea de fortalecer la relación entre ambas instituciones cobra importancia por el hecho de estar enmarcados en un proyecto en el que participa la comunidad educativa y en el que confluyen diversas experiencias educativas que muchas veces llegan a ser contradictorias. Con respecto a esto último, Lacasa (1997) pone de relieve las discontinuidades existentes en la familia y la escuela, sobre todo en los primeros años de escolarización que es cuando la distancia entre ambos contextos es más pronunciada. Las discontinuidades apuntadas por esta investigadora son las que se recogen a continuación:

- Cuando el niño o la niña se incorpora a la escuela pasa a formar parte de un grupo reducido a uno mucho más amplio, es decir, deja de ser el centro de atención y pasa a pertenecer a un grupo de iguales, factor que tendrá profundas implicaciones en su desarrollo.
- La familia se caracteriza por la informalidad y la libertad, mientras que la escuela está sujeta a diversas normas, a horarios preestablecidos que deben ser respetados, a la organización del espacio,...
- Los entornos de aprendizaje difieren significativamente en ambos contextos. En la familia se aprende de forma natural y los resultados de este aprendizaje tienen una funcionalidad inmediata, mientras que la escuela se caracteriza por la formalidad de sus contenidos y procedimientos, amén de que no supone un contexto inmediato de uso.

En esta misma línea, Touriñán López (2001) sostiene que a pesar de las diversas posibilidades y fórmulas que existen para que padres y profesores trabajen conjuntamente y con objetivos educativos similares, las principales dificultades detectadas apuntan a “la fractura en la continuidad de acción formativa en nuestros días entre familia y escuela” (op. cit., 73) y a aquellas vinculadas a la forma de establecer una relación participativa entre padres y profesores para la educación familiar, cuestión en la que profundizaremos más adelante.

La familia y la escuela son dos polos de presión con exigencias y reclamos constantes. Uno de los aspectos que provoca el distanciamiento entre padres y escuela es el hecho de que algunos profesores responsabilizan a los padres de la falta de implicación en el proceso educativo de sus hijos (Pérez de Pablos, 2003). Sin embargo, lo que ocurre a menudo es que cuando se habla de la implicación de las familias en la educación de la prole se identifica con su participación en los centros escolares. Como ya se apuntó, los múltiples cambios sociales acaecidos en las últimas décadas han influido en diversos aspectos de la educación familiar. Las nuevas circunstancias a las que se enfrentan las familias determinan enormemente la disponibilidad de los padres, lo que en última instancia acaba repercutiendo en el tiempo que dedican a los hijos.

Otro de los aspectos que no podemos pasar por alto en el análisis de la función educativa de la familia es la multiplicidad de situaciones familiares que acostumbran a coexistir en el aula escolar. La diversidad social en general y, particularmente, la familiar, traslada a la escuela formas varias de organización, estructura, estilos y pautas educativas y relacionales,...; variables que, de una u otra forma, influyen en los procesos educativos y que, por lo tanto, deben tenerse en cuenta para poder valorar objetivamente actitudes y comportamientos derivados de las circunstancias concretas de cada familia.

En el universo escolar tienen cabida familias con valoraciones diversas de la escuela y, en consecuencia, con expectativas diferentes acerca del éxito de los hijos en el sistema educativo, con niveles de participación desiguales entre unas y otras y con estrategias distintas para afrontar su educación. Al respecto, mención especial merecen las familias procedentes de la inmigración, cuestión central en esta investigación.

El notable incremento de las familias llegadas desde otras latitudes y la resultante incorporación a la sociedad española y, más concretamente, a nuestros centros educativos, ha ampliado el paisaje cultural contenido dentro y fuera de las aulas.

Son muchas las voces que insisten en la necesidad de modificar las relaciones entre la escuela y la familia, pero difícilmente será posible si no cambian cada uno de los actores que participan en el proceso: desde las formas de relación entre los docentes y los padres hasta las concepciones arquetípicas acerca de la familia (Dabas, 1998).

Así, los padres deben aproximarse a la escuela para entender aspectos referidos al aprendizaje, a las relaciones humanas, e incluso a lo concerniente a la transmisión de valores. Por su parte, la escuela debe intentar generar relaciones de participación y formación en las familias, tema perfectamente asumible en la planificación del centro. Se trataría, en definitiva, de que los agentes educativos conozcan tanto las actividades que se realizan en el otro contexto como las razones que las motivan. El acompañamiento mutuo de padres y escuela es la única forma de consolidar una verdadera educación. En ambas instituciones debe existir la conciencia que procura un objetivo común que no es otro que el de educar.

Para frenar este alejamiento, el centro ha de trabajar en la elaboración de propuestas atrayentes y en las que los padres se sientan implicados, como facilitar la presencia de las familias para que conozcan en primera persona la dinámica de las aulas, cuidar el primer contacto con el centro educativo, favorecer una visita al edificio cuando se realiza la matriculación, informar de los aspectos positivos del propio centro, presentar al tutor/a, etc. (Pedreira, 2003).

De otro lado, Martínez González (1996) subraya la necesidad de fortalecer la educación familiar con iniciativas concretas de participación que permitan propiciar:

- El establecimiento de lazos de interrelación.
- El desarrollo de redes de relación con servicios que afecten a los problemas educativos de los hijos.
- La extensión de cursos de formación de padres y programas de apoyo al hogar.
- El soporte cualificado a los servicios de formación de padres.
- La implicación de la familia en la educación básica.

- La creación de estrategias alternativas para niños de contextos familiares de riesgo.

Todos ellos son aspectos que contribuyen a la formación de una mejor impresión del centro en el que estudian los hijos, haciendo que los padres se sientan parte implicada de la escuela y del proceso educativo. Se trata, por lo tanto, de establecer las bases para el desarrollo de una relación óptima con la familia desde un primer momento, y madurando con el tiempo esta vinculación a fin de implicarlos al máximo y aprovechar todos los recursos que puedan aportar.

Desde una perspectiva individual, y siguiendo a Sarramona (1999), las funciones que les corresponden a los padres respecto de la institución escolar serían:

- Recibir información detallada de los resultados alcanzados por los hijos, así como las correspondientes explicaciones por parte de los docentes en caso de que los resultados no hayan sido satisfactorios.
- Aportar la colaboración que le demande el profesorado para mejorar los procesos educativos, tanto en el campo académico como en lo que se refiere a las actitudes y el comportamiento del alumnado.
- Mantener contactos frecuentes con el centro educativo.
- Encontrar acuerdos sobre la naturaleza de determinadas metas educativas que tienen diversa interpretación social, a fin de plantear acciones comunes que eviten confusiones futuras.
- Interesarse por las actividades que realizan los hijos en la escuela, demostrando preocupación y apoyo al centro escolar.
- Valorar los conocimientos y habilidades que proporciona la escuela. Pero esto no significa que deba adoptarse una posición crítica que termine por crear actitudes negativas en los hijos.

Se trata, en definitiva, de disponer y utilizar canales de comunicación continua y participación mutua, de tal forma que este proceso se convierta en una “fuente de retroacción o feedback” (Vila, 1998, 105) permanente entre la familia y la escuela, factor que, a su vez, optimizará los vínculos entre ambas instituciones y favorecerá la adaptación de los hijos en uno y otro contexto.

A pesar de la importancia otorgada desde la vertiente pedagógica, algunos padres limitan su participación a la elección del centro porque no son conscientes de la importancia de su implicación y de todo lo que pueden hacer para beneficiar al centro educativo y, en consecuencia, a sus hijos. Es por ello que la escuela debe percibirse como un espacio abierto a sus aportaciones e iniciativas, siendo una condición ineludible que desde el propio centro se proporcionen espacios y tiempos para la participación real de las familias, así como la creación de un clima adecuado a la convivencia y confianza mutua. Ambos factores, espacio y tiempo, son especialmente importantes si tenemos en cuenta las tendencias socio-familiares actuales, como, por ejemplo, el incremento de las familias monoparentales, donde el padre o la madre tienen que hacerse cargo por sí solos de las obligaciones y responsabilidades que acostumbran a ser compartidas por ambos progenitores, lo que dificulta aún más la implicación en la educación de los hijos y la participación en la escuela. No debe extrañar, por lo tanto, que a los centros se les demande una mayor flexibilidad en el enfoque organizativo, en la gestión del tiempo y del espacio e, incluso, la colaboración de otros profesionales de la educación (Vázquez et al., 2004), para que, con el esfuerzo de todos, la educación de los hijos y alumnos pueda desarrollarse con normalidad o, en su defecto, que las circunstancias particulares interfieran en su evolución educativa lo menos posible.

Ignasi Vila (2003) hace referencia a varias ideas que, equivocadamente, inspiran las relaciones familia-escuela. En primer lugar, en ocasiones se identifica el centro escolar con una “escuela de padres” y, consecuentemente, los canales de comunicación se utilizan para explicarles a las familias cómo deben educar a sus hijos. Junto con esto, con frecuencia, los contactos informales con las familias desvirtúan su verdadero cometido y en lugar de utilizarse como fuente de conocimiento para mejorar la práctica educativa terminan convirtiéndose en comentarios intrascendentes sobre la vida de las familias.

Es indudable que los padres tienen una gran influencia en los hijos. Además de repercutir en la formación en valores, la actitud de la familia hacia la escuela será determinante en la actitud de los hijos hacia ésta. Si los hijos observan que los padres no valoran la escuela y, más aún, si cuestionan a sus docentes, será muy difícil que los alumnos aprecien el aprendizaje de las aulas, lo que probablemente termine en desinterés y problemas de disciplina. En un estudio realizado recientemente (Marchesi y Pérez, 2005) en el que se ha analizado, entre otros aspectos, la opinión de los padres

respecto al trabajo de los profesionales de la educación, se pone de manifiesto la alta valoración de las familias hacia la labor de los docentes. Sin embargo, parece que esta satisfacción se va reduciendo a medida que los hijos avanzan en el sistema educativo, puesto que los padres cuyos hijos estudian en Primaria valoran más a los profesores, mientras que aquellos con hijos en la Educación Secundaria Obligatoria y, sobre todo, Bachillerato manifiestan las opiniones más críticas.

Así pues, en un contexto como el actual en el que tendremos que seguir trabajando para superar los obstáculos que tradicionalmente vienen dificultando las relaciones entre la familia y la escuela, y en el que han aparecido nuevas variables que pueden interferir en la consecución de este objetivo, es urgente la adaptación del marco legal sobre el que se sustenta la participación de las familias en el centro escolar.

Asimismo, consideramos que ésta es una condición necesaria pero no suficiente, para garantizar una verdadera implicación. Ante las dificultades a las que nos enfrentamos a día de hoy en la dimensión participativa, no es suficiente con unas estructuras que permitan la participación sino que es necesario dotarlas de un contenido real y positivo.

2.4. La participación de las familias en los centros escolares

2.4.1. La regulación jurídica del derecho a participar

No cabe duda que la educación en nuestro país ha sufrido avances importantes en las últimas décadas. El derecho de todos a la educación, la igualdad de oportunidades, la enseñanza gratuita, la libre elección de centros, etc., son aspectos que se han consolidado en nuestro sistema educativo como derechos fundamentales. No obstante, existen otras dimensiones que no han tenido un desarrollo tan productivo, por más que se puedan apreciar algunos avances.

De acuerdo con Colom y Domínguez (1997), una de las grandes prioridades políticas fue la democratización y la participación en el sistema educativo, entendida ésta en una doble vertiente. Por una parte, la necesidad de una intensa expansión cuantitativa del sistema, y por otra, la necesidad y conveniencia de una mayor participación social de todos los sectores implicados. Este último aspecto ha sido el que menos ha avanzado, estrechamente vinculado a la creciente desconfianza hacia la utilidad de dicha participación en los órganos constituidos con este fin.

A pesar de los múltiples obstáculos que rodean la participación de las familias en los centros escolares y de las estadísticas negativas relacionadas con la implicación en la educación de los hijos, lo que es incuestionable es la existencia de una conciencia generalizada acerca de la importancia de este factor. Al hablar de la participación en la comunidad escolar nos estamos refiriendo a la necesaria cooperación y coordinación entre los distintos sectores de las comunidades educativas, tanto en el interior de cada uno de ellos como entre todos los sectores, especialmente entre familia y profesorado.

La legislación educativa del estado español ha ido recogiendo en sus distintas disposiciones y, sobre todo, tras la publicación de la Ley Orgánica del Derecho a la Educación, de 3 de julio de 1985 (LODE) (BOE, 04/07/1985), la necesidad de avanzar en la mejora de la calidad de la educación articulando para ello diversas medidas que hacen referencia a la necesidad del avance democrático y participativo en la escuela.

Además de regular el derecho a la educación y desarrollar, por lo tanto, el artículo 27 de la Constitución Española, se reconoce a los padres de alumnos el derecho a participar en la gestión y control del centro escolar (elección del director, presupuestos y reglamento), y en las altas decisiones educativas a través del Consejo Escolar, máximo órgano de control y gestión del centro escolar y cuya estructura hace posible que estén representados todos los estamentos de la comunidad educativa. Asimismo, las AMPA alcanzan, por fin, un reconocimiento pleno. En el artículo 5º del Título preliminar se garantiza “la libertad de asociación en el ámbito educativo” y se atribuyen a las AMPA las siguientes finalidades:

- “Asistir a los padres o tutores en todo aquello que concierne a la educación de sus hijos o pupilos.
- Colaborar en las actividades educativas de los centros.
- Promover la participación de los padres de los alumnos en la gestión del centro.”

Por su parte, la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo, de 3 de octubre de 1990 (LOGSE) (BOE, 04/10/1990), se contempla como un instrumento esencial de reforma de la educación que pretende poner fin a las deficiencias detectadas y proporcionar respuestas adecuadas a las exigencias futuras. A través de esta norma se produce la reestructuración del conjunto del sistema educativo, ampliando hasta los dieciséis años la educación obligatoria y gratuita; se establece la Educación Infantil,

Primaria y Secundaria Obligatoria como nuevas etapas educativas; y se produce la definición de un marco normativo moderno para el Bachillerato y la Formación Profesional. Al margen de los contenidos articulados, de la LOGSE emanan varias directrices que pasarán a ser consideradas a modo de principios básicos del sistema educativo. La formación permanente, la igualdad de oportunidades, el respeto de los derechos y libertades fundamentales, y la democratización y la participación, son algunos de ellos.

Retomando la cuestión central de este epígrafe, en la LOGSE se hace hincapié en la importancia de ampliar al mundo de la educación los principios democráticos a través de la participación en los centros escolares, aspecto que se contempla como uno de los objetivos prioritarios del sistema educativo. Partiendo de que la escuela es un lugar de aprendizaje de la participación ciudadana y de la toma de decisiones individuales y colectivas, se insiste en su necesaria democratización a través de la implicación de la sociedad en su conjunto y, especialmente, de los padres. La participación de los progenitores en la escuela es uno de los principios básicos de la actividad educativa, tal y como se recoge en el Título preliminar de esta Ley (art. 2.3b): “...la participación y colaboración de los padres o tutores para contribuir a la mejor consecución de los objetivos educativos”.

Con la aprobación de la Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Educativos (LOPEGCE⁴⁰) (BOE, 21/11/1995), se pretende reordenar la participación y el control de la escuela, completando, al mismo tiempo, las dos leyes en vigor hasta ese momento, es decir, la LODE y la LOGSE.

A pesar de que con la LODE, y la resultante constitución de los consejos escolares como órganos de representación y participación, parecía haberse encontrado una fórmula efectiva para democratizar los centros escolares y garantizar la implicación de toda la comunidad educativa, el escaso ejercicio del derecho a participar obligó a llevar a cabo una nueva reordenación.

⁴⁰ Denominada por los sindicatos de profesores “Ley Pertierra” ya que se promulgó siendo Ministro de Educación Gustavo Suárez Pertierra. Precisamente, se elaboró una relación de 77 medidas, redactadas posteriormente por el MEC, para mejorar la calidad de la enseñanza, y agrupadas en torno a seis criterios integradores básicos para la educación, tales como: “valores”, “igualdad”, “centros”, “dirección”, “profesorado” e “inspección” (Colom y Domínguez, 1997).

En la exposición de motivos de la propia LOPEGCE se justifica su necesidad en base a que el progreso equilibrado de una sociedad democrática, su bienestar colectivo, y la calidad de vida individual de sus ciudadanos, son fruto del desarrollo de la educación en sus distintos niveles. Es por ello que las sociedades exigen de modo creciente bienes y servicios educativos y, ante tal situación, las Administraciones deberán atender a dichas exigencias normalizando aquellas cuestiones de especial interés social. Así pues, esta nueva Ley obedece a la voluntad, compartida por la sociedad española, de reafirmar con garantías plenas el derecho a la educación para todos, sin discriminaciones, y de consolidar la autonomía de los centros docentes y la participación responsable de quienes forman parte de la comunidad educativa.

Sin embargo, queremos hacer especial hincapié en que establecer normativamente una estructura democrática no garantiza la participación. Va a ser necesario trabajar día a día en la vida cotidiana de los centros, tanto en los aspectos de gestión administrativa como en el propio proceso educativo.

Después de intensos debates y una gran polémica, tiene lugar la aprobación de la Ley Orgánica de 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE) (BOE, 24/12/2002), cuyo principal objetivo fue promover la mejora de la calidad del sistema educativo a partir de cinco ejes fundamentales:

- La convicción de que los valores del esfuerzo y de la exigencia personal constituyen condiciones básicas para la mejora de la calidad del sistema educativo.
- El sistema educativo debería orientarse abiertamente hacia los resultados, puesto que se subraya que la consolidación de la cultura del esfuerzo y la mejora de la calidad se vinculan a la intensificación de los procesos de evaluación de la comunidad educativa al completo.
- Se pretendía proporcionar un sistema de oportunidades de calidad para todos, desde la Educación Infantil hasta los niveles postobligatorios, a través de la consolidación de una configuración flexible que se adaptase a las diferencias individuales de aptitudes, necesidades, intereses y ritmos de maduración de todas las personas.
- Se subraya la importancia del papel desempeñado por los docentes en la consecución de una verdadera calidad educativa y, para ello, se pretende elevar

la consideración social del profesorado y los procesos de formación inicial, continua y permanente.

- Se intenta reforzar la autonomía de los centros a través de la confianza mutua y la responsabilidad compartida con la Administración educativa.

El Título V era el que recogía, explícitamente, los aspectos referidos a la participación de las familias en los centros públicos. Además de hacer referencia al derecho a participar en el control y gestión de los mismos, de acuerdo con los principios y valores recogidos en la Constitución, a través de los consejos escolares, la LOCE establecía diversos preceptos que afectan de forma directa a padres y madres de alumnos en sus relaciones con el sistema educativo. En el artículo 3 se indicaban los derechos y deberes de los progenitores, que establecían ciertas limitaciones a la ya reducida participación de las familias en los centros escolares.

Respecto a las AMPA, se indicaba que las administraciones educativas debían favorecer el ejercicio del derecho al asociacionismo, así como a la formación de Federaciones y Confederaciones, derecho que ya existía con anterioridad.

Recientemente, se ha aprobado la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) (BOE, 04/05/2006), cuyos principios fundamentales son tres:

- Proporcionar una educación de calidad a todos los ciudadanos de ambos sexos, en todos los niveles del sistema educativo.

- La necesaria colaboración de todos los componentes de la comunidad educativa (familias, profesorado, centros docentes, Administraciones educativas y la sociedad en su conjunto), para que, a través del esfuerzo compartido, podamos alcanzar una verdadera educación de calidad para todos y todas. Respecto a las familias se subraya la importancia de comprometerse con el trabajo cotidiano de sus hijos y con la vida de los centros docentes.

- Lograr un compromiso decidido con los objetivos educativos planteados por la Unión Europea para los próximos años.

En lo que se refiere a la participación de las familias en los centros escolares, el Título V de la LOE, en el que se regula la participación, autonomía y gobierno de los centros, y, concretamente en su Capítulo I, se reconoce la participación como “un valor básico para la formación de ciudadanos autónomos, libres y comprometidos con los

principios y valores de la Constitución”. Asimismo, se subraya que la presente normativa se ajusta a lo dispuesto en la LODE y en las disposiciones de aplicación posteriores. En la parte final de la LOE, donde se recogen las Disposiciones derogatorias, se hace referencia a la anulación de la LOPEGCE y la LOCE.

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

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

Tal y como sucede en otras realidades sociales, la posibilidad de participar en la escuela está, en mayor o menor medida, condicionada por las creencias, actitudes y valores que los diferentes actores pedagógicos ponen de manifiesto a través del desarrollo de una cultura participativa, estrechamente vinculada a la mencionada democratización de las prácticas educativas. El valor educativo de la participación, en tanto que estimula el sentido de la responsabilidad y la colaboración, hace que la participación en educación signifique establecer relaciones básicas con el aprendizaje de una cultura política fundamental (Xunta de Galicia, 1996).

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

implicación entre el profesorado y las familias, de tal forma que se asegure la incidencia real de éstas en el gobierno y la gestión educativa.

2.4.2. Situación actual de la participación de los padres y madres en las escuelas

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

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

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

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

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

La participación de los padres en las escuelas se mueve entre diversas tendencias contrapuestas y no es sencillo encontrar un equilibrio entre ellas (Marchesi, 2000). En primer lugar, hay que destacar que los padres son cada vez más conscientes de la importancia de la educación para sus hijos, por lo que la elección de un centro escolar apropiado es una de sus prioridades. Sin embargo, resulta contradictorio que a pesar de la preocupación por este aspecto, el tiempo de implicación directa en la educación de la prole disminuya. Asimismo, aunque los padres se sienten desbordados por las nuevas necesidades derivadas de un contexto en plena transformación y son conscientes de que es preciso invertir más esfuerzos en la dimensión educativa, su inseguridad no se traduce en participación sino que, al no sentirse preparados, tienden al alejamiento.

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

a) La vía individual.

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

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

Souto y Rodríguez, 2005) ponen de manifiesto que la comunicación con la escuela disminuye considerablemente en esta etapa, siendo mucho más frecuente en Infantil y Primaria.

- La participación en las actividades del centro. A pesar de que hay importantes diferencias entre unos y otros centros en la diversidad de actividades que se realizan, la implicación de los padres en las actividades extraescolares o culturales, es un buen indicador del interés por el centro escolar en el que estudian los hijos y por su buen funcionamiento.

b) La vía colectiva.

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

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

Cuando nos referimos al primero de ellos hablamos de la responsabilidad de los padres, como tales, en la educación de los hijos. De otro lado, cuando las familias en su relación con las escuelas se convierten en coeducadoras su nivel de implicación se incrementa de forma considerable. Además de los contactos esporádicos con los docentes y de la participación puntual en las AMPA, hay interés por articular las

prácticas escolares con las familiares, los padres se involucran en actividades de tipo socio-educativo, participan en la toma de decisiones de aquellos aspectos que afectan directamente a la educación de los hijos, etc.

Centrándonos ahora en la forma de participación, Pereda (2006), hace referencia a dos posibilidades bien distintas. Por una parte, la denominada participación individual o corporativa, vinculada a la idea de información y control y, por otra, la llamada participación social o cívica, más relacionada con el sentido de solidaridad y corresponsabilización.

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

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

a) Contactos informales.

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

b) Contactos formales.

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

En un estudio publicado por el INCE (2004) en el que se analiza, entre otros aspectos, la pertenencia y participación en asociaciones de padres y madres de alumnos,

se pone de relieve que el 80% de los progenitores forman parte de las AMPA, es decir pagan la correspondiente cuota, pero sólo un 20% de estos son miembros activos. Junto a ello se constata que aquellos padres y madres cuyos hijos están escolarizados en Educación Primaria tienen una mayor participación activa en las AMPA (24%) que los que tienen hijos cursando la Educación Secundaria Obligatoria (15%). Asimismo, el análisis de los índices de participación de los padres y madres en los Consejos Escolares revela datos muy similares, puesto que ésta suele bajar del 20% a menos del 10% al comparar la Educación Primaria con la Secundaria (Fernández, Souto y Rodríguez, 2005). Estos resultados coinciden con los derivados del estudio realizado por Aparicio (2003), en el que se llega a la conclusión de que la relación de la familia con la institución escolar aumenta en los centros de Educación Primaria y se reduce o es casi nula cuando se trata de alumnos de Secundaria. En esta misma línea, se sitúa la investigación llevada a cabo por el Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo (IDEA), entre 1997 y 2001, en el que han participado padres, profesores y alumnos de 31 centros de Educación Secundaria de toda España. Los resultados obtenidos confirman que las relaciones educativas de los padres con sus hijos son más intensas cuando estos están en los primeros años de escolarización, es decir, en los primeros cursos de la Educación Primaria y, sobre todo, en la Educación Infantil (Marchesi y Martín, 2002). En la Educación Secundaria la situación da un giro, puesto que, paulatinamente, se van alejando del centro escolar en el que estudian sus hijos y sólo acuden cuando se les cita directamente por una cuestión concreta, o bien porque persisten las calificaciones negativas.

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

diferencias significativas en Primaria, siendo mayor el porcentaje para los centros públicos.

Tampoco debemos olvidar que el análisis de la participación parental en los centros no debe ser medida únicamente por la implicación de la familia en la asociación de padres, sino también a través de otros indicadores de la vida escolar, como la asistencia a reuniones o celebraciones (Santos Rego et al., 2004). En este tipo de eventos, la figura del profesor-tutor es fundamental, puesto que es la persona del centro con la que los padres acostumbran a mantener un contacto más directo, por lo que se convierte en la mejor vía para que estos se sientan más vinculados a la gestión escolar e implicados en la educación de sus vástagos. Algunas de las que consideramos funciones fundamentales del tutor en relación con las familias son: contribuir al establecimiento de relaciones fluidas con los padres y madres a fin de facilitar el acercamiento entre escuela y familia; implicar a los padres en las actividades de aprendizaje; e informar sobre todos aquellos aspectos que afecten a la educación de sus hijos.

La participación de los padres y madres de los alumnos del último curso de Educación Secundaria Obligatoria en la vida del centro es otra de las variables estudiadas en la investigación del INCE (2004). Concretamente se realiza a través del análisis de la participación en las siguientes actividades: proceso de enseñanza-aprendizaje; asistencia a reuniones y colaboración en las aulas en las horas de clase; actividades culturales, como deportes, música y teatro, desarrolladas dentro y fuera del horario escolar; actividades extraescolares, como excursiones y fiestas escolares,...; y actividades de apoyo, como la captación de fondos, etc. Los resultados obtenidos revelan que las actividades relacionadas con el proceso de enseñanza-aprendizaje son aquellas en las que los padres de los alumnos participan en un mayor grado, concretamente el 74% de ellos. Les siguen las actividades culturales, las cuales reúnen a un 51% de los padres y las actividades de apoyo, con un 44%. En último lugar, pero no muy lejos, se sitúan las actividades extraescolares con un porcentaje del 42%.

No obstante, debemos tener en cuenta que los datos extraídos proceden de las encuestas realizadas a los padres y madres de alumnos y, tal y como se recoge en la referida investigación, al contrastarlos con otra fuente (en este caso, con los directores de centro), varían significativamente. Al analizar su opinión, por ejemplo, en el caso de las actividades vinculadas al proceso de enseñanza-aprendizaje, en las que según los padres, participaban el 74% de ellos, los directores reducen esta cifra hasta el 50%.

Asimismo, en esta investigación se subraya que son las expectativas de los padres las que tienen una mayor repercusión en el rendimiento académico de los hijos, puesto que cuanto más altas sean estas mejores serán los resultados alcanzados en el centro escolar. Pero no podemos pasar por alto la influencia de otros factores en el rendimiento escolar, como su capacidad intelectual y el contexto económico y social al que pertenezcan las familias. Al respecto, cuanto más alto es el nivel socio-económico de la familia mayores son también los logros que aguardan de sus hijos e hijas.

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

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

Desde el punto de vista de las familias, el estudio dirigido por Marchesi y Pérez (2005), pone de manifiesto la insatisfacción de los progenitores respecto a su participación en el funcionamiento del centro. Una cuestión de difícil deslinde es saber si la falta de participación en la vida de los centros se debe, bien al escaso interés de los

mismos padres, o bien a las dificultades y limitaciones que ponen los propios centros a su participación, aunque lo más probable es que se den ambos condicionantes.

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

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

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

La flexibilidad de los horarios es otra de las variables que debe ser reformulada, pues un planteamiento excesivamente rígido en los tiempos establecidos para las entrevistas, reuniones, talleres o similares, puede ser un obstáculo insalvable que impida la participación de los padres y madres, sobre todo si tenemos en cuenta el acelerado ritmo de vida de la sociedad actual. No obstante, si el centro se encuentra verdaderamente comprometido y existe la convicción de la importancia de la

participación de la familia en el proceso educativo, quizás la solución más factible sería que la escuela intentara adaptarse a la disponibilidad de las familias, decisión que deberá integrarse en el Proyecto Educativo de Centro (Baráibar, 2005) y, por tanto, ser aceptada en el seno de la comunidad educativa.

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

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

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

Es necesario que la comunidad escolar en su totalidad sea consciente de que la implicación familiar y social en las escuelas constituye uno de los factores que determinan la calidad educativa. Dicho de otra forma, la eficacia de la educación escolar depende del grado de participación que ejerzan los padres, del mismo modo que la

educación familiar no deberá encontrar en la escuela una concepción opuesta a la suya (Sarramona, 1999).

Del mismo modo debemos tener presente que las instituciones educativas están capacitadas para facilitar la organización comunitaria de todas las personas sea cual sea su procedencia, género o edad. Para ello, deberán abrirse a su entorno, interactuar con sus gentes y favorecer la creación de redes sociales, espacios de debate público y participación ciudadana.

2.5. Escuela y familia: el reto socioeducativo de la diversidad

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

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

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

Coincidimos con Jaime Funes (2004) cuando insiste en que las características fundamentales de la sociedad contemporánea son el dinamismo y la complejidad, ya que es su imbricación la que permite atisbar respuestas a muchas preguntas que, a su vez, remiten a otras preguntas. Es lo que Beck (1986) ha denominado “sociedad del

riesgo”, ya que la mayor abundancia de estímulos y probabilidades, y la mayor riqueza de experiencias posibles, comporta una mayor toma de decisiones y una ampliación de las posibilidades de equivocarse. Como recuerda Funes (op. cit.), en este contexto de cambios acelerados, los más jóvenes perciben los efectos de tres elementos diferentes:

- La contaminación por las tensiones e inseguridades de las personas adultas que les rodean.
- La ausencia de respuestas en su entorno cuando los cambios les plantean nuevas preguntas.
- Educaciones demasiado fugaces y compartimentadas, en las que faltan elementos constructivos, madurativos, susceptibles de proporcionarles un núcleo de estabilidad y de seguridad personal y social.

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

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

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

Así las cosas, la educación entendida como el proceso mediante el que un individuo se socializa y accede al desarrollo de las competencias que le permiten una participación social plena, se ha convertido en un vector básico de las estrategias para

afrontar los nuevos retos. Siguiendo la perspectiva de Vera Casares (op.cit.), existen cinco ámbitos de competencias que los ciudadanos modernos deben desarrollar y satisfacer en el seno de la referida nueva educación:

a) Competencias afectivas.

Se trata de desarrollar la capacidad para enfrentarse a la incertidumbre, de la cual, habitualmente, emergen estereotipos, temores y prejuicios que terminan derivando en comportamientos de incomprensión e intolerancia.

b) Competencias en el ámbito socio-histórico.

A su vez, comprende las dimensiones de temporalidad y sociabilidad. En cuanto a la competencia temporal, supone ser capaz de articular el pasado y el futuro, de distinguir lo permanente y lo cambiante. La sociabilidad implica la capacidad de construir una identidad compleja con pertenencia a ámbitos diversos: local, nacional, internacional, político, familiar, económico,...; que, a su vez, constituye uno de los rasgos característicos de la ciudadanía moderna. Es decir, la pluralidad de ámbitos de desempeño y la construcción de la identidad a partir de la misma y no de un único eje absoluto y excluyente.

c) Competencias comunicacionales.

Comprenden el dominio de los códigos de circulación de la información, los cuales implican desde el control de destrezas básicas como la lectura, la escritura y el conocimiento de una o más lenguas extranjeras, hasta el manejo de códigos especiales en los distintos ámbitos de desempeño.

d) Competencias tecnológicas.

Su significado está directamente vinculado al ámbito productivo de forma genérica. Buena parte de las competencias necesarias para el desempeño laboral son las mismas que se requieren para la participación ciudadana. No obstante, esto no debe hacer perder de vista la importancia de desarrollar las competencias específicas que son requeridas en cada ámbito productivo.

e) Competencias en el ámbito ecológico.

Se refiere al desarrollo de la capacidad de vincularse con la naturaleza de una manera respetuosa. Este ámbito de competencias es fundamental, sobre todo, si tenemos

en cuenta los riesgos que está provocando un estilo de desarrollo basado en la explotación masiva de los recursos naturales.

El desarrollo de este conjunto de competencias y capacidades es una variable necesaria pero insuficiente. Paralelamente, debe existir la redefinición de los diseños institucionales y de las herramientas técnicas y metodológicas a fin de que la escuela estreche sus lazos con las demás instituciones sociales. Los retos del nuevo siglo son de tal envergadura que por sí sola no podrá afrontarlos. Debe, por lo tanto, superar el aislamiento institucional y construir actitudes de apertura y responsabilidad compartidas, y más en todo lo que concierne a sus relaciones con la familia.

Lo que necesitan las sociedades complejas son personas capaces de gestionar esa complejidad y el cambio que le es inherente. Como recoge Cristina Brullet (2004), ante la reconversión tecnológica, el previsible cambio de ocupación a lo largo de la vida y, en general, las incertidumbres del futuro, es preciso proporcionar una formación sólida que permita afrontar un contexto con muchos caminos abiertos. No se trata tanto de acumular conocimientos como de llevar adelante un aprendizaje de actitudes y habilidades que permitan avanzar y superar los obstáculos.

Desde una perspectiva muy similar, Vázquez et al. (2004) subrayan que la realidad actual exige de los individuos un mayor grado de capacidad para generar recursos que favorezcan la gestión de la complejidad. El conocimiento, las habilidades emocionales y la capacidad para elaborar proyectos valiosos y éticamente responsables, son, para los referidos investigadores, las herramientas clave para hacer frente a un mundo de cambios acelerados.

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

De especial interés para nosotros es el que se refiere a *aprender a vivir juntos*, es decir, a convivir. En este sentido, y teniendo en cuenta la creciente diversidad del

mundo que nos rodea, no podemos hablar de nueva educación al margen de uno de los mayores retos de la sociedad actual: el entramado relacional, la comunicación entre las personas, y la convivencia (Vera Casares, 2000).

Concretamente, en el prólogo al Informe de la Comisión Internacional sobre Educación para el siglo XXI, Jacques Delors (1996, 22), insiste:

“Se trata de aprender a vivir juntos conociendo mejor a los demás, su historia, sus tradiciones y su espiritualidad, y a partir de ahí crear un espíritu nuevo que impulse la realización de proyectos comunes o la solución inteligente y pacífica de los inevitables conflictos, gracias justamente a esa comprensión de que las relaciones de interdependencia son cada vez mayores, y a un análisis compartido de los riesgos y retos del futuro. Una utopía, pensarán, pero una utopía necesaria, una utopía esencial para salir del peligroso círculo alimentado por el cinismo o la resignación”.

En total acuerdo con Delors, creemos que educar en y para la diversidad es un aspecto ineludible de la educación de nuestro siglo. Asimismo, consideramos que no se trata sólo de respetar la diferencia sino de valorarla y contemplarla como un factor enriquecedor en el contexto social y, más concretamente, en la escuela.

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

Ante este objetivo, la escuela se erige en medio de integración social. Las prácticas escolares deben contemplar la diversidad y la existencia de intereses y motivaciones distintas por lo que, posiblemente, una de las opciones más acertadas esté en desarrollar estrategias educativas que favorezcan la asunción de valores compartidos, procurando la participación en un proyecto social con el que los distintos grupos sociales se sientan identificados. Es por ello que la distancia entre la cultura familiar y la cultura escolar puede entorpecer no sólo el proceso escolar del alumno (Huguet, 2003),

sino su posterior integración en la sociedad, dificultando, al mismo tiempo, la participación de la familia en el centro. Sin embargo, cuanto más próximas se sientan ambas culturas, más probable será que alumnos y familias acrecienten su participación efectiva en la escuela.

Por el contrario, desde las posiciones conservadoras se defiende que a la escuela le compete una función cultural de adoctrinamiento y sumisión (Fernández, Souto y Rodríguez, 2005). Se ofrece una propuesta de cultura escolar cerrada y opuesta al enriquecimiento derivado de la diversidad y, por tanto, a la socialización educativa en los valores de la ciudadanía.

Asimismo, la familia, junto con la escuela, asume un papel clave en la preparación de todo individuo para que pueda integrarse en la sociedad de forma plena y responsable. Al respecto Musitu y Cava (2001), señalan tres objetivos fundamentales que la sociedad espera que la familia alcance, por lo cual, aún no delegando en ella de forma exclusiva tales funciones, sí la convierte en la principal responsable de su cumplimiento. Los objetivos referidos son los siguientes:

- Enseñar a los hijos a controlar sus impulsos para poder convivir en sociedad.
- Preparar a los hijos para desempeñar determinados roles sociales, incluyendo roles ocupacionales, de género e incluso roles en las instituciones, tales como el matrimonio y la paternidad.
- Adquirir un significado global sobre lo que es importante, sobre aquello que se valora en su sociedad y en su cultura, incluyendo, al mismo tiempo, ciertas creencias religiosas.

En definitiva, desde esta perspectiva, la familia debe contribuir a que los hijos aprendan a desarrollar un nivel adecuado de autocontrol para poder desenvolverse en la sociedad y para relacionarse con las demás personas. Se pretende que la familia instruya en las conductas asociadas al género y a la posición social, al tiempo que favorece la adquisición de significados sobre los valores predominantes en ese determinado contexto social y cultural.

Sin embargo, desde nuestro punto de vista, el nuevo orden social quizás requiera una revisión de estos objetivos intentando proporcionarles una mayor flexibilidad. La sociedad en general y la familia en particular deben tener presente la diversidad del contexto, no sólo en las formas de convivencia, como hemos recogido en el capítulo

anterior, sino en el desempeño de roles, tradicionalmente, asignados a hombres y mujeres, y como no podía ser de otro modo, en las funciones y responsabilidades de unos y otros. Por ello, no creemos adecuado que desde la familia se determine el desarrollo de sus miembros siguiendo un modelo social preestablecido, como si esa fuera la forma correcta y todas las restantes desviaciones. Lo ideal es que, desde la familia, se proporcionen las destrezas, habilidades y actitudes fundamentales para poder integrarse en una sociedad plural, con nuevos roles y funciones y en la que tengan cabida culturas, creencias y formas de vida cada vez más diversas; objetivos que deben ser compartidos y apoyados desde la institución escolar.

Como adelantábamos, la época histórica contemporánea está rompiendo todo tipo de fronteras, tanto físicas como humanas y, en consecuencia, nos aproxima a realidades y hechos sociales y culturales muy alejados de los que confluyen en nuestro contexto más cercano. La inmigración es, sin duda, uno de los factores que en los últimos tiempos ha reducido la distancia entre grupos culturalmente distintos e históricamente distantes.

Si bien la sociedad es por naturaleza heterogénea, la llegada de importantes flujos migratorios en los últimos tiempos ha incrementado la diversidad ya existente en los contextos sociales. En este escenario se va imponiendo, poco a poco, una nueva formación escolar que también tiene consecuencias sobre la familia.

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

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

faciliten el contacto, actividades extraescolares,...), favoreciendo, al mismo tiempo, el contacto entre culturas.

Desde una perspectiva comprometida y responsable en la construcción de una sociedad más equitativa, es imprescindible indagar sobre cómo responder a las cuestiones que suscita el reconocimiento de la diferencia. En este sentido, los nuevos retos exigen *respuestas abiertas* que contemplen las diferentes identidades culturales; *respuestas inclusivas* que posibiliten la equidad y la justicia entre todos los ciudadanos y ciudadanas; y *respuestas democráticas* que faciliten la participación cívica de todos y todas en la construcción de la sociedad multicultural en la que hemos de movernos con prudencia y diligencia (Bartolomé y Cabrera, 2003).

A modo de síntesis, y siguiendo a Bartolomé (2001), podríamos decir que las instituciones educativas en la actualidad han de enfrentarse a dos grandes retos: la lucha contra la exclusión social y la búsqueda de mayor cohesión social, temas que vienen siendo objeto de estudio sistemático por el incremento de los flujos migratorios hacia los países europeos.

Sin embargo, Essomba (2006) va más allá e indica que los principales retos a los que se enfrenta la educación en la actualidad con respecto a la diversidad cultural y, concretamente, en lo que se refiere a las implicaciones de la inmigración, son tres: el desarrollo de medidas conducentes a la inclusión social de los nuevos ciudadanos; la innovación en los centros educativos para adecuarlos a los nuevos alumnos y al punto de vista intercultural; y el fomento de un contexto escolar potente y coherente que incluya ambas cuestiones. La complejidad que integra cada uno de estos aspectos requiere la necesaria implicación y apoyo del conjunto de instituciones y espacios educativos que conforman el entorno social.

Asimismo, el papel educativo de la familia ha de contemplar la importancia de formar a sus miembros para integrarse en un contexto en el que concurren culturas, creencias y tradiciones diversas, pues el aprendizaje y las vivencias generadas en el seno familiar son decisivos a la hora de entender y compartir los hallazgos culturales de otros pueblos (Froufe, 1999). De forma equívoca se recurre a la escuela como si ésta fuera la única instancia responsable de la integración social y escolar del individuo, olvidando que es en el seno de la familia donde debe favorecerse, a través de la propia experiencia, la adquisición de valores fundamentales como la solidaridad, el respeto mutuo, la

valoración de las diferencias, la convivencia, el diálogo,... Así pues, no es suficiente con la exaltación escolar de los valores democráticos sino que es preciso también poder ponerlos en práctica en la familia.

Igualmente, la implicación de las organizaciones no gubernamentales supone un factor de enriquecimiento, ya que pueden favorecer una mayor sensibilización por parte de la comunidad educativa. Es evidente que la escuela no puede asumir en solitario las responsabilidades exigidas desde la sociedad, sobre todo en lo que respecta a la gestión de la diversidad derivada del incremento de la inmigración. No le falta razón a Essomba (2006, 95) cuando afirma que hemos pasado de “la escuela transformadora de la realidad social a la escuela transformada por dicha realidad”, realidad que hace necesaria una recontextualización de la función social de la escuela. Siguiendo al referido investigador, diremos que es necesario tomar dos direcciones: por una parte, el centro debe abrirse al exterior y, por otra, debemos contar con el compromiso de la sociedad para, conjuntamente, constituir entornos sociales educadores.

Con todo, consideramos apropiado referirnos a algunas experiencias a través de las cuales se han obtenido buenos resultados en la gestión de la diversidad a nivel comunitario. Las *comunidades de aprendizaje* (ver CREA, 1998), constituyen una iniciativa muy difundida en los últimos años, de amplio desarrollo en Estados Unidos, a través de experiencias como el *Proyecto de Escuelas Aceleradas* de Levin (1987).

Las comunidades de aprendizaje se han ido configurando como alternativa a una forma de entender la educación que otorga prácticamente en exclusiva a la educación formal y a las instituciones competentes la responsabilidad de la formación de los futuros ciudadanos. En un contexto como el actual, donde la escuela debe ser soporte de transformación social y cultural, es urgente poner en marcha iniciativas que permitan la intervención en el medio más próximo y que mejor conoce el alumno, así como la optimización de los recursos disponibles en el mismo, lo que, a su vez, pondrá de manifiesto la potencialidad de la acción conjunta e incentivará la consecución de objetivos educativos y sociales más ambiciosos como la participación en organizaciones o asociaciones locales.

El principal objetivo de estas experiencias no es otro que procurar la transformación del contexto social a partir de la movilización de los recursos disponibles con objeto de implementar proyectos de dinamización comunitaria. Las

comunidades de aprendizaje se basan en el diálogo de toda la comunidad para construir y aplicar un proyecto que incluye las dimensiones comunicativas e instrumentales del aprendizaje y la promoción de expectativas positivas. Tal y como recoge Essomba (2006, 96), “la relevancia del respeto a la diferencia y la solidaridad no se opone sino que incluye el objetivo de aprender todas las habilidades de selección y procesamiento de la información que se requieren para no ser excluido socialmente”. Así pues, este tipo de iniciativas suponen un escenario global en la atención a la diversidad, al tiempo que reducen en alto grado la desigualdad de oportunidades y la fragmentación social.

En lo que se refiere a la conexión de las comunidades de aprendizaje con el ambiente exterior, Fullan y Hargreaves (1999), identifican cuatro categorías, a saber: relaciones formales con los diversos agentes educativos que trabajan conjuntamente con las escuelas (la administración educativa, los equipos de apoyo y asesoramiento, responsables educativos del ámbito local,...); relaciones comunitarias, subrayando la importancia de la implicación de las familias; relaciones de cooperación, principalmente, a través de iniciativas voluntarias; y redes de intercambio, para que, mediante la utilización de las nuevas tecnologías de la comunicación y la información, puedan intercambiarse experiencias con otras comunidades.

Estamos convencidos de que este tipo de iniciativas son especialmente apropiadas para un contexto como el nuestro, en el que la gestión de la diversidad se ha convertido en uno de los asuntos prioritarios, junto al gran desafío socio-educativo de facilitar la integración de los alumnos que llegan de otras tierras y de sus familias. Conscientes de las dificultades que entraña un objetivo de tal magnitud, subrayamos la necesidad de reflexionar sobre las transformaciones que es preciso llevar a cabo en una sociedad en la que se han invertido las tendencias migratorias.

Así pues, cumplido el propósito de aproximación a una perspectiva general sobre la familia, sus enfoques y su desarrollo histórico, trataremos ahora de centrarnos en el estudio de las familias procedentes de la inmigración y en las implicaciones socio-educativas derivadas del incremento de los flujos migratorios familiares hacia nuestro país. Concretamente, en el capítulo que sigue, profundizaremos, entre otros aspectos, en el papel desempeñado por los lazos familiares en la conformación de las redes migratorias, así como en los procesos de integración de las familias procedentes de la inmigración en la sociedad de acogida interesándonos, como no podía ser de otra manera, por la situación actual en el contexto español.

CAPÍTULO 3

FAMILIA Y FLUJOS MIGRATORIOS

3.1. Introducción

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

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

Sin embargo, a pesar de que los desplazamientos han sido una constante en la historia de la humanidad, no podemos hablar de países emisores y receptores de la inmigración como un aspecto que se haya mantenido estable en el tiempo. Los cambios económico-políticos acontecidos dentro de cada región han sido los que han determinado su evolución histórica como país de emigración o receptor del flujo migratorio. Este, como se tratará más adelante, es el caso de España, antaño tierra de emigrantes pero que cuenta ahora con un importante volumen de inmigrantes en su territorio.

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

No cabe duda de que la migración internacional plantea desafíos de enorme trascendencia, tanto por las oportunidades que brinda como por las tensiones que genera. Es por ello que los distintos Estados democráticos se enfrentan a la difícil tarea

de conjugar el ejercicio de su soberanía con la suficiente dotación de garantías a los derechos de los inmigrantes.

En este contexto de gran movilidad internacional ha desempeñado un papel fundamental el proceso globalizador. La globalización, entendida como la capacidad de una sociedad, y específicamente de una economía, de funcionar como una unidad en tiempo real y a escala planetaria (Beck, 1998), ha intensificado la llegada de inmigrantes a las distintas regiones del mundo, debido, fundamentalmente, al clima de interacción e interdependencia que se ha generado. No obstante, este proceso en el que todos estamos inmersos encierra en su interior una contradicción. Es difícil entender como en un contexto donde se promueve la libre circulación de bienes y mercancías, y donde las fronteras se abren con el fin de facilitar estos intercambios, se pongan tantos obstáculos al tránsito de personas desde unas regiones a otras.

No podemos pasar por alto que las limitaciones establecidas para aquellas personas que pretenden asentarse en un territorio distinto al propio, no son las mismas para todas las nacionalidades, sino que existen una serie de grupos privilegiados, protegidos por las políticas migratorias, que se encuentran con menos dificultades a la hora de emigrar.

La integración global crea presiones demográficas, económicas, políticas, culturales y sociales fuertes para la inmigración, e incluso incorpora zonas remotas a circuitos de movilidad de gran distancia. Los Estados intentan contrarrestar esta tendencia reforzando sus controles fronterizos mediante un esfuerzo tanto nacional como multinacional (Castles, 2004).

La aplicación de políticas neoliberales ha puesto a disposición de los diferentes países un marco propicio para promover la expansión de capital a través de la creación de un clima favorable para el desarrollo de los grandes grupos económicos, pero que, al mismo tiempo, supone elevados costes sociales para aquellos que tienen menos recursos. Asimismo, es habitual la puesta en marcha de estrategias culturales a fin de reforzar su expansión, utilizando para ello valores culturales tradicionales y patrimonios materiales y simbólicos (Pedone, 2003).

A estas y otras cuestiones atenderemos en las páginas que siguen partiendo del análisis de las causas de los movimientos migratorios, fijándonos en la importancia de las redes familiares en el comienzo y mantenimiento de los flujos entre países, para

luego centrarnos en las tendencias actuales del fenómeno migratorio y hacer un especial hincapié en el mayor protagonismo de la mujer en el mismo. Ya por último, abordaremos los aspectos prioritarios asociados a la integración de las familias inmigrantes en la sociedad de acogida, subrayando la importancia de la sociedad civil al completo en la asunción del reto y enfatizando la necesidad de una mayor implicación por parte de las instituciones educativas.

3.2. Aproximación a las causas de los flujos migratorios. La importancia de los vínculos familiares

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

Los estudios teóricos sobre flujos migratorios alcanzaron su punto álgido cuando el fenómeno de la inmigración comenzó a llamar la atención de los sociólogos, las organizaciones humanitarias y los gobiernos. Su principal objetivo ha sido esclarecer las causas que, de una u otra forma, impulsan el traslado de personas de un territorio a otro, así como su evolución con el transcurrir de los años.

Tal y como recoge López Sala (2005), una teoría sobre las migraciones debe ser capaz de explicar la dimensión, dirección y composición de los movimientos, los factores que determinan la decisión de moverse y la elección del destino, así como las estrategias de integración en el país y el resultado final del proceso migratorio.

Sin embargo, a pesar de los múltiples esfuerzos dedicados desde disciplinas diversas, sorprende que, a día de hoy, no exista una teoría general de las migraciones que explique sus causas, y mucho menos sus consecuencias, en un conjunto explicativo global (Blanco, 2000) y ampliamente aceptado.

En este sentido, y como bien dice Castles (2004, 35), “todo intento de prever las probables pautas futuras de la inmigración y su asentamiento necesita tener en cuenta las grandes transformaciones sociales de nuestra época, así como el modo en que las personas soportan estos cambios”.

La importancia que ha ido adquiriendo este fenómeno se hace notar en el incremento de la literatura acerca de las distintas teorías de la migración internacional.

Existen, por lo tanto, múltiples enfoques que abordan esta cuestión, de los cuales se derivan distintas clasificaciones. Puede destacarse, por ejemplo, la división entre las teorías que explican el inicio de los movimientos migratorios y aquellas que explican su perdurabilidad en el tiempo (Massey et al., 1993), o bien aquellas que establecen una distinción entre la perspectiva macrosocial (estructural y socioeconómica) y la perspectiva microsocia (individual y motivacional) (López Sala, 2005).

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

Arango (1985) considera las investigaciones del referido experto la primera manifestación del pensamiento científico-social moderno. Lo que se pretendía, a través del análisis de las fuentes oficiales, no era otra cosa que encontrar regularidades empíricas y comparaciones facilitadoras de una explicación acerca de los flujos migratorios. Estos trabajos, aún sin el rigor empírico suficiente, fueron relevantes ya que se sitúan en un momento histórico en el que el análisis de los fenómenos sociales se reducía al enfoque teórico.

Por otra parte, tenemos que referirnos a los estudios de Thomas y Znaniecki (2004) pues marcaron un momento importante en la historia de la sociología y, sobre todo, en la historia del estudio sociológico de los valores. Su principal objetivo era estudiar los mecanismos de adaptación de los inmigrantes en el nuevo contexto y ante las condiciones de vida derivadas del mismo. En sus trabajos se hace referencia a la importancia de integrar la interpretación subjetiva con la observación de factores objetivos a fin de llevar adelante acciones individuales y sociales.

Desde un enfoque bien distinto tenemos lo que se ha denominado *teoría neoclásica de las migraciones*, enfoque teórico de una gran repercusión y sustentado en

factores ampliamente conocidos como *push-pull* (atracción-expulsión) (López Sala, 2005; Aparicio y Tornos, 2005), poniendo de manifiesto las disparidades de tipo económico y demográfico entre países emisores y receptores, que son las que, en última instancia, impulsan los traslados de personas de unas regiones a otras. Entre los factores de expulsión se consideran, fundamentalmente: la escasez de tierras, el desempleo, la existencia de salarios bajos, la explosión demográfica,...; los factores de atracción de los lugares de destino constituyen, por su parte, las alternativas a los de expulsión, es decir, las oportunidades de inserción en el mercado de trabajo de destino (Ribas, 2004).

A modo de síntesis, podríamos decir que el motor de los desplazamientos era la búsqueda de mejores condiciones salariales debido a las carencias económicas en el lugar de origen, por lo que la integración en la sociedad de acogida dependería, fundamentalmente, de su inserción en el mercado laboral.

No obstante, a pesar de la difusión de este enfoque teórico, diversos expertos han criticado algunos de sus supuestos básicos, fundamentalmente, debido a la falta de dinamismo en la interpretación de los cambios que afectan a los procesos migratorios. Tal y como recoge Ribas (2004, 75), “las teorías push-pull se han centrado en las formas de expulsión y atracción de fuerza de trabajo y, posteriormente, se les han añadido explicaciones, un tanto mecanicistas, de los esquemas relativos a la oferta y la demanda de los trabajadores manuales en los mercados de trabajo”. Se pasan por alto, entonces, factores que en la actualidad tienen una gran incidencia en los volúmenes y composición de los flujos migratorios internacionales, como las políticas de gestión y control de fronteras.

Por su parte, Portes y Böröcz (1989), advierten que estos enfoques no explican por qué desde otros países, igualmente pobres, no se producen estos movimientos poblacionales, o por qué los puntos de origen de la emigración tienden a la concentración en zonas del mismo. Esta teoría, dicen, es incapaz de predecir las dos diferencias principales en cuanto al origen de la inmigración: a) diferencias entre colectividades (principalmente Naciones–Estado) en cuanto a la dimensión y orientación de los flujos migratorios; y b) las diferencias entre individuos de un mismo país o región en lo relativo a sus tendencias migratorias (op. cit.).

Martínez Veiga (1997) es otro de los expertos que alude a las carencias de esta línea, sobre todo en lo que respecta al análisis de los estados emocionales y

sentimentales del inmigrante. De cumplirse los preceptos fundamentales de esta teoría, se podría deducir que las personas que viven en peores condiciones (económicas, de libertad, expectativas,...) serían las primeras en abandonar el país de origen. Pero la investigación empírica, como veremos más adelante, no corrobora tal perspectiva.

En la misma línea, López Sala (2005) hace referencia a la incapacidad de la teoría *push-pull* para explicar los flujos migratorios entre países desarrollados con niveles de renta similares y la persistencia de los flujos una vez que los factores de atracción han desaparecido.

Como ya hemos mencionado, este punto de vista ha gozado de un gran predicamento durante muchos años, ocupando el primer plano en los medios de comunicación, hasta el grado de sentenciar considerablemente la imagen pública del inmigrante; esto es, la de una persona que, para subsistir, se ve obligado a abandonar su país natal y buscar fortuna en otro, convencido de que allí tendrá más y mejores oportunidades. Sin embargo, el predominio de esta imagen oculta dos efectos contrapuestos en los países de destino. Por una parte, el interés suscitado hacia las necesidades y los derechos que corresponden al inmigrante; por otra, en los países receptores, se ha generado la idea de carga y freno al desarrollo, al simbolizar la exportación de la pobreza en sus manifestaciones económicas pero también educativas y aún democráticas.

No obstante, a pesar de las previsiones que sobre los flujos migratorios podían hacerse a partir de las variables económicas, la realidad no se correspondía en su totalidad a las conjeturas. Un buen ejemplo de este hecho sería la falta de explicaciones para justificar las preferencias de asentamiento en unas regiones determinadas y no en otras. Tal es el caso de las preferencias de los paquistaníes por el área inglesa y no por la alemana o la francesa.

A mediados de la década de los sesenta la teoría sobre las migraciones estaba todavía muy influenciada por las aportaciones de Ravenstein (1889; cit. en Arango, 1985, 8), a pesar de las transformaciones experimentadas por este fenómeno durante la primera mitad del siglo XX (López Sala, 2005). Posteriormente, se inició un intenso desarrollo teórico a partir de nuevas perspectivas que fueron ganando reconocimiento con el paso de los años.

Además de la importancia de las decisiones individuales en el inicio del proyecto migratorio, comenzó a valorarse la influencia de ciertas variables estructurales, como por ejemplo, los desequilibrios entre zonas emisoras y receptoras. Asimismo, se resalta la vinculación entre la transición demográfica y la modernización, de la cual se derivarían complejos procesos de cambio social, como “la diseminación del conocimiento, transformaciones en la organización social y la producción, el incremento de la demanda y el desarrollo económico y tecnológico” (López Sala, 2005, 53).

Bajo estos preceptos y desde una perspectiva histórico-estructural, surgen varias teorías con distinta orientación pero mirando hacia los componentes de la oferta y la demanda en el mercado nacional e internacional, junto con las decisiones racionales individuales sobre las ventajas e inconvenientes de emigrar. De forma genérica, acostumbra a distinguirse entre el enfoque macro, cuyo máximo representante es Todaro (1989), y el enfoque micro, encabezado por el economista norteamericano George Borjas (1990).

El primero de ellos tenía como objetivo estudiar la migración laboral en los procesos de desarrollo económico a través del análisis de variables como el nivel salarial en las localidades de origen y destino, la disponibilidad de empleo, el papel que juega el capital humano, y las políticas implementadas por los gobiernos para influir sobre los flujos migratorios.

Por su parte, Borjas (op. cit.) destaca el análisis de las ventajas microeconómicas que elige el inmigrante en el contexto de las leyes de mercado internacional. Los individuos calculan racionalmente los beneficios de la permanencia en contraste con los del movimiento. Así pues, a las variables anteriormente referidas se agregan el factor tecnológico y los elementos relacionados con el individuo como tal.

Ambos enfoques han recibido importantes críticas, cuyo epicentro es la ausencia de argumentos que contemplen las diferencias individuales de los inmigrantes. Se los considera un grupo homogéneo que dispone de la misma información a la hora de valorar las ventajas de emigrar o permanecer en el país de origen y que no está influenciado por su contexto social, variable a la que prestaremos especial atención más adelante. Otra de las carencias es no tener en cuenta que el inicio de un proyecto migratorio supone enormes costes emocionales y psicológicos para sus protagonistas, muchos de los cuales no pueden ser sustituidos por los beneficios económicos que

podrían derivarse. Además, tampoco se ofrece explicación alguna acerca de la concentración de los flujos migratorios en áreas geográficas concretas.

A finales de los años setenta, como crítica a la argumentación neoclásica, surge *la teoría del mercado dual*, cuyo máximo representante es Piore (1979), sosteniendo que las migraciones internacionales obedecen a una demanda intrínseca de las sociedades industriales modernas. Desde su punto de vista, las migraciones no se originan a partir de un modelo *push-pull*, sino que son el resultado de los factores de atracción procedentes del mercado de trabajo de los países de recepción, de imposible mantenimiento al margen de la mano de obra extranjera. El referido investigador hace un análisis de los mercados de trabajo de los países receptores y explica la dualización de la fuerza de trabajo entre trabajadores autóctonos y extranjeros. La mayor parte de los inmigrantes, al menos durante los primeros estadios de su estancia migratoria, ocupan los segmentos secundarios, caracterizados por el bajo nivel de ingresos, las duras condiciones de trabajo y la precariedad (López Sala, 2005).

En esta misma línea, los sociólogos Castles y Kosack (1975), bajo una perspectiva marxista, contemplan la inmigración internacional en términos del sistema global de clases, colonialismo y neoimperialismo. Afirman que el mercado de trabajo demanda mano de obra no cualificada y por ello se nutre de la población extranjera, la cual estaría dispuesta a trabajar en inferioridad de condiciones que los autóctonos. Consideran que los flujos migratorios son una nueva forma de explotación y predicen que las diferencias entre países ricos y pobres aumentarán como consecuencia de este fenómeno.

Estas teorías, que enfatizan los desequilibrios estructurales entre países, siguen teniendo en la actualidad bastante audiencia, pues aún se considera que las diferencias obedecen más a factores relacionados con la división internacional del trabajo que con factores intrínsecos de los países emisores de mano de obra. No obstante, esta aproximación apenas ha servido para explicar algunos aspectos de las políticas migratorias, en especial, las políticas selectivas y discriminatorias aplicadas durante décadas.

La teoría del sistema mundial o teoría de la dependencia, desarrollada por Wallerstein (1979), sostiene que la migración internacional no está ligada a la segmentación del trabajo en el seno de una economía nacional particular, sino a la

estructura del mercado mundial iniciada en el siglo XVI. Tal y como recoge Malgesini (1998, 22):

“En el transcurso de los siglos, la penetración del capitalismo en las áreas periféricas en busca de riquezas, materias primas y beneficios ilimitados, creó una población propensa a la movilidad geográfica. Actualmente la lógica del mercado es expandirse geográficamente y funcionalmente, mediante el intercambio y los flujos económicos y de trabajadores entre las naciones”.

Es decir, la lógica del capitalismo en el sistema global es la que, en última instancia, impulsa los desplazamientos de capital, o de los recursos humanos y tecnológicos de unas zonas geográficas a otras. Las empresas multinacionales se instalan en países en vías de desarrollo porque la mano de obra acarrea menos gastos (deslocalización) y la demanda de trabajadores aumenta las migraciones interiores y modifica la estructura y las relaciones productivas tradicionales. Asimismo, las propias fuerzas económicas que producen los movimientos internos atraen población hacia los países desarrollados, puesto que el proceso de globalización de la economía produce el establecimiento de vínculos materiales e ideológicos con los lugares donde se origina el capital (López Sala, 2005). A pesar de que parece existir, en algunos países, una correlación positiva entre la inversión extranjera y las tasas de emigración hacia el país inversor, algunos expertos afirman que la inversión en un país extranjero no incrementa la emigración sino que el principal motivo es el inicio de un sistema de relaciones mutuas entre países donde la circulación de personas es un aspecto fundamental (Sassen, 1993).

Por otro lado, en contraposición a las teorías que se centran en las decisiones individuales están cobrando relevancia aquellas que consideran la influencia de los contextos familiares y las economías domésticas (Ribas, 2005). Al respecto, tenemos que hacer referencia a la que se ha denominado *teoría de la nueva economía*, con Oded Stark (1991) como principal teórico, y desde donde se subraya que las decisiones migratorias no parten de forma exclusiva de los actores individuales, sino de unidades mayores de producción como la familia o la comunidad de procedencia del emigrante, procurando la mejora de su bienestar material a través de la diversificación de sus fuentes de ingresos, en cuya dinámica adquiere toda su importancia el envío de remesas al país de origen. Tal y como destaca Soriano Miras (2004), las remesas de los

inmigrantes desempeñan un papel esencial como capital para el cambio tecnológico de la economía productiva de las familias⁴¹.

Las críticas que ha recibido esta aproximación destacan la excesiva focalización en la sociedad de origen y el gran protagonismo concedido a la familia.

Las teorías expuestas hasta aquí se han centrado en la explicación del inicio del proceso migratorio. No obstante, a medida que el fenómeno empieza a ganar repercusión social, crece el interés por el estudio de su mantenimiento y reproducción en el orden social mundial. Desde nuestro punto de vista, coincidiendo con muchos expertos en la temática, es importante referir la *teoría de las redes sociales*⁴².

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

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

⁴¹ Según datos del Banco Interamericano de Desarrollo (BID) (2007), durante el 2006, las remesas a países de América Latina y el Caribe ascendieron a unos US\$62.300 millones, un 14% más que en 2005, convirtiendo a la región en el área económica que recibe más remesas en el mundo. Esta cantidad excede por cuarto año consecutivo los fondos combinados de inversión directa y la asistencia oficial directa a la región. Sobre el 75% de las remesas son enviadas desde los Estados Unidos (US\$45 mil millones) mientras que desde Europa Occidental, especialmente desde España, Italia, Portugal y Reino Unido suman casi un 15% del total (sobre \$9 mil millones). Las transferencias de dinero se han duplicado cada cinco años, desde 1980, y al menos en cinco países centroamericanos ya representan entre el 10% y el 15% del producto interior bruto (PIB). Para otros países, tales como Bolivia y Ecuador suponen entre el 5% y el 6% del PIB, y en el caso de Colombia rebasan el 3%.

⁴² El descubrimiento de la importancia de las redes sociales y su propia conceptualización se llevó a cabo dentro de la llamada Escuela de Manchester de Antropología Social dirigida por Max Gluckman (cit. en Martínez Veiga, 2004, 80).

Por ello, podemos afirmar que las redes sociales constituyen una forma de *capital social* que los inmigrantes pueden utilizar para acceder e integrarse en mejores condiciones. Según Pierre Bourdieu y Wacquant (2005,178), que fueron quienes acuñaron este término, “es la suma de los recursos, reales o virtuales, de la que se hace acreedor un individuo o grupo en virtud de poseer una red perdurable de relaciones más o menos institucionalizadas de mutua familiaridad y reconocimiento”. En esta misma línea, Martínez Veiga (1997, 136) mantiene que “el capital social está formado por realidades caracterizadas por compartir algún aspecto de la estructura social y porque facilitan la acción dentro de esa estructura”. Portes (1995, 12), a su vez, afirma que el capital social significa “la capacidad que tienen los individuos de organizar recursos escasos gracias a que forman parte de redes o estructuras sociales más amplias”. En definitiva, se hace hincapié en la disponibilidad de recursos diversos derivados de la interacción y vinculación recíproca con otros, variable que facilitará, en gran medida, la integración en la sociedad de acogida.

Así las cosas, con la introducción de esta nueva perspectiva se cuestiona la autonomía de aquel que emigra insistiendo en que la migración es una decisión compartida y se pone en duda la idea de que el potencial emigrante conozca y pueda valorar por sí mismo los beneficios que obtendría si se instala en otro país. En este sentido, el único modo de estimar las diferencias entre lo que gana y lo que podría llegar a ganar son las ideas circulantes en los grupos con los que está en contacto habitualmente.

Los análisis de redes completan el contexto de las migraciones internacionales y evitan la vinculación exclusiva a un esquema reduccionista que tan sólo contempla los factores de expulsión y atracción, al tiempo que supera el determinismo de los estudios estructurales y permite avanzar hacia fórmulas más abiertas en cuanto a la influencia de las diversas variables.

Tal y como subrayan Aparicio y Tornos (2005), en los medios especializados este hecho se inscribe en una discusión de mayor calado sobre la racionalidad de los sujetos implicados en las decisiones económicas. Desde la economía clásica se sostenía que la persona que toma estas decisiones económicas lo hace porque tiene a su disposición la información que necesita y, al mismo tiempo, sabe calcular, con cierta objetividad, las consecuencias de sus opciones. Al contrario, la sociología y la psicología social ponen en duda este análisis y mantienen que el sujeto está influenciado

por la información y las opiniones que prevalecen entre aquellas personas y/o grupos con los que interacciona. En definitiva, “el conocimiento de lo que se piensa en estos grupos y no la comparación racional de lo que ocurre con las cifras macroeconómicas sería lo que puede darnos la llave para saber en qué medida se movilizarán migraciones” (op. cit., 22).

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

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

Idéntica línea es la que asume el enfoque de Criado (2000), quién, además de referirse a las causas clásicas, es decir, a factores demográficos, desigualdad estructural y optimización de oportunidades, apunta a nuevas motivaciones. La desigualdad nortesur, los conflictos internos en los países de origen, la difusión del modo de vida occidental, la acción de las redes migratorias, la presión demográfica y el deterioro medioambiental son factores que confluyen en la dinámica migratoria, pero constatando la complejidad que entraña la explicación de sus causas y motivaciones. Siguiendo la posición de Criado (op. cit.), cualquier análisis que se haga al respecto no puede dejar al margen tres grandes marcos: el marco de las decisiones individuales, el marco de las circunstancias y redes familiares y sociales, y por último, el contexto económico, social y político. En definitiva, se subraya la importancia de sumar una aproximación objetiva, basada en el interés económico, a otra más subjetiva, vinculada a un elenco de aspiraciones personales.

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

Siguiendo a la referida investigadora, existen tres tipos de análisis de las migraciones que ponen en evidencia el peso de las redes sociales, pero, teniendo muy presente el eje de esta Tesis Doctoral, profundizaremos, especialmente, en el que hace alusión a la importancia de los vínculos familiares. Aclarada esta cuestión, los principales enfoques que resaltan el papel de las redes son los siguientes:

a) Las redes migratorias como medio de desarrollo económico.

Diversos estudios realizados, primero en Estados Unidos y más tarde en Europa, sobre la economía étnica, ponen de manifiesto el peso de las redes como medio de desarrollo económico de las personas llegadas desde otras latitudes a la sociedad de acogida. Las redes étnicas se han convertido en un importante recurso que, en mayor o menor medida, parecen reducir las desventajas laborales a las que tienen que enfrentarse los inmigrantes cuando llegan a un país que no es el suyo y a las que, gracias a la reducción de las distancias, es más fácil acceder.

b) La espacialidad de la red.

El estudio de las distintas nacionalidades en nuestro país pone de manifiesto que su distribución en el territorio obedece a una lógica determinada, que explicaría la concentración de muchos inmigrantes en unas zonas u otras en función del país de procedencia. En otras palabras, “la concentración de migrantes a partir de regiones de orígenes particulares en ciudades, barrios y, sobre todo, ocupaciones particulares, todo ello prueba la existencia de mecanismos de canalización y selección en las redes migratorias” (Gurak y Caces, 1998, 85). Es lo que sucede con los marroquíes en Barcelona y los ecuatorianos en Madrid.

c) La unidad familiar.

En los últimos años, los estudios sobre las redes migratorias han revalorizado la variedad de estrategias familiares y comunitarias de las mujeres y la complejidad de las divisiones de género en el análisis de las unidades domésticas. La teoría de la estrategia doméstica, defendida por Escrivá (2000), a través de la cual se acentúa la importancia del grupo doméstico en la selección por sexo y la decisión migratoria, así como la formación de redes migratorias, se convierte en una herramienta de gran utilidad para explicar algunas de las tendencias actuales de los flujos migratorios. Hemos pasado de un análisis sostenido sobre la decisión individual a otro en el que, además de los factores estructurales, se tienen en cuenta las estrategias que implican a la unidad familiar en su conjunto, así como a las redes de parentesco, comunitarias y étnicas. Tal y como recoge Ribas (2001, 76) en otra de sus publicaciones, “tener en cuenta este contexto nos ayuda a explicar cómo funcionan las formas de apoyo en la construcción y en la dinámica de la red migratoria y, a su vez, nos explica el control y el constreñimiento que surgen también de las redes”. Es decir, el análisis de las redes en las migraciones implica el necesario reconocimiento del papel de las familias antes, durante y después del proceso migratorio.

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

La *teoría institucional* añade a las funciones que desempeñan las redes el papel que realizan las organizaciones voluntarias y las instituciones privadas a fin de apoyar a la población inmigrante en el mantenimiento de los flujos migratorios. Tal y como plantea Blanco (2000, 73), “la extensión y desarrollo de las diferentes organizaciones humanitarias dificultan la regulación y el control gubernamental sobre los flujos, puesto que dichas organizaciones ofrecen gran resistencia a la instauración y despliegue de políticas de control de la inmigración”.

En una línea muy similar se sitúa un enfoque teórico que ha recibido un nuevo empuje en épocas recientes a partir de la idea de que la migración es un fenómeno que desarrolla su propia dinámica y que se perpetúa a sí mismo. Esta perspectiva fue

anunciada por Myrdal (cit. en Soriano Miras, 2004, 111), con la denominación de *causación acumulativa* en el contexto de los efectos de repercusión derivados del desarrollo desigual en zonas subdesarrolladas. No hace mucho que Massey et al. (1998a) han retomado y ampliado esta idea a través de la identificación de varios factores y mecanismos que, en última instancia, son los causantes de que el fenómeno migratorio se perpetúe a sí mismo. De igual modo, se postula que el incremento de los procesos migratorios origina cambios estructurales que incrementan tanto las posibilidades de migraciones adicionales como la aceleración de los cambios económicos, políticos, sociales y culturales en las sociedades de origen.

Veamos como sintetiza Cristina Blanco (2000, 74) en las siguientes proposiciones los principales efectos derivados de la dinámica migratoria:

- “- Los cambios sociales, económicos y culturales producidos por la migración internacional en los países emisores y receptores confieren un poder interno al movimiento que incrementa la resistencia a toda tentativa de control y regulación.
- Debido a los cambios de expectativas sociales, en los momentos de desempleo y pérdida de puestos de trabajo en las sociedades receptoras, los gobiernos encuentran dificultades para reclutar mano de obra nativa a fin de realizar trabajos que previamente han realizado los inmigrantes. En tales circunstancias, y de forma paradójica, se hace necesario mantener y reclutar más mano de obra inmigrante.
- La concentración de inmigrantes en ciertos tipos de trabajo conlleva su etiquetado social como ‘trabajos de inmigrantes’, lo cual dificulta el reclutamiento de trabajadores nativos para el desempeño de tales puestos de trabajo.”

Finalmente, tenemos que hacer referencia a la *teoría de los sistemas migratorios*, introducida por el geógrafo Mabogunje (cit. en López Sala, 2005, 64), desde la que se sostiene que los flujos migratorios adquieren cierta estabilidad y estructura en las dimensiones espacio y tiempo. Hace hincapié en la interrelación entre las zonas de origen y de destino a través de flujos intensivos de capital, bienes, información, contactos personales y redes sociales. Por todo ello, cada sistema migratorio a nivel internacional tendría su núcleo receptor y, a su vez, varios espacios emisores conectados

con ese núcleo a través de la llegada continua de emigrantes que, con el tiempo, tenderán a estabilizarse. Blanco (2000) se refiere a varios aspectos de esta teoría, que tiene por fundamentales:

- Los países incluidos en un sistema migratorio no tienen por qué estar próximos geográficamente, puesto que los flujos son resultado de las relaciones económicas y políticas.
- Pueden existir sistemas multipolares, ya que puede formarse un grupo disperso de núcleos receptores.
- Los distintos países pueden pertenecer a más de un sistema migratorio. Sin embargo, la pertenencia múltiple es más frecuente en el caso de los países emisores que en el de los receptores.
- Los países pueden llegar a formar parte de un sistema migratorio o bien dejar de pertenecer a otro debido a cambios sociales, económicos o políticos.

Después de hacer un análisis de las distintas teorías derivadas del estudio de la inmigración, tenemos que hacer referencia a Faist (2000), uno de los expertos que más ha insistido en el giro producido y en la importancia del mismo para explicar la realidad migratoria, al tiempo que ha intentado esquematizar los aspectos más importantes de la evolución de las teorías migratorias centrándose, fundamentalmente, en la manera de producirse y entenderse los traslados entre países. Su punto de vista sobre tal cuestión puede sintetizarse a través de la diferenciación de tres épocas en la investigación de las migraciones:

- a) En la primera etapa destacan las investigaciones que defienden la teoría neoclásica de las migraciones, a partir de la cual se mantiene que los territorios nacionales de procedencia o llegada de los inmigrantes funcionan como espacios estables y relativamente herméticos. Aquel que emigra, por propia iniciativa, abandona su espacio nacional y se dirige a otra región que no es la oriunda, fundamentando su decisión en cálculos racionales de las ventajas a las que podrá acceder o en virtud de los factores de “expulsión” (*push*) y “atracción” (*pull*) que operan en uno y en otro país.
- b) En el segundo estadio adquiere amplio reconocimiento la teoría histórico-estructural de los sistemas migratorios. Los territorios nacionales de origen y destino todavía son considerados espacios diferenciados, dejando de ser, sin

embargo, espacios estables y herméticos. Los movimientos migratorios se producirían porque los países de destino han actuado o actúan sobre la economía de los países de origen, lo que obliga a analizar esta relación para prever y valorar posibles flujos en el futuro.

c) En la actualidad, donde la globalización de la economía, la información y los medios de transporte ha aligerado el peso de las fronteras estatales, los espacios sociales en los que habitan los potenciales inmigrantes ya no se restringen a los límites nacionales, sino que se extienden a los creados para ellos por sus prácticas de interacción. Esta última perspectiva recoge las aportaciones de las anteriores pero las engloba en la dinámica social derivada de la liberalización fronteriza.

Así las cosas, uno de los aspectos que caracterizan hoy el panorama de las migraciones es el contexto en el que tienen lugar. El avance de la globalización en las relaciones económicas, junto con las múltiples posibilidades derivadas del desarrollo de los medios de comunicación y transporte, facilitan los traslados de población entre zonas alejadas y permiten mantener los vínculos preexistentes con el país de procedencia.

En esta línea, Ulf Hannerz (1998) refiere el cambio producido. Antes la inmigración implicaba la disminución y, con el paso del tiempo, la pérdida de los vínculos con el lugar de origen; ahora, las distancias geográficas han dejado de ser un obstáculo en tal sentido, y por ello los inmigrantes cuentan con medios y circuitos informales de comunicación suficientes como para mantener el contacto con su lugar de origen.

3.3. El papel de la familia en la conformación de redes migratorias

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

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

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

A su vez, las redes migratorias están integradas por estructuras menores, las cadenas migratorias, las cuales implican la transferencia de información y apoyos materiales que familiares, amigos o paisanos ofrecen a los potenciales migrantes para decidir, o eventualmente, concretar su viaje (Pedone, 2003). Las cadenas facilitan el proceso de salida y llegada, pueden financiar en parte el viaje, gestionar documentación o empleo y conseguir vivienda (Giménez y Malgesini, 1997).

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

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

efecto disuasorio, mientras que si la información es positiva, lo más lógico será la estimulación de los desplazamientos.

Además, si vemos el fenómeno migratorio desde una perspectiva sistémica, como hace Thomas Faist (2000), distinguiremos tres niveles:

a) El nivel estructural o macro, constituido por diversos factores, a saber: económicos (diferencias en los recursos disponibles, oportunidades de empleo y acceso a capital,...); políticos (las regulaciones y las leyes sobre movilidad espacial, la interdependencia en el sistema político internacional); culturales (mayor o menor semejanza cultural); y demográficos y ecológicos (crecimiento poblacional, cantidad de tierra disponible,...).

b) El nivel relacional o meso, que abarca las relaciones sociales entre el lugar de emisión y recepción, pudiendo distinguirse dentro de las mismas entre:

- Lazos fuertes: los que se establecen dentro de la familia o unidad doméstica.
- Lazos débiles: más distantes o lejanos.
- Lazos simbólicos: basados en la pertenencia a organizaciones étnicas o religiosas.

c) El nivel micro, referido, fundamentalmente, a factores individuales, tales como los valores (el empleo, la riqueza,...), las expectativas y los recursos (el capital financiero, humano, cultural y político).

Así las cosas, a partir de estos elementos se derivan diversas redes que constituyen estructuras intermedias, que sirven para relacionar el sistema estructural o macro y el individual o micro y constituyen una especie de campo de flujos entre el país emisor y el receptor.

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

Asistimos, por lo tanto, a la configuración de lo que se ha denominado como espacios sociales transnacionales (Pries, 1998), concepto que alude a la pervivencia de las relaciones con el contexto de origen, y a la posibilidad de conservar los rasgos

característicos de la cultura autóctona. Dicho de otra forma y con las mismas palabras del investigador citado, “por espacios sociales transnacionales entendemos aquellas realidades de la vida cotidiana que surgen esencialmente en el contexto de los procesos migratorios internacionales, que son geográfica y espacialmente difusas o des-territorializadas y que, al mismo tiempo, constituyen un espacio social que, lejos de ser puramente transitorio, constituye una importante estructura de referencia para las posiciones y los posicionamientos sociales, que determina la praxis de la vida cotidiana, las identidades y los proyectos biográficos (laborales) y que, simultáneamente, trasciende el contexto social de las sociedades nacionales” (op. cit., 34).

Ahora bien, no podemos hablar de espacios sociales transnacionales sin referirnos a dos términos estrechamente vinculados, como son, por una parte, la noción de transnacionalismo y, por otra, el concepto de transmigrante (Glick Schiller, Basch y Blanc-Szanton, 1992).

El transnacionalismo es el conjunto de procesos a través de los cuales los inmigrantes forjan y mantienen múltiples relaciones sociales entrelazadas que posibilitan el mantenimiento de los vínculos entre las sociedades de origen y de asentamiento. Así pues, a través de la continua circulación de individuos, bienes, capitales e información, hemos entrado en una dinámica transnacional en la que las personas llegan a una gran parte de los rincones de todo el planeta, superando, por lo tanto, las que antes era infranqueables fronteras Estado-Nación. Por todo, la migración internacional ha pasado a concebirse como un fenómeno social que condiciona el surgimiento de realidades cualitativamente diferentes, sobrepasando los habituales arraigos espaciales de la región de llegada y destino (Pries, 1998).

De otro lado, con el concepto transmigrante lo que se pretende reflejar es la realidad de aquellas personas vinculadas a unidades familiares localizadas en dos o más Estados, manteniendo, en consecuencia, relaciones sociales y económicas en varios contextos, implicándose en comunidades de su país de origen y de destino, al tiempo que se enraizan en más de una cultura, y viven su doble o triple pertenencia como una nueva forma de ciudadanía.

Otros términos derivados de esta nueva perspectiva en el estudio del fenómeno migratorio, serían el de circuitos transnacionales (Rouse, 1991) y comunidades

transnacionales (Kearney, 1986), en los que se subraya la rapidez en la fluidez de ideas, información y personas.

Así las cosas, la comunidad transnacional sería aquella que desarrolla múltiples relaciones superando las distancias geográficas y las fronteras nacionales (Basch, Glick y Blanc-Szanton, 1995), dando lugar, como apunta Durand (1995), a una cultura migratoria, es decir, a un sistema integrado por normas, valores y sanciones que regulan la actividad migratoria y que es resultado del perfeccionamiento de los mecanismos de socialización, razón por la cual los nuevos migrantes se integran y manejan en sus circuitos transnacionales.

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

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

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

Además de liderar la mayor parte de los procesos que implica la inmigración, la familia constituye el espacio en el que acostumbran a manifestarse los modelos de referencia social y cultural, aportados tanto por sus miembros como por la sociedad receptora, y derivados, fundamentalmente, del contacto entre autóctonos y alóctonos. En este sentido, al entender las familias migrantes como ejes conectores entre culturas y

mundos diferentes nos encontramos, nuevamente, con el concepto de transnacionalismo, puesto que favorecen la creación de una cierta cultura de la emigración, entendida ésta como un conjunto de pautas de consumo, valores, actitudes y contactos que contribuyen a la perdurabilidad de estos movimientos humanos.

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

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

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

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

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

- El ciclo se cierra con el emparejamiento estable de los hijos y la constitución de nuevas unidades domésticas.

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

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

Tal y como sostienen Aparicio et al. (2005), la situación familiar de los inmigrantes, es decir, si residen en el país de origen o de acogida, su estado civil, el tener o no hijos,..., puede considerarse un indicador del estadio de migración en que se encuentran. Los citados investigadores hacen referencia a cuatro etapas en el proceso migratorio (op. cit.):

- La primera es la del inmigrante solitario, cuya familia permanece en el país de origen mientras que el que se ha desplazado contribuye a la economía familiar con su trabajo en el país de destino. A estos inmigrantes se les conoce como “cabezas de puente”, puesto que sirven de enlace en el desplazamiento de sus conciudadanos.

- La segunda etapa hace referencia a la estabilidad progresiva que va adquiriendo el primer inmigrante en el país de destino, a través de la obtención de un estatus legal más seguro, un trabajo mejor, e incluso una vivienda. Es posteriormente cuando se produce la reagrupación familiar en el país de destino, trayendo, las más de las veces, a sus familiares cercanos como esposa/o e hijos, si los hubiera. En algunos casos sólo traen al cónyuge, dejando a los hijos con otros familiares hasta que la situación económica y legal permite garantizar una posición de más seguridad para la prole.

Las siguientes etapas tendrán un desarrollo más dilatado en el tiempo. Se irán creando redes de contacto de inmigración en las que los primeros desplazados servirán

de apoyo para los nuevos inmigrantes. Ya por último, si el tiempo de permanencia en el país de destino se prolonga, se producirán nuevos nacimientos y se formará la denominada “segunda generación”.

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

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

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

Los principales motivos de la emigración de estas familias son de índole económica, puesto que el escaso volumen de empleos creados, el descenso del nivel de vida de la población, las escasas reformas sociales y la baja escolarización de la mujer (Soriano Miras, 2004), dificultan la subsistencia en el país de origen. Si analizamos esta cuestión según el sexo, los hombres en su mayoría emigran por motivos económicos, las mujeres, sin embargo, hacen referencia a la reagrupación y a la misma salida del entorno familiar (Santos Rego et al., 2004).

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

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

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

Por otro lado, al analizar las redes migratorias de la población llegada desde la República Dominicana, Martínez Veiga (2004) subraya que la estructura de la migración procedente de este país es matrilineal y matrifocal, fenómeno que pone de manifiesto la participación activa de las mujeres en el proceso. Es decir, existe una transmisión generacional del fenómeno que va de madres a hijas. Además de la permanente activación de las relaciones de parentesco, existe una intensa relación económica mantenida a través del envío de remesas, en un primer momento para devolver el dinero prestado para emigrar y, posteriormente, para ayudar a mantener a los hijos y familiares.

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

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

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

3.4. Tendencias actuales de los flujos migratorios familiares: la feminización del fenómeno

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

Este proceso ha traído consigo la emergencia y consolidación de redes de interacción e intercambio a escala planetaria. En otras palabras, hemos asistido a la

formación de un escenario mundial caracterizado por la elevada interconexión global y transnacional en el que se integran complejas redes relacionales entre comunidades, estados, organizaciones cívicas y entidades locales, junto a otras. La globalización, como insiste Giddens (1999, 64), supone la “intensificación de las relaciones a lo largo del planeta que unen localidades lejanas, de manera que los acontecimientos locales reciben la influencia de acontecimientos que ocurren a muchas millas de distancia y viceversa”.

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

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

Tal y como apuntan Castles y Miller (1993), las migraciones actuales presentan dos novedades distintivas: la escala de influencia y la heterogeneidad de los vínculos. Con respecto a la primera de ellas, las migraciones afectan a todas las regiones y a la mayoría de los países de forma simultánea. En cuanto a la segunda, a pesar de que las migraciones acostumbran a originarse en antiguas colonias o en áreas de presencia militar de los países receptores, una gran parte de los flujos proceden de zonas donde las conexiones han tenido una influencia, económica y cultural, bastante limitada. De la misma forma, los mencionados investigadores hacen hincapié en otras novedades importantes derivadas de estos cambios, a saber, el incremento de países involucrados, la aceleración del índice de movilidad y la diversificación de los flujos.

A modo de síntesis, y sin abandonar la referida cita de autoridad en el asunto, las tendencias actuales de los flujos migratorios se podrían resumir en los siguientes aspectos:

a) La globalización de la migración.

Es decir, la expansión del fenómeno migratorio a diferentes países y la afectación simultánea por diferentes flujos. Además, las áreas de procedencia también se han incrementado, por lo que los países que reciben un mayor número de inmigrantes asisten, a su vez, a la diversificación de orígenes económicos, culturales y sociales.

b) La aceleración de los flujos migratorios.

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

c) La diversificación de los movimientos migratorios.

A diferencia de períodos anteriores, donde los desplazamientos eran, fundamentalmente, laborales o de refugiados y de carácter permanente, en la actualidad, no existe una modalidad migratoria predominante sino que hay varias y en aparición simultánea. Las más de las veces, las cadenas migratorias que se inician con un tipo de movimiento toman direcciones diversas debido, en gran parte, a las iniciativas gubernamentales para controlar los desplazamientos.

d) La politización de la migración.

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

e) La feminización de las migraciones.

El papel de la mujer en el proceso migratorio ha ido ganando terreno en las últimas décadas en todas las regiones y en todos los tipos de migración. Si bien en épocas anteriores la mayoría de los desplazamientos por motivos laborales, así como los movimientos de refugiados, estaban, mayoritariamente, encabezados por hombres,

desde los años sesenta las mujeres han ido ganando protagonismo tanto en la migración laboral como en las demás modalidades.

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

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

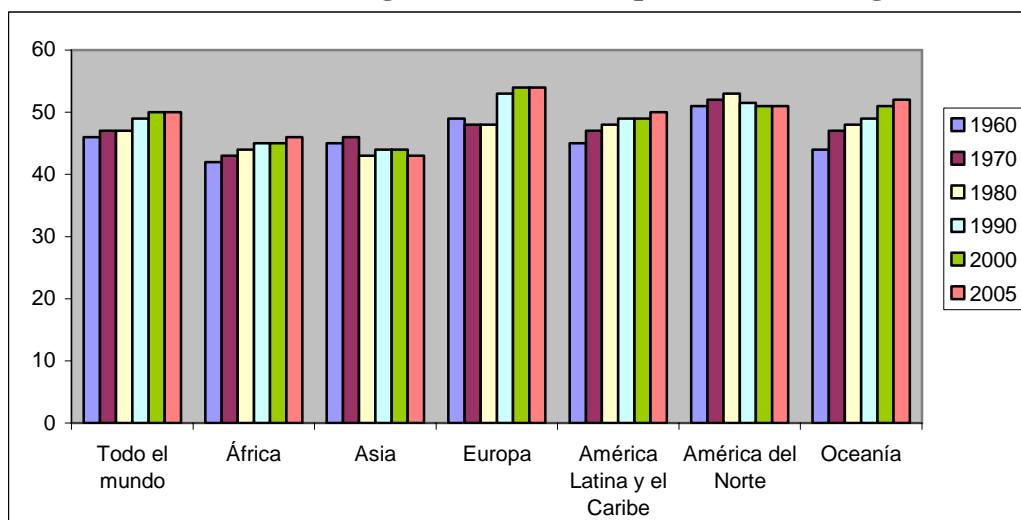
Lo cierto es que el papel de la mujer en los proyectos migratorios comenzó a suscitar interés a mediados de los años setenta (Ribas, 2004), si bien con ciertas limitaciones, puesto que los estudios realizados al respecto se centraban en el análisis de la inmigración femenina en el marco del reagrupamiento familiar. En este sentido, el papel de la mujer como protagonista del proyecto migratorio y las estrategias utilizadas en el mismo han estado veladas bajo la concepción dominante que asigna al hombre el papel productor y mantenedor en la esfera pública y a la mujer el papel de reproductora y mantenida en la esfera doméstica así como elemento de garantía del orden social y moral (Gregorio, 2002b). Este hecho ha contribuido a que la presencia femenina en el fenómeno migratorio haya estado solapada por posturas reduccionistas sustentadas por modelos centrados en el análisis de los flujos de trabajadores inmigrantes y sus familias.

No obstante, en los últimos años, el crecimiento numérico de las mujeres de segunda generación y la presencia femenina en la inmigración irregular, así como en los procesos de regularización, ponen de manifiesto el avance de otras modalidades y

modelos migratorios. Es por ello que, en la actualidad, el estudio de la inmigración encabezada por mujeres se ha convertido en objeto de interés creciente, de lo que dan buena muestra los estudios realizados al respecto.

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

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



Fuente: United Nations Population Fund (2006)

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

denominados países de nueva inmigración, es decir, a los del área mediterránea del continente europeo.

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

De otro lado, las mujeres constituyen un pilar fundamental en el mantenimiento de los contactos más duraderos e intensos con los familiares que permanecen en el país de origen, sobre todo, en lo que respecta a los hijos. La ausencia de la madre en el país de origen supone dejar a sus hijos a cargo de otros familiares, habitualmente, abuelas y hermanas, aunque muchas de ellas terminan incorporándose a la cadena migratoria, máxime, si la información que les llega desde el país de acogida es favorable.

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

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

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

En esta misma línea, el Colectivo IOÉ (2000a) hace referencia a la existencia de distintas modalidades en los proyectos migratorios en función de las motivaciones que determinan la decisión de emigrar:

- Emigrar para asegurar la subsistencia del grupo familiar y, especialmente, la mejora social de los hijos, las más de las veces a través de los estudios. En estos casos, las mujeres inician el proceso migratorio movidas por motivaciones económicas y su principal finalidad es enviar la mayor cantidad de dinero posible al grupo familiar que permanece en el país de origen.

- Solteras que emigran buscando una promoción personal, además de ayudar económicamente a la familia de origen. Los procesos de cambio social que, en mayor o menor medida, atraviesan transversalmente a todas las sociedades incrementan las aspiraciones y expectativas de muchas jóvenes, sobre todo de procedencia urbana, que encuentran mayores posibilidades de desarrollarlas a través de la emigración. En estos casos, el proyecto migratorio combina la función económica (envío de remesas a la familia) con el proyecto personal, es decir, la consecución de una mayor autonomía y una mejor formación que facilite su promoción social.

- Jóvenes que emigran, animadas por un entorno próximo de emigración generalizada, “para conocer mundo” (op. cit., 168). La existencia de un contexto en el que la emigración es un fenómeno generalizado incide en el inicio de nuevos desplazamientos. Asimismo, aunque los estereotipos presentan el perfil de la potencial emigrante como una mujer de origen rural, con un nivel de estudios bajo, procedente de una clase humilde y perteneciente a una familia numerosa, son muchas las mujeres con estudios superiores y empleos de media o alta cualificación que participan de estos

flujos migratorios, abandonando su país de origen para desplazarse a otro en el que esperan obtener una mayor libertad, a riesgo incluso de experimentar una movilidad social descendente.

- Mujeres que abandonan su país de origen acompañando a su marido en el proyecto migratorio. Esta modalidad la encontramos, fundamentalmente, en las familias procedentes de Marruecos, donde las mujeres están supeditadas a la voluntad masculina y, por lo tanto, deben seguir la trayectoria migratoria de sus respectivos esposos.

- Jóvenes que llegan a España para reunirse con familiares ya emigrados, es decir, lo que se denomina segunda generación. Al igual que el caso anterior, no se trata de un proceso migratorio autónomo sino que depende de la decisión de otros. No obstante, la diferencia estriba en que los recién llegados pueden adquirir una mayor autonomía a través de su integración en el sistema educativo o en el mercado laboral, situación difícil de alcanzar para las mujeres marroquíes, las cuales dependerán de un modelo de organización familiar igual al existente en la sociedad de origen, esto es, aquel en el que la mujer está, básicamente, circunscrita al ámbito doméstico.

A pesar de que en nuestro país, como antes anunciamos, la proporción entre hombres y mujeres inmigrantes es similar cuando se trata de países no comunitarios, si hacemos un análisis teniendo en cuenta su procedencia varía de forma significativa. Los flujos procedentes de países como Rusia, Brasil, República Dominicana, Venezuela, Colombia o Cuba están configurados mayoritariamente por mujeres (Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, 2007a), lo que manifiesta la notoria visibilidad de la mujer en la cadena migratoria.

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

En la misma línea, Ribas (2004) insiste en que el proceso de feminización de los flujos migratorios equivale a un proceso de proletarización femenina en las migraciones internacionales de trabajo. Sin embargo, teniendo en cuenta la naturaleza de la oferta de

trabajo para las mujeres llegadas desde otras latitudes y la irregularidad de su entrada, las actividades que acostumbran a realizar forman parte de la economía sumergida, es decir de un segmento laboral secundario sujeto a bajas remuneraciones, eventualidad y escasas prestaciones sociales, amén de una apreciada desvalorización social.

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

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

La inmigración femenina está ayudando a paliar el déficit de mano de obra en ciertos sectores de la economía desarrollada como el servicio doméstico y el ocio, al tiempo que libera a las mujeres autóctonas de múltiples tareas para que puedan desarrollar su faceta profesional.

Otros factores tienen que ver con el aumento de la renta familiar de las clases medias, el envejecimiento de la población y la no asunción por parte de los poderes públicos de los gastos de reproducción que eran asumidos por las mujeres que ahora participan en el mercado laboral (Gregorio, 2002a; Solé, et al., 2005); se genera, pues, la necesidad de reclutar a mujeres inmigrantes que se encarguen tanto de realizar estas funciones como de dar continuidad a la reproducción social. En esta misma línea, Adelantado y Moreno (2005) subrayan que la mujer autóctona se adscribe a la esfera productiva y la inmigrante a la reproductiva; es decir, las mujeres autóctonas han cedido

las funciones que, tradicionalmente, le han correspondido a fin de poder desarrollar una faceta profesional que les venía siendo limitada.

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

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

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

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

3.5. Familias inmigrantes y sociedad de acogida desde una perspectiva integradora

Las políticas europeas y estatales de inmigración se han visto desbordadas por el incremento de los flujos migratorios en toda Europa, donde este fenómeno se ha convertido en una de las cuestiones clave a la que tienen que enfrentarse los distintos gobiernos que conforman el viejo continente, entre ellos el español.

En nuestro país, todo lo que tiene que ver con los aspectos sociales, educativos, de vivienda y sanitarios de los inmigrantes, es una competencia compartida entre la Administración General del Estado, los Gobiernos Autónomos, las Corporaciones Locales y las Diputaciones Provinciales. Esta corresponsabilidad competencial exige, por una parte, que cada Administración se haga cargo de sus obligaciones, sin pretender eludirlas o derivarlas a otros ámbitos, y por otra, que se establezcan vías de cooperación posibilitadoras de una acción coordinada.

En este sentido, hay que subrayar que aunque se ha avanzado mucho en materia legal, las familias inmigrantes siguen teniendo dificultades para el ejercicio de sus derechos civiles, sociales y políticos, al no estar equiparados a los de los nacionales. Además, a pesar de que la lucha contra la discriminación y la promoción de la integración social son dos de los objetivos prioritarios de las políticas sociales españolas, las actuaciones llevadas a cabo con esta finalidad no están siendo suficientemente eficaces.

Desde nuestro punto de vista, en este proceso es necesario considerar los rasgos distintivos de la inmigración para poder afrontar con éxito los nuevos desafíos que se presentan. Concretamente, queremos hacer hincapié en la importancia de valorar el deseo de los inmigrantes de establecerse de forma definitiva en nuestro país (Santos Rego et. al., 2004). A diferencia de lo acontecido en décadas pasadas, donde la

emigración era una circunstancia temporal, los nuevos flujos se caracterizan por la existencia de un proyecto migratorio duradero, factor que explica el creciente número de familias que, en los últimos años, se han ido instalando en nuestros pueblos y ciudades, muchas veces después de largos e intensos procesos de reagrupación familiar.

La reagrupación familiar es, sin duda alguna, uno de los aspectos de mayor relevancia a la hora de facilitar la integración de la población inmigrante que llega a nuestro país. La posibilidad de traer a los miembros de la familia que permanecen en el país de origen y, sobre todo, a los hijos, no sólo le confiere una mayor estabilidad al proyecto migratorio sino que incrementa las posibilidades de una integración real en la sociedad de llegada.

Se regula en la Ley Orgánica 14/2003, de 20 de noviembre (BOE, 21/11/03), de Reforma de la Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social, modificada por la Ley Orgánica 8/2000, de 22 de diciembre, siendo su principal objetivo lograr que las personas llegadas desde otras latitudes tengan derecho a la vida en familia y a la intimidad familiar en España.

En los artículos 16, 17, 18 y 19 de la Ley 4/2000 se habían recogido, años antes, los aspectos fundamentales relativos al derecho a la reagrupación familiar de los extranjeros residentes en España, a los cuales se les añaden algunas modificaciones introducidas a partir de la Ley Orgánica 8/2000, pero que no suponen novedades significativas. Posteriormente, la Ley Orgánica 14/2003, además de modificar, al menos parcialmente, los artículos 17, 18 y 19 de la normativa referida, introduce nuevos apartados. En la misma Exposición de Motivos se recoge que a fin de “evitar fraudes en las reagrupaciones en cadena”, se incorpora el requisito de que el residente sea titular de una autorización de residencia independiente, así como determinados requisitos concretos para el ejercicio de la reagrupación familiar en el caso de ascendientes previamente reagrupados. De igual modo, se concretan los supuestos en los que los cónyuges e hijos reagrupados pueden acceder a una autorización de residencia independiente, para lo cual será fundamental contar con una previa autorización.

Así las cosas, después de las diversas modificaciones introducidas, y a modo de síntesis, el derecho a la reagrupación familiar quedaría establecido del siguiente modo:

1. Se regula el derecho a vivir en familia y a la intimidad familiar.

2. El extranjero residente tiene derecho a reagrupar con él en España a los siguientes familiares:

- a) El cónyuge del residente
- b) Los hijos del residente y del cónyuge, incluidos los adoptados, siempre que sean menores de dieciocho años o estén incapacitados
- c) Los menores de dieciocho años o incapaces cuando el residente extranjero sea su representante legal.
- d) Los ascendientes del reagrupante o su cónyuge, cuando estén a su cargo y existan razones que justifiquen la necesidad de autorizar su residencia en España.

3. Los extranjeros que hubieran adquirido la residencia en virtud de una previa reagrupación podrán, a su vez, ejercer el derecho de reagrupación de sus propios familiares, siempre que cuenten ya con una autorización de residencia y trabajo obtenidos independientemente de la autorización del reagrupante.

4. Los ascendientes reagrupados, podrán ejercer, a su vez, el derecho de reagrupación familiar tras haber obtenido la condición de residentes permanentes y solvencia económica. Excepcionalmente, el ascendiente reagrupado que tenga a su cargo un hijo menor de edad o incapacitado, podrá ejercer el derecho.

Desde esta perspectiva, la familia ha venido a constituirse en un medio de seguridad, de expansión, de recursos, de solidaridad, de cohesión y de referencia, deseable no sólo para la población inmigrante sino para la propia sociedad de acogida, que gana en estabilidad y vertebración social (Labrador, 2002). No obstante, debemos considerar que la reagrupación familiar no es siempre armónica sino que pueden surgir dificultades y conflictos diversos, tanto durante el proceso como una vez que los miembros reagrupados llegan al país de acogida. A esto último nos referiremos más adelante.

Asimismo, el estudio de la migración internacional en relación con las estrategias de movilidad social de sus protagonistas pone de manifiesto la existencia de dos espacios sociales diferenciados: el que deja el migrante en la comunidad de origen y el espacio social receptor (Oso, 2004). Cada uno de ellos se rige por estructuras y

jerarquías sociales distintas, por lo que la posición del migrante acostumbra a variar en cada uno de ellos.

No cabe duda, por lo tanto, de que la migración afecta a la configuración y conformación de la identidad (Korenblum, 2003). En las primeras etapas de la fase migratoria, surgen múltiples estados de desorganización debido a la pérdida de roles y/o funciones desarrolladas previamente en su país de origen, en su lugar de trabajo, en la familia, entre los amigos,...; lo que termina por provocar vivencias de no pertenencia a entidad alguna, al tiempo que se empiezan a percibir como una amenaza ciertos valores y costumbres de la sociedad de acogida.

Es por ello que son muchas las familias que tratan de conservar sus raíces y ser fieles a sus orígenes. En casa siguen utilizando su lengua autóctona, en su cocina se preparan los platos típicos de su región e incluso, gracias a los avances de los medios de comunicación, pueden acceder a canales de televisión de su país. En definitiva, de puertas para fuera parecen (sobre)vivir en la cultura de acogida, pero en familia permanecen ligados a la cultura de origen.

Este sentimiento es más frecuente entre los padres inmigrantes, quienes llegan con su identidad social y cultural fuertemente enraizada. Los hijos, por el contrario, con menos vínculos afectivos hacia el país natal, se adaptan con mayor facilidad al nuevo país, llegando incluso a sentirse nacionales de la tierra en la que ahora viven.

El acercamiento y comprensión de los problemas identitarios es una tarea de gran complejidad, y en el caso de aquellos derivados del proceso migratorio aún más, puesto que intervienen diversas variables que dificultan la aproximación. Desde una perspectiva que consideramos muy acertada, Camilleri et al. (1990) sostienen que la identidad puede entenderse a partir de una interconexión de tres polos que se mantienen en tensión y reconfiguración constante, a saber: un polo dinámico, un polo social y un polo valorativo.

Respecto al polo dinámico, se parte de un concepto de identidad en el que el individuo está en constante negociación debido a los cambios exigidos por el medio. Es decir, debe articular lo nuevo y lo diferente con aquello que configura su identidad hasta alcanzar un cierto equilibrio, convirtiéndose este en el principal objetivo de la persona cuando se encuentra ante realidades que le empujan al cambio en su interacción social. Por otro lado, el polo social se refiere a las experiencias que llegan desde el exterior y

que, de una u otra forma, intervienen en la identidad de los sujetos debido a la rapidez de los cambios acontecidos en la sociedad, que exigen que el individuo se inserte en un proceso de adaptación personal, transformador de sus conductas, interacciones y representaciones. Finalmente, el polo valorativo refleja la necesidad que tiene toda persona de conseguir un mínimo de aceptación social que le confiera a su identidad reconocimiento y estima dentro de un contexto en el que existen unas normas socio-culturales fuertemente arraigadas.

En definitiva y, a modo de síntesis, podríamos decir que el polo dinámico es resultado de la interacción del individuo con el medio social, el polo valorativo define los aspectos relacionados con la autoestima del sujeto, y en el social se integran las identidades impuestas desde el exterior.

No debe extrañar, por lo tanto, que la inadaptación al país de acogida pueda terminar produciendo un *shock* o choque cultural (Korenblum, 2003). La pérdida de lo que era cotidiano y conocido imposibilita encontrar significado a la experiencia migratoria y emerge la sensación de desorden y frustración, lo que puede acarrear, inclusive, problemas de conducta. Siguiendo la perspectiva de Korenblum (2003, 76), “el choque cultural puede producirse de manera continua o en momentos difíciles para la persona inmigrada, estando su emergencia estrechamente relacionada con el país de acogida y el ámbito familiar”.

Es por ello que, las más de las veces, muchas de las representaciones sociales de los inmigrantes se ven frustradas en el país de acogida. Las representaciones sociales, entendidas como conocimiento de la realidad, son también una construcción psicológica, puesto que están siempre definidas por un contenido (informaciones, imágenes, creencias, opiniones, actitudes, valores,...) y pueden ser resultado de la perspectiva de un solo individuo, de un colectivo, o de una familia en relación con otros sujetos (Ferréol, et al., 1995; cit. en Oso, 2004, 215).

A su vez, las representaciones individuales devienen en sociales por medio de la comunicación entre todos los miembros de una comunidad, al tiempo que las representaciones sociales devienen en individuales por el mismo mecanismo comunicativo (Raiter, 2002).

Las expectativas de los inmigrantes suelen ser elevadas cuando se desplazan a otro país que no es el propio. Sus deseos pasan por alcanzar un buen nivel de vida para

ellos y los suyos, aspiración difícil de alcanzar en su país. Pero muchas de las aspiraciones que traían consigo se van diluyendo a medida que conocen la realidad del país al que llegan; una realidad que no acostumbra a corresponderse con los relatos que les habían hecho llegar algunos de sus compatriotas.

Los factores familiares son determinantes en la integración de las personas llegadas desde otras latitudes. Como avanzamos páginas atrás, la posibilidad de que todos los miembros de la familia se trasladen puede aliviar el choque cultural, puesto que en muchos casos la presión añadida de mantener a miembros de la unidad familiar en el país de origen afecta a los que ya se han desplazado, que ansían obtener los recursos necesarios para traer a los que se han quedado.

Asimismo, queremos reiterar que la amplitud y complejidad de las situaciones familiares determinan, en gran medida, las trayectorias migratorias de sus protagonistas desde la partida hasta el establecimiento e integración en la sociedad de acogida. En este proceso, la procedencia de los migrantes y, fundamentalmente, los vínculos culturales con el origen, son variables fundamentales a tener en cuenta.

Desde una perspectiva de género, por ejemplo, y centrándonos en el caso de las mujeres marroquíes que llegan a España⁴³, nos encontramos con situaciones diversas estrechamente ligadas a su contexto de origen y a características derivadas de las vivencias, oportunidades y limitaciones de aquel que, en mayor o menor medida, condicionan su establecimiento e integración en nuestra sociedad. Ramírez Goicoechea (1996) propone una clasificación al respecto centrada en los vínculos previos al inicio del proyecto migratorio:

- Vinculadas previamente a una situación familiar de procreación y cuyo origen es la inmigración familiar, por lo que su extracción social acostumbra a permanecer homogénea a la del marido.
- Solteras vinculadas a un grupo familiar ya emigrado, que llegan a través de procesos de reagrupación.
- Otras mujeres con cierta cualificación, solteras y con mentalidad y práctica más occidentalizadas, que emigran apoyadas por lazos de amistad, fundamentalmente, femeninos. La posibilidad de trabajar en la sociedad

⁴³ Nos referimos a las mujeres marroquíes porque, a priori, es uno de los colectivos que acostumbra a encontrarse con mayores dificultades de integración debido, sobre todo, a las diferencias culturales y al hecho de ser mujer.

española le proporciona una mayor independencia económica y una garantía personal libre de tutela masculina.

Profundizando más en esta cuestión, son las mujeres integradas en las dos primeras categorías de la clasificación las que deben enfrentar mayores obstáculos cuando llegan a nuestro país, ya que no sólo se produce el referido choque cultural con la sociedad de acogida, sino que pueden surgir problemas asociados al mismo que desestabilicen el núcleo familiar. Tal y como recogen Soriano Miras y Santos (2002, 182), “la mujer marroquí tiene que desenvolverse en nuevas prácticas sociales e intenta adaptar nuevas costumbres en su vida cotidiana, evitando la asimilación de pautas y procurando la integración de valores y normas en este encuentro”. De alguna manera, pensamos, el proceso migratorio puede ampliar el universo de libertades de la mujer marroquí, lo cual puede tener consecuencias sobre los valores tradicionales preexistentes.

En el caso de las mujeres que salen de su país de forma autónoma (contingente que ha subido en los últimos tiempos), se postulan, fundamentalmente, dos razones para tal decisión: el deseo de ruptura con la trayectoria de vida tradicional que les espera como mujer en su contexto social, y la creciente crisis económica que imposibilita la opción del matrimonio, que tiene máxima prioridad dentro de la escala de valores transmitida a una mujer que, de no casarse, podría verse afectada por alteraciones psíquicas, familiares y sociales (Ramírez Fernández, 1998).

Las mujeres latinoamericanas, por su parte, proceden en su mayoría de las capas medias de sus respectivos países de origen y cuentan con estudios medios o superiores⁴⁴. Emigran por la pérdida de poder adquisitivo en el país de origen y por la falta de expectativas económicas en el mismo (Brullet y Parella, 2005). Asimismo, la esperanza de mayores y mejores posibilidades para sus hijos constituye un factor determinante en la decisión de emigrar, a lo que tampoco es ajeno el acceso a servicios básicos como la educación y la salud, de mayor calidad que en sus países de origen.

No cabe duda, por todo lo dicho, de que la migración es un fenómeno de elevada complejidad con importantes repercusiones en los contextos de salida y llegada, afectando a todas las personas implicadas.

⁴⁴ No obstante, queremos dejar constancia de que las mujeres procedentes de países latinoamericanos conforman un colectivo heterogéneo no sólo en lo que respecta al país de origen, sino en función de sus proyectos migratorios. Aún siendo conscientes de las diferencias existentes, también es cierto que existen una serie de rasgos comunes de los que daremos cuenta.

La integración es, sin duda, el reto mayúsculo de la inmigración y, como acabamos de decir, no sólo para sus protagonistas más directos sino también para la sociedad de recepción, para sus instituciones y organizaciones, así como para sus ciudadanos, aspectos que, como abordaremos a continuación, son pieza clave en este proceso.

Antes de continuar, permítasenos subrayar, coincidiendo con Aparicio et al. (2005), la existencia de tres tipos de indicadores valorativos de los niveles de integración de las personas llegadas desde otras tierras: estructurales, culturales y sociales.

Los primeros se refieren al grado en que los inmigrantes comparten los mismos derechos y deberes que los nacionales. Concretamente, respecto a los derechos se enfatizan los laborales y el acceso a los sistemas de prestaciones del Estado de bienestar. En cuanto a sus obligaciones, deben contribuir con sus impuestos a sustentar las instituciones del Estado, al tiempo que han de respetar las reglas básicas de sociabilidad.

Por otro lado, los indicadores culturales hacen referencia al conocimiento suficiente de la lengua y a la comprensión de las diversas situaciones desde una perspectiva común, a fin de poder interactuar de forma razonable.

Ya por último, los indicadores sociales hacen hincapié en la capacidad para establecer vínculos de amistad o parentesco con miembros de la población autóctona. Diversas investigaciones ponen de manifiesto que el espacio relacional de los inmigrantes, sobre todo durante las primeras etapas del proyecto migratorio, se restringe, fundamentalmente, a personas de su misma nacionalidad y/o en la misma situación.

Las organizaciones de la sociedad civil (ONG, sindicatos, etc.) han sido las que hasta el momento han promovido con mejores resultados la integración del colectivo inmigrante a todos los niveles. Su importancia es incuestionable para estas personas ya que, desde que se produce la entrada en el país, suponen para ellas un gran apoyo, entre otras cosas por ser fuente de actitudes positivas hacia la sociedad en la que desean establecerse. El desarrollo de servicios que favorezcan el acceso a un puesto de trabajo digno y a los servicios públicos, la creación de servicios de asesoramiento legal, así como la gestión de numerosas reivindicaciones y denuncias sobre las situaciones de

discriminación, son algunas de las acciones que llevan a cabo este tipo de organizaciones.

No obstante, todas y cada una de estas entidades necesitan contar con el apoyo institucional si pretendemos que los recién llegados dispongan de los servicios básicos que cualquier persona necesita. Se trata, por lo tanto, de evitar que desde un primer momento se produzca cualquier riesgo de aislamiento o exclusión social y esto retrase notablemente el proceso de integración social.

La población inmigrante constituye un colectivo especialmente vulnerable al verse afectada por diversos mecanismos de exclusión social que, las más de las veces, pueden derivar en la ausencia de participación en los intercambios, las prácticas y los derechos sociales que se relacionan con la integración social. Los factores que dan lugar a la exclusión social de ciertos colectivos inciden en la población inmigrante, particularmente en el colectivo de irregulares. La pobreza tiene efectos en el ámbito del empleo, de la vivienda, de la educación y formación, la salud y el acceso a servicios; la precariedad en el empleo o el desempleo de larga duración, las dificultades de inserción laboral, reflejo de una crisis generalizada del empleo; la ausencia de vivienda estable, que condiciona el acceso al trabajo, a los medios de asistencia social y a la salud. La ausencia de unos niveles mínimos en cada uno de los aspectos antes relacionados incide negativamente en el proceso de integración social del colectivo (Foro para la Integración Social de los Inmigrantes, 1998).

Algunas Comunidades Autónomas han empezado a poner en práctica planes de actuación que faciliten la acogida de los inmigrantes y el posterior acceso al trabajo, a la educación y a la vivienda. Sin embargo, no existe una planificación general de las políticas de integración social que abarque las pretensiones del gobierno nacional en coalición efectiva con las Comunidades Autónomas y los Ayuntamientos, sin hacer mención alguna de la importancia de los fondos económicos.

A la hora de definir el concepto de integración social siempre aparecen posturas diferentes, sobre todo cuando entran en escena los aspectos culturales. De la interpretación que se hace de este concepto en algunos casos se deriva la idea del abandono de las pautas culturales que estas personas traen de su país de origen y la adaptación plena a las del país receptor. Desde otras instancias, por el contrario, se

defiende una integración en la que los inmigrantes puedan mantener sus agrupaciones culturales o étnicas dentro de una sociedad que ya es multicultural.

Con todo, si partimos de un planteamiento cívico y no culturalista de la integración social, este concepto debe formularse a partir de una valoración positiva de la diversidad cultural, característica propia de la sociedad europea, democrática y pluralista del siglo XXI. Entonces, podríamos definir la integración como la progresiva equiparación en derechos y deberes, así como su acceso a bienes, servicios y cauces de participación ciudadana en condiciones de igualdad de oportunidades de trato (Consejo Económico y Social, 2004). Bajo esta perspectiva, la cultura se entiende como algo en permanente evolución que se enriquece con aportaciones de distintos orígenes, rechazando, cualquier otro tipo de planteamiento que entienda el contacto entre culturas como un factor perjudicial.

En cuanto a las políticas públicas para la integración social, estas deben tener entre sus principales objetivos la eliminación de los obstáculos y las discriminaciones que sufren los inmigrantes. Sin embargo, las actuaciones que se lleven a cabo con este fin no deben dirigirse únicamente al colectivo extranjero sino que deben implicar también al conjunto de la sociedad receptora. Así pues, aunque se requieren algunos servicios específicos para inmigrantes, no se trata de crear espacios segregados para ellos. Lo que realmente importa es abrirles puertas en relación con los espacios comunes y ordinarios.

Si bien en el marco de los Estados que conforman la Unión Europea la normativa reguladora de los derechos y libertades de los migrantes insiste en la necesidad de potenciar su integración, la realidad es bien distinta, con importantes deficiencias y numerosos obstáculos legales a ese proceso, independientemente de la retórica estrictamente formal. El reconocimiento de derechos de los inmigrantes se asemeja a una larga marcha donde no faltan múltiples impedimentos en el orden social, donde la ciudadanía es la cuestión fundamental.

Así pues, entendemos que la integración social es un proceso de gradual alcance de ciudadanía plena, en el que la persona inmigrante va adquiriendo la condición de sujeto miembro de la sociedad receptora y, con capacidad de ejercer tal condición. Esa integración se irá haciendo efectiva, de manera progresiva, con el acceso a los derechos básicos de todo ciudadano (trabajo, vivienda, educación, participación política y

social,...) que exigen el cumplimiento de los correspondientes deberes de ciudadanía. No obstante, el proceso debe llevarse a cabo teniendo presente tres ideas que creemos esenciales: en primer lugar, considerando que la integración es un proceso social dinámico que exige reproducción y renovación continua; en segundo lugar, que la integración requiere un esfuerzo bidireccional de adaptación a la nueva realidad, tanto por parte de la población inmigrada, como de la sociedad receptora; y en tercer lugar, respetando los valores básicos que definen a la Unión Europea (Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, 2007b).

Llegados a este punto, centraremos nuestro escrutinio en el entorno de integración de los flujos migratorios a nivel europeo, hasta llegar a la situación que vivimos en España en general como, particularmente, en Galicia. Por y para ello, abordaremos cuestiones fundamentales partiendo del estudio de la gestión de la inmigración en el territorio comunitario, a partir de la llegada continuada de migrantes a los países que lo conforman. Desde ese mirador empezaremos la aproximación a la realidad que nos es más cercana.

CAPÍTULO 4

LA INMIGRACIÓN EN ESPAÑA Y GALICIA: EL INCREMENTO DE LOS FLUJOS FAMILIARES

4.1. Introducción

Las diferencias en los niveles de desarrollo entre los distintos países del mundo, el aumento de la interdependencia económica internacional, los avances en los medios de comunicación y transporte, así como el reconocimiento de los derechos de los inmigrantes, etc., son factores que impulsan una movilidad humana sin precedentes en la historia.

Tal y como afirma Zapata (2004), estamos en una época de gran turbulencia, de conflictos y de dudas sobre nuestros propios marcos de referencia políticos, de confusión sobre el presente y de desorientación respecto al futuro. Si bien todas las épocas han estado influenciadas por grandes transformaciones sociales, políticas y culturales, a día de hoy el “gran motor” tiene nombre propio: la inmigración.

En la última década del pasado siglo, hemos sido testigo de nuevos cambios en las tendencias migratorias internacionales que se han recogido en muchos de los informes elaborados por distintos organismos internacionales⁴⁵. Sin embargo, la importancia que está adquiriendo este fenómeno no puede desligarse de las condiciones en las que se está produciendo. La forma de entrada de los inmigrantes, la situación legal de llegada, las actitudes sociales generadas y el discurso político predominante, son factores que, junto a muchos otros, le confieren una mayor importancia y, sobre todo, terminan por generar más tendencias a la exclusión que a la integración (Pajares, 2005).

Una gran parte de estos cambios es consecuencia directa de las políticas de inmigración puestas en práctica por los países receptores. Veamos, por ejemplo, como en los años ochenta las políticas de reforzamiento de las fronteras, a fin de administrar la llegada de inmigrantes en función de las necesidades particulares de mano de obra en cada país, terminaron por incrementar el número de desplazamientos clandestinos⁴⁶. En la década de los noventa, la integración de los inmigrantes con un cierto arraigo en los países de destino fue el principal objetivo, incrementándose, como consecuencia, el flujo migratorio derivado de la reunificación familiar, que hizo de la cuestión tema estrella de fin de siglo.

⁴⁵ Sirva de ejemplo, al respecto, los distintos informes elaborados desde organismos como EUROSTAT, OCDE, OIM y SOPEMI.

⁴⁶ Los continuos procesos de regularización puestos en marcha en algunos países para terminar con la clandestinidad de muchos inmigrantes son buena muestra del volumen alcanzado por este flujo.

En la actualidad, asistimos a la constitución de una nueva versión de políticas restrictivas de los estados de la Unión Europea, cuya principal finalidad es el reclutamiento de trabajadores cualificados de terceros países, al tiempo que se mengua la entrada de trabajadores con baja cualificación. En definitiva, las nuevas políticas de inmigración se sustentan sobre la selección de los flujos para satisfacer las demandas de ciertos profesionales que los nacionales no pueden cubrir.

La inmigración no puede ser considerada un fenómeno puntual, con cuotas máximas o mínimas, con más o menos detractores, sino que forma parte de un proceso de cambio global, histórico y político que exige reconocer la necesidad de llevar a cabo profundas transformaciones para adaptarse a este nuevo contexto y cuyo vínculo conforma el marco actual del debate estructural de la inmigración en el espacio público (Zapata, 2004).

Como proceso global, el debate se centra en la relación entre inmigración y derechos humanos y, concretamente, en la contradicción existente entre la libertad de movimiento de las personas y las normas de aceptación de inmigrantes articuladas en los distintos territorios nacionales. Al contemplar las migraciones internacionales como proceso histórico, el epicentro de la cuestión radica en la relación entre la inmigración y la ciudadanía ligada a la nacionalidad, es decir en los privilegios que otorga o reduce el haber, o no haber, nacido en un estado o nación. Finalmente, como proceso político, la inmigración, debido a las dificultades que entraña su gestión, se ha convertido en el principal factor generador de desigualdades. Siguiendo a Zapata (op. cit.), al tratar los procesos de migración debemos tener en cuenta, como punto de partida, que estamos analizando un tema situado en un contexto inestable de cambio y que, por lo tanto, exige innovación política y toma de decisiones a largo plazo. Es por ello que se necesita mantener una perspectiva de proceso y no de finalidades puntuales cuando hablamos de la gestión de la inmigración.

Es una realidad que existen territorios con una larga tradición de recepción de inmigrantes y otros que se han incorporado a esta dinámica histórica a lo largo de la década de los noventa (es el caso de los estados europeos del área mediterránea). Lo que ahora es irrefutable es que asistimos a una mundialización del fenómeno, lo cual se refleja con claridad en el aumento de la diversidad en las sociedades de acogida y en el intenso incremento de las áreas de origen.

De la misma forma, no podemos obviar la diversidad interna de los actuales flujos migratorios. La inmigración laboral de décadas anteriores se ha compaginado con flujos de otra naturaleza (López Sala, 2005), como los protagonizados por técnicos de alta cualificación y, sobre todo, las migraciones familiares y de mujeres solas que, con el tiempo, terminan por traer a padres, hijos y marido.

Por todo ello, en este capítulo, nos centraremos en el análisis del fenómeno migratorio y sus principales repercusiones, iniciando el recorrido por el marco europeo y avanzando hasta nuestro contexto más próximo. El estudio de la regulación normativa de esta cuestión y el examen de la situación actual serán aspectos a los que prestaremos una especial atención, intentando, en todo momento, aportar una visión del asunto que ponga de manifiesto la importancia adquirida por el incremento de los flujos migratorios familiares que llegan a España y, en particular, a Galicia.

4.2. El fenómeno migratorio en el marco europeo

El continente europeo es un territorio receptor de inmigración relativamente reciente. Históricamente, los ciudadanos de Europa han sido los que más han emigrado a otros continentes. Ésta había sido la tendencia predominante hasta la Segunda Guerra Mundial, momento a partir del cual, los países europeos más desarrollados, esto es, Alemania, Francia y Reino Unido, inician un proceso de captación de mano de obra en los territorios de la periferia del continente y en las antiguas colonias para satisfacer las demandas laborales de la incipiente fase de desarrollo económico y para hacer frente a la reconstrucción de los territorios afectados por el conflicto bélico.

Sin embargo, estos hechos no van a ser los únicos que favorezcan el proceso migratorio ya que tampoco podemos obviar la inestabilidad que trajo consigo la desintegración de la Unión Soviética y de sus países limítrofes y lo acontecido tras la Guerra de los Balcanes en la antigua Yugoslavia.

Estas primeras oleadas de inmigrantes proceden fundamentalmente del sur europeo y de antiguas colonias, una vez que éstas alcanzan su independencia. Así, en un primer momento, desde países como España, Italia, Grecia, Portugal y, posteriormente, desde el Magreb, Turquía y Yugoslavia, parten un importante número de nacionales. Lo mismo acontece con población de la India que se desplaza hacia Inglaterra y la del Caribe y África, que llega de forma continuada a Francia.

Asistimos, por lo tanto, a una nueva fase en las corrientes migratorias. Si bien en décadas anteriores los flujos se dirigían, principalmente, al continente americano, por entonces el destino de los flujos eran el centro y el norte de europeos. Tal y como recoge López Sala (2005), entre las causas de este cambio migratorio estarían la mayor proximidad geográfica, el escaso carácter selectivo de la mano de obra extranjera demandada en Europa y las buenas oportunidades económicas y laborales en circulación.

En este contexto se promovía una política de puertas abiertas desarrollada, sobre todo, a partir de acuerdos bilaterales de reclutamiento y cuyo modelo se ajusta a lo que se ha denominado sistema de *Gastarbeiter* o *trabajadores invitados*, siendo su principal finalidad satisfacer las necesidades laborales del país receptor para regresar al lugar de origen una vez que éstas se hubieran satisfecho. La inmigración, por tanto, tenía un carácter temporal, lo que explica la existencia de importantes restricciones creadas para iniciar procesos de reagrupación familiares, así como los escasos esfuerzos realizados para favorecer la integración de los inmigrantes en el país de acogida.

La etapa de reclutamiento activo de trabajadores se reduce a partir de 1973 como consecuencia de la crisis económica que afecta a Europa. El flujo de inmigrantes hacia el norte y el centro de Europa experimenta un descenso generalizado debido a las limitaciones de los países receptores, pero no se detiene completamente sino que se empiezan a desarrollar sistemas de selección de trabajadores a través de acuerdos temporales y de políticas de contingentes para sectores laborales específicos. A pesar del fortalecimiento de las fronteras para evitar nuevas entradas, la llegada de población inmigrante continuó, fundamentalmente, a través de la reagrupación familiar de aquellos que ya llevaban residiendo varios años en el país, a través del movimiento de refugiados, o bien ejerciendo el derecho de asilo.

La segunda gran oleada de inmigrantes en Europa se inicia en los últimos años del siglo XX y, a diferencia de lo que había ocurrido en la primera fase, los países del área mediterránea se convierten, por primera vez en su historia, en territorios receptores de inmigrantes que llegan, tanto de otras zonas europeas, como de otros continentes. El desarrollo económico propiciado por la Unión Europea, la pérdida de población nacional ante la caída de la tasa de nacimientos, junto con la crisis sociopolítica de la antigua Europa del este y de algunos países latinoamericanos y africanos (Aja y Díez, 2005), conforman importantes factores de conversión de los países del sur en zonas atractivas

para la llegada de nuevos flujos. Asimismo, no nos podemos olvidar de la consolidación de un mercado laboral ampliamente segmentado, en el que la economía informal ha ganado un gran protagonismo y que, en mayor o menor medida, da cabida a un número cada vez mayor de inmigrantes indocumentados.

A pesar de que las motivaciones que impulsan los movimientos migratorios actuales se han diversificado, los aspectos enumerados son, a su vez, factores que, en gran medida, se derivan del proceso de globalización. En este contexto, los cambios en los roles familiares acontecidos en muchos de los países que en la actualidad son emisores de inmigrantes, han incidido de forma determinante en la intensificación de la llegada de mujeres que emigran solas o con su familia.

Si observamos la tendencia de los últimos años, llama la atención que una importante parte de los flujos migratorios no se dirige a países muy desarrollados sino a otros que tienen un menor nivel de renta económica, pero que están experimentando un crecimiento sorprendentemente rápido. Esta situación es la que vive nuestro país, donde en los últimos años la inmigración ha crecido bastante más que en países como Alemania (Vera Vila et al., 2002).

Es evidente, por lo tanto, que las medidas puestas en marcha por los estados receptores y cuya finalidad era la reducción de los flujos migratorios hacia sus territorios no han alcanzado el resultado esperado. La implementación de políticas restrictivas, así como la inestabilidad jurídica de los regímenes de extranjería (López Sala, 2005), han terminado por multiplicar el número de entradas irregulares y, en consecuencia, el uso de las redes de tráfico humano. Así se explica que, por una parte, los estados europeos más afectados hayan optado por fortalecer los controles mientras que, por otra, realicen procesos extraordinarios de regularización para, de alguna forma, reducir las cifras de indocumentados. Todo ello en el marco de una política comunitaria de inmigración que, como veremos, presenta importantes lagunas.

4.2.1. La política comunitaria en el contexto de la inmigración

El establecimiento de una política de inmigración común a todos los estados europeos es un acontecimiento reciente. Tradicionalmente, la política de fronteras, asilo y refugio, así como la regulación del acceso de los extranjeros al mercado de trabajo y a los sistemas de protección social, han sido competencias propias de los Estados miembros y, en cierto modo, todavía lo siguen siendo.

Ante el imparable incremento de los flujos migratorios, los ejes prioritarios de actuación comunitaria han sido la libertad de circulación de trabajadores nacionales de países miembros de la Unión y los desplazamientos de trabajadores comunitarios en el marco de la libertad de prestación de servicios (Consejo Económico y Social, 2004).

Los países europeos, hasta no hace demasiado tiempo, han seguido caminos distintos en sus políticas de inmigración. No obstante, en las dos últimas décadas se han firmado acuerdos intergubernamentales de gran trascendencia que han logrado aproximar las estrategias de actuación de los países comunitarios en los asuntos públicos, entre ellos, la cuestión migratoria.

La necesidad de armonización de las políticas europeas en relación con las migraciones surge del propio proceso de integración que desea Europa y culminará con el Tratado de Maastricht o Tratado de la Unión Europea⁴⁷, cuyos principales objetivos son: la instauración de una ciudadanía de la Comunidad; la aplicación de una política exterior y de seguridad común; la ampliación de competencias de la Unión en los campos del medio ambiente, política social, investigación y desarrollo,...; y el aumento en cooperación judicial y asuntos internos a través de una política común en materia de visados, inmigración y derecho de asilo.

Así pues, a partir de Maastricht, las cuestiones relativas a la libre circulación de personas y, por lo tanto, las relacionadas con la inmigración extracomunitaria, serían de interés común para los Estados miembros y, como consecuencia, debería avanzarse en su tratamiento por medio de acuerdos intergubernamentales. No obstante, no se hace referencia a medidas que se traduzcan en avances significativos en política de inmigración. En realidad, el único tema en el que se progresa es el referido a la política de visados, que implicaría la elaboración de una lista común de países, cuyos nacionales deberían estar provistos de visado para cruzar las fronteras externas de los Estados miembros, y la elaboración de un modelo unificado de visado.

El verdadero cambio sustancial se producirá con la firma del Tratado de Ámsterdam, el 2 de octubre de 1997, a partir del cual se consagra definitivamente la idea de la creación de un espacio de libertad, seguridad y justicia y, con la celebración del Consejo Europeo de Tampere (Finlandia), el 15 y 16 de octubre de 1999.

⁴⁷ Este Tratado consagra oficialmente el nombre de “Unión Europea” que desde entonces sustituirá al de Comunidad Europea.

El objetivo genérico que pretende la celebración de este Consejo se recoge expresamente en varios de los párrafos iniciales que preceden a las Conclusiones de la Presidencia⁴⁸:

“El Consejo Europeo está resuelto a que la Unión se convierta en un espacio de libertad, seguridad y justicia, utilizando plenamente las posibilidades que ofrece el Tratado de Ámsterdam. El Consejo Europeo lanza un firme mensaje político para confirmar la importancia de este objetivo, y ha acordado una serie de orientaciones y prioridades políticas que convertirán rápidamente este espacio en una realidad.

El Consejo Europeo situará y mantendrá este objetivo entre las máximas prioridades de su programa político. Someterá a constante revisión los avances realizados en la ejecución de las medidas necesarias y el cumplimiento de los plazos establecidos en el Tratado de Ámsterdam,...”.

La consecución de los objetivos marcados debería producirse en 2004, quedando legisladas las condiciones de admisión de inmigrantes, residencia, reagrupación familiar, derechos de los inmigrantes en situación regular, política de asilo y lucha contra la inmigración irregular.

Se aprueban, por lo tanto, los elementos para una política común de la UE en materia de asilo e inmigración que, junto con el plan de acción ratificado por el Consejo de Viena en 1998⁴⁹, constituirán la base de un programa de trabajo para la Comisión y los Estados miembros.

Los objetivos concretos formulados se encuadran en los siguientes epígrafes:

- Una política de asilo y migración común de la Unión Europea.
- Un auténtico espacio europeo de justicia.
- Lucha contra la delincuencia a escala de la Unión.
- Una acción exterior más firme.

En el marco del Consejo de Tampere será especialmente relevante la Comunicación de la Comisión Europea, COM (2000) 757 final, de 22 de noviembre de

⁴⁸ SN 200/99 (Conclusiones de la Presidencia del Consejo Europeo de Tampere de 15 y 16 de octubre de 1999).

⁴⁹ DOC 19 de 23 de enero de 1999.

2000, sobre una política comunitaria de migración, a partir de la cual se inicia un nuevo enfoque del fenómeno migratorio en Europa. Desde ese momento se prestará una especial atención a la funcionalidad de los flujos migratorios para la situación socioeconómica de los países de la Unión, pasando a un segundo plano las restricciones sobre las afluencias migratorias y el cierre de fronteras. Factores como el desarrollo de políticas que empleen la inmigración en beneficio mutuo del país de origen y acogida, la conveniencia de entender la inmigración como un patrón de movilidad que no impida mantener los vínculos con el país de origen, la necesidad de dotar a los ciudadanos extranjeros de derechos y obligaciones similares a los de los ciudadanos de la Unión, el asentamiento de las comunidades familiares, la lucha contra el racismo y la xenofobia y, por supuesto, la adopción de un enfoque amplio de regulación y gestión de los flujos migratorios serán, desde entonces, objetivos prioritarios.

En definitiva, podemos afirmar que el espíritu que impregna todo el documento es el de reconocer la inmigración como un fenómeno con repercusiones positivas y elevados beneficios, siempre y cuando exista un control y una regulación apropiados y organizados en torno a objetivos concretos.

Si bien es cierto que desde el Consejo Europeo de Tampere de 1999 la política de la Unión ha logrado grandes avances en materia de justicia y asuntos internos, no podemos pasar por alto el hecho de no haberse alcanzado todos los objetivos iniciales. En los cinco años posteriores a Tampere se han sentado las bases para una política común de asilo e inmigración, se han armonizado los controles fronterizos, se ha mejorado la cooperación policial y se han iniciado los primeros trabajos para la cooperación judicial. Tal y como hemos recogido en líneas anteriores, la Comisión Europea ha subrayado la importancia de la inmigración económica para Europa y, en consecuencia, la necesidad de que los estados europeos diseñen políticas más abiertas que las actuales a fin de aprovechar los efectos positivos de los flujos migratorios hacia sus territorios. Las respuestas estatales no han seguido esta dirección sino que siguen caracterizándose por la rigidez y la ambigüedad, aspectos que, en gran medida, impiden un verdadero avance.

La mayor preocupación de los países de la Unión es la regulación de las entradas y la lucha contra la inmigración ilegal, aspecto en el que, a pesar de todo, todavía no se han alcanzado resultados suficientemente significativos. Es por ello que otros asuntos vinculados han carecido de una atención más exhaustiva por parte de las instituciones

de la UE y, por lo tanto, llevan camino de convertirse en problemas estructurales. Sirva de ejemplo la cuestión de los derechos de los inmigrantes irregulares.

La situación que enfrenta Europa ha exigido el diseño e implementación de un nuevo marco de actuación que, sobre los logros alcanzados desde Tampere, permita hacer frente eficazmente a los retos del futuro. Por y para ello, el Consejo Europeo aprueba un nuevo programa plurianual para los próximos cinco años, que ha sido denominado Programa de la Haya (PLH) (Diario Oficial de la Unión Europea de 3 de marzo de 2005 (2005/C 53/01)) y, a través del cual, se pretende alcanzar la consolidación del espacio de libertad, seguridad y justicia”.

El PLH parece ser más ambicioso que el de Tampere, tanto cuantitativa como cualitativamente. La evaluación de los resultados del Programa de Tampere⁵⁰ ha permitido realizar un balance global y describir a grandes rasgos las prioridades para el futuro, lo cual significa el fin de un ciclo y el comienzo de otra nueva etapa, asentada sobre la experiencia positiva de los últimos cinco años. Concretamente, se trata de un programa plurianual establecido para el período 2005-2009 que supone un avance indiscutible en la respuesta europea a desafíos de enorme trascendencia en el panorama actual, tales como la inmigración ilegal, las cuestiones de asilo, política de fronteras y terrorismo. Sin embargo, deberemos esperar varios años para comprobar si, realmente, las medidas implementadas alcanzan los resultados deseados o bien será necesaria una nueva orientación de las directrices comunitarias a partir de las carencias detectadas en su implementación.

Concretamente, los ámbitos de actuación que concentrarán los esfuerzos de la Unión Europea son los que expondremos a continuación:

- Reforzar los derechos fundamentales y la ciudadanía.
- La lucha contra el terrorismo.
- Definir un nuevo enfoque de la gestión de la inmigración legal y clandestina.
- Establecer un procedimiento común en materia de asilo.
- Aprovechar al máximo las repercusiones positivas de la inmigración.
- Elaborar una gestión integrada de las fronteras exteriores de la Unión.

⁵⁰ COM (2004) 401 final.

- Encontrar el equilibrio entre la protección de la vida privada y la seguridad a través del diálogo y el intercambio de información intergubernamental.
- Endurecer la lucha contra la delincuencia organizada.
- Garantizar un verdadero espacio europeo de justicia.
- Compartir las responsabilidades financieras de acuerdo a las prioridades establecidas.

Uno de los principales obstáculos es la persistencia de posiciones diferentes entre los Estados miembros derivadas, en gran medida, de los intereses y planteamientos particulares respecto a los flujos migratorios. Esta situación contrasta con el objetivo declarado en diversos Consejos Europeos, tales como el de Laeken, en diciembre de 2001 o el de Sevilla, en junio de 2002, donde se había puesto de manifiesto explícitamente la intención de progresar en la elaboración de los trabajos legislativos en curso sobre la definición de una política común de asilo e inmigración.

Lo cierto es que se han observado más avances en materia de gestión o control de flujos, es decir, en el control de fronteras, que en otros aspectos fundamentales, caso de la integración social de los inmigrantes y de sus familias en el país de acogida. El resultado es una combinación de políticas restrictivas en cuanto a la entrada y permanencia de extranjeros de terceros países en la UE y una tendencia a la equiparación de derechos de los inmigrantes legalmente establecidos con los ciudadanos comunitarios (Consejo Económico y Social, 2004), cuestión en la que, aún habiendo que mejorar, se precisa hacer bastante más.

A modo de síntesis, y siguiendo la perspectiva de Blanco (2004), podemos decir que la política de inmigración y asilo en Europa experimenta cambios importantes en las dos últimas décadas:

- Pasó de ser una cuestión objeto de la política nacional, y en consecuencia sujeta a recomendaciones y convenios intergubernamentales, a constituir materia de política comunitaria de elevada relevancia para el conjunto de la Unión.
- De fomentar el control de las fronteras exteriores, teniendo escaso protagonismo las medidas encaminadas a la integración de los inmigrantes ya asentados, se ha pasado a una concepción de los flujos basada en la selección por orígenes, cometidos y tiempos.

Desde un enfoque similar, Gómez Ciriano y Fuchs (2005) subrayan que el análisis de las iniciativas europeas pone de manifiesto dos hechos fundamentales. En primer lugar, sigue identificándose política migratoria con medidas de prevención de la inmigración irregular, control de fronteras y represión de mafias y delincuencia internacional. En este contexto, la búsqueda de medidas que reduzcan las causas generadoras de los flujos o actuaciones que favorezcan la integración, parecen ocupar un segundo plano en el orden de prioridades. Por otra parte, se acostumbra a actuar desde la reacción, es decir, a medida que los acontecimientos se van produciendo y cuando la toma de decisiones es inevitable.

Como no podía ser de otra manera, las disposiciones legislativas influyen, en mayor o menor medida, en la evolución de los flujos migratorios tanto hacia el continente europeo en general como hacia cada país en particular. Esto último se debe, fundamentalmente, a los numerosos vacíos legales de la normativa comunitaria sobre extranjería, lo cual, habitualmente, termina en interpretaciones diversas de la misma y, en consecuencia, en la implementación de acciones varias según el país.

4.2.2. La situación actual de la inmigración en Europa: principales repercusiones

El fenómeno migratorio es, sin lugar a dudas, la principal causa de que la población que hoy en día ocupa el territorio mundial se caracterice por una heterogeneidad patente en cualquier región del planeta. Una heterogeneidad que ha ido creciendo con el transcurso de los años y al compás de los acontecimientos políticos y económicos que se han venido sucediendo a nivel global y dentro de cada nación en particular. Basta con contemplar la sorprendente cantidad de grupos étnicos (superior a los cinco mil), de lenguas (por encima de las seis mil), y de culturas diferentes (aproximadamente dos mil) que conviven en las distintas regiones de los seis continentes (Santos Rego y Lorenzo Moledo, 2003).

Las estimaciones realizadas por las Naciones Unidas señalan que la migración internacional afectó a comienzos del siglo XX a 175 millones de personas, es decir, a más del doble que las contabilizadas en 1960 (76 millones), y se cree que alcanzará alrededor de 230 millones de personas a mediados del siglo XXI (UNFPA & IMP, 2004).

A pesar de la tendencia a la concentración del fenómeno migratorio, ninguna región del territorio mundial ha quedado al margen de este fenómeno sin precedentes, lo que, sin duda alguna, se convierte en un factor de transformación social.

Tal y como recoge un estudio de la ONU (cit. en Castles, 2004), en 1990, el 90% de los inmigrantes del mundo vivía en sólo 55 países. En términos absolutos, la mayoría de los inmigrantes se mueve entre países desarrollados, concretamente el 55% de los mismos; pero en términos relativos, el mundo desarrollado se ha visto más afectado por la inmigración, hasta el punto de que, en 1990, el 4,6% de la población de los países desarrollados era inmigrante en comparación con el 1,6% de los países menos desarrollados. En lo que se refiere al continente europeo, históricamente de emigración, en el año 2000 se había convertido en la región del mundo con una mayor concentración de inmigrantes internacionales (56 millones) (ONU, 2002), con unas 700 mil entradas por año (Eurostat, 2000).

Según los datos de Eurostat, en la Europa del año 2000 se registraban 376 millones de habitantes, de los cuales aproximadamente 18,5 tenían nacionalidad foránea, es decir un 5% del total. Los llegados desde países extracomunitarios ascendían a 13 millones, lo que supone el 3,5% de todos los extranjeros. No obstante, a estas cifras habría que añadirles una bolsa de inmigrantes no contabilizados que estarían en situación irregular y que, por lo tanto, no habrían sido recogidos en las estadísticas oficiales. En todo caso, en su conjunto, se calcula que no superaría el 7% de la población residente en la Unión.

Asimismo, el origen de los inmigrantes de la actual Unión Europea ha variado a lo largo del tiempo. En la década de los 50's y 60's se inició la inmigración de africanos y turcos, más adelante la de asiáticos, principalmente chinos; y más recientemente, de latinoamericanos, especialmente colombianos y ecuatorianos, que llegan en proporciones elevadas a la Unión y, en particular, a España. El territorio español, como comentaremos más adelante, pasó en menos de dos décadas de ser un país de emigrantes a ser uno de los principales destinos de inmigración dentro de la Europa comunitaria.

Los datos anuales no dejan lugar a dudas. La Unión Europea, junto con EEUU, constituye uno de los principales destinos de la migración internacional. Esta situación

beneficia enormemente al continente europeo puesto que el fenómeno migratorio es el que más contribuye al mantenimiento de su población.

En los últimos años, muchos de los países que conforman la Europa comunitaria han pasado, en menos de una generación, de ser sociedades con altas tasas de natalidad que vivían un proceso de emigración constante, a ver reducida su tasa de natalidad, dejando de ser poblaciones emigrantes y convirtiéndose en sociedades receptoras de inmigrantes. Este es el caso de España que, junto a otros países del área mediterránea, constituyen lo que hoy conocemos como países de nueva inmigración, caracterizados por un crecimiento demográfico que se nutre, fundamentalmente, de la llegada de personas desde otras latitudes.

Si analizamos la evolución demográfica de los distintos países que conforman el territorio comunitario nos encontraremos con una situación que empieza a ser alarmante. El creciente descenso de la natalidad registrado en la mayoría de los territorios europeos, junto al elevado número de defunciones (más elevado que el de nacimientos), son las principales causas de que la población natural de muchos países de Europa haya alcanzado cifras que hace algunos años eran inimaginables. En Alemania, por ejemplo, su población nativa tiende a disminuir a un ritmo del 0,9 por mil (77.000 personas) al año, tal y como sucedió en 1999. No obstante, en ese mismo año llegaron al territorio alemán 192.000 inmigrantes, de tal modo que la población pudo experimentar un crecimiento del 1,4 por mil. La misma situación se produjo en Italia, donde vieron como su población disminuía un 0,8 por mil en 1999 aún registrando la entrada de 2,3 inmigrantes por cada mil personas; por ello el crecimiento fue del 1,5 por mil.

Aunque sólo hagamos alusión a algunos países, se trata de una cuestión generalizable a otras regiones de la Unión, donde el crecimiento negativo de la población o la ralentización del crecimiento es una realidad que está siendo mitigada por el aumento del número de inmigrantes desde los años ochenta y, de una forma más intensa, tanto en los noventa como en los primeros años del siglo XXI. Las últimas cifras de la Oficina Estadística de la Unión Europea (Eurostat) dan fe de ello, al afirmar que Europa necesitará 40 millones de inmigrantes hasta el 2050 para garantizar el reemplazo de su población. La culpa está bien definida: el bajo índice de fecundidad.

Con escasas excepciones, la mayor parte de los estados de la Unión Europea sufrirán un descenso generalizado de la población, al menos, hasta el año 2050. Los países de superficies más reducidas como Luxemburgo, Irlanda, Malta o Chipre, ya trabajan con el fin de evitar la disminución de su población. Sin embargo, según la Comisión Europea (2005), de los seis grandes Estados miembros, solamente el Reino Unido y Francia crecerán demográficamente entre los años indicados alrededor de un 8 o 9%, para luego unirse a la tendencia a la baja.

Las cifras a las que se hace referencia son bastante significativas. Si bien se indica que hasta 2025 la población de la Unión Europea crecerá lentamente gracias a la aportación de la inmigración, a partir de esta fecha nos embarcaremos en un descenso progresivo y preocupante a la vez. Las series previstas parten de 458 millones de habitantes en 2005, 469,5 millones en 2025 (+2%), y 469,7 millones en 2030.

Así pues, podemos afirmar que estamos inmersos en un proceso de envejecimiento progresivo donde, por una parte, el número de jóvenes y adultos es cada vez más reducido⁵¹ y, por otra, el número de trabajadores de edades avanzadas, jubilados y ancianos va en aumento⁵². “El Fondo de Población de NNUU estima que el número de personas mayores de 60 años pasará de los 600 millones de personas de finales de la década de los noventa a 2.000 millones en el año 2050” (Carballo y Flores, 2004, 69), es decir, tres veces más que en este momento.

Ante este panorama, la inmigración extraeuropea se ha convertido en herramienta fundamental para compensar la reducción de la población en las próximas décadas. En todo caso, la llegada de extranjeros no va a ser suficiente para frenar el envejecimiento de la población ni la baja natalidad de los autóctonos.

Desde la perspectiva de Arango (2004), la inmigración puede ser consecuencia del cambio demográfico, pero es también, en sí misma cambio demográfico. De hecho, en los manuales de demografía, los movimientos migratorios son uno de los tres componentes del cambio demográfico, junto a natalidad y mortalidad. Sin embargo, tratar la inmigración sólo como una posible consecuencia del cambio demográfico sería

⁵¹ La Comisión Europea (2005) mantiene que a partir de 2005 la población adulta más joven (25-39 años) experimentará una disminución que, después de 2010, se acelerará mucho más (-16% entre 2010 y 2030), mientras que la reducción del grupo de personas entre 40 y 54 años comenzará en 2010.

⁵² Las personas de más de 55 años aumentarán un 9,6% entre 2005 y 2010, y un 15,5% entre 2010 y 2030. Por el contrario, el número de personas que superan los 65 años crecerán en este último intervalo más del 37%, según las previsiones de la Comisión Europea (op. cit.).

mantener una posición limitada y claramente empobrecedora. Se trataría, por tanto, de un componente que interactúa bidireccionalmente, siendo a la vez, causa y consecuencia, variable dependiente e independiente. Es consecuencia porque puede estar inducida por el lento crecimiento de la población, por la baja fecundidad y por una estructura de edades en proceso de envejecimiento, en la medida en que estos factores resulten en una desfalleciente oferta de trabajo; es causa del cambio demográfico porque contribuye al crecimiento de la población y porque, en alguna medida, es susceptible de elevar la fecundidad y atenuar el envejecimiento de la población.

No obstante, la inmigración desata, por sí misma, efectos económicos, políticos y sociales de mayor trascendencia, que superan, con creces, los límites de lo demográfico y que generan importantes retos a las sociedades receptoras.

Los estados sostenidos sobre regímenes de bienestar se encuentran entre los principales afectados por las transformaciones que implica la llegada de población inmigrante. Deben definir, de una parte, el modo de incorporación de los nuevos residentes: la delimitación de criterios de acceso al sistema sanitario, a los servicios sociales, al sistema educativo, o a las políticas de vivienda. Y deben confrontar, de otra, la articulación de mecanismos de respuesta a las demandas de una población cambiante, tanto en términos de estructura socio-demográfica, como lo tocante a perfiles culturales y lingüísticos.

La opinión pública refleja la existencia de una preocupación creciente por la dotación de recursos a la población inmigrante. En un momento histórico como el actual, en el que los sistemas de protección social parecen ser insuficientes, se ha despertado en la población autóctona un cierto sentimiento de rechazo hacia los no nacionales; piensan no pocas personas que la proporción de recursos a los inmigrantes se hace en perjuicio en las ayudas que les corresponden como ciudadanos del país. Además, otra de las quejas generalizadas se refiere a que la contribución de los inmigrantes a los sistemas públicos es mucho menor que los gastos que ocasionan a la economía del país receptor⁵³.

⁵³ Según los datos publicados en la página web del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales (<http://www.mtas.es/>), el número de extranjeros afiliados a la Seguridad Social en septiembre de 2007 se situó en 2.036.582 cotizantes, cifra que supone más del 10% del total de afiliados y que, a su vez, refleja la aportación de los no nacionales a los sistemas de protección social.

Estamos, por lo tanto, ante un panorama que genera gran controversia, a la que no es ajena España. No en vano se han tenido que enfrentar múltiples retos derivados del incremento de los flujos migratorios.

4.3. España como nuevo destino de la inmigración internacional

En España, tal y como ha sucedido en otros países del sur de Europa, se ha producido en los últimos años una importante transformación a propósito de nuestra participación en el sistema internacional de migraciones. Durante la mayor parte del siglo XX, el país estuvo situado en la periferia política y económica del continente, por lo que predominaba precisamente la exportación de mano de obra a otros países con mayor desarrollo económico.

Como ya hemos dicho, es a partir de la crisis del petróleo de 1973 cuando la emigración desde el sur europeo se reduce paulatinamente, a la par que, de forma gradual, los países del área mediterránea se van convirtiendo en territorios receptores de inmigración. En el caso español la tendencia se inició en los años ochenta, si bien los incrementos de mayor consideración habrían de registrarse a partir de la segunda mitad de los noventa.

En nuestro país, los flujos de jubilados europeos, muy abundantes en décadas anteriores, han decrecido a favor de hombres y mujeres trabajadoras que vienen con sus familias o las reagrupan después de un período, más o menos prolongado, de adaptación. López Sala (2005) anota, además, la visibilización de ciertos síntomas de maduración en este proceso reflejado en el incremento de las reagrupaciones familiares, el nacimiento de la segunda generación, el desarrollo de la economía étnica y la aparición de asociaciones.

Es conveniente analizar la evolución de los flujos migratorios en España en relación con las medidas legislativas que, en consonancia con la cifras del fenómeno, se han ido articulando. Es por ello que, antes de centrarnos en la situación actual de la inmigración en el territorio español, creemos oportuno hacer un breve repaso de las distintas medidas legislativas implementadas en los últimos años.

4.3.1. El desarrollo normativo de la cuestión migratoria

La inmigración se ha convertido en una cuestión de interés político entre otras cosas porque implica el cruce de las fronteras estatales, lo que supone la transferencia de una persona de la jurisdicción de un estado a la de otro y, en numerosas ocasiones,

un cambio transitorio o definitivo en la pertenencia a una comunidad social y política nacional (López Sala, 2005).

La importancia adquirida por la cuestión migratoria se refleja perfectamente en el acelerado desarrollo de la política migratoria, primero con nuestra incorporación a la Unión Europea, y luego, más intensamente desde 1991, con el primer proceso de regularización de extranjeros. Las políticas migratorias no son más que la traducción legislativa de la reacción de los estados ante el incremento de los flujos hacia sus fronteras. Es por ello que la intensa elaboración normativa de los últimos años y el incremento de los debates en torno a la urgencia de una regulación efectiva de la inmigración, ponen de manifiesto la existencia de una gran preocupación por el tema, donde detractores y defensores se batan en permanente pugna argumental (OIM, 2005).

Sin perder de vista los tratados y acuerdos europeos, el gobierno español se ha ocupado de la cuestión de la legalidad asociada a la recepción de extranjeros y ha articulado, con mayor o menor acierto, diversas medidas que contemplan los derechos, deberes y libertades de los extranjeros en territorio nacional. No obstante, como bien dice Merino Senovilla (2006), en lo que se refiere a las políticas europeas de extranjería, llama la atención que las declaraciones de intenciones no se han traducido en reconocimiento pleno de derechos. Los textos normativos europeos y, en consecuencia, los que regulan este tema en nuestro país, contienen limitaciones guiadas por un principio de rechazo a la inmigración, especialmente, a la inmigración ilegal e incontrolada.

Nos encontramos, por lo tanto, ante un fenómeno que encierra grandes paradojas. Por ejemplo, llama la atención el hecho de que cualquier individuo tiene derecho a abandonar el Estado del que es ciudadano, tal y como se recoge en la Declaración Universal de los Derechos Humanos⁵⁴, pero no existe el mismo derecho de ser aceptado en otro del que no se es ciudadano. El derecho a la emigración seguirá siendo problemático mientras persistan restricciones importantes a la inmigración (Pécoud y De Guchteneire, 2005), lo que evidencia la tensión entre el principio de soberanía nacional y la defensa de los derechos fundamentales del individuo.

⁵⁴ En el artículo 13 se reconoce que toda persona tiene derecho a circular libremente y a elegir su residencia en el territorio de un Estado, así como a salir de cualquier país, incluso del propio, y a regresar a este último si así lo desea.

Centrándonos ya en el caso que nos afecta más de cerca, hemos de destacar que el trato jurídico dispensado en materia de inmigración no ha sido muy distinto al del resto de los estados de la Unión Europea. La extranjería en España no ha pasado de ser un mero asunto de política migratoria y, a la postre, de fijación de “cupos”.

Asimismo, el análisis de la normativa de extranjería e inmigración en nuestro país pone de manifiesto su extremada inestabilidad, con distintas soluciones en cascada a las problemáticas derivadas del incremento de los flujos y sin permitir, las más de las veces, una mínima consolidación de la normativa anterior (Santolaya, 2005). La provisionalidad, por lo tanto, puede considerarse un rasgo definitorio de la normativa española en esta materia, lo que podría explicar la ineficacia de algunas de las medidas implementadas.

Los criterios que sustentan las políticas migratorias del estado español pueden sintetizarse en tres: control sobre los flujos migratorios, lucha contra la inmigración clandestina y un concepto unidireccional de integración (Añón, 2005).

Aquí, la base legislativa de los derechos y libertades de los extranjeros se sustenta en el contenido de los artículos 10.2 y 13.1 de la Constitución y, en coherencia con lo establecido en el artículo 14.

En el citado artículo 13.1 de la Constitución Española de 1978 encontramos cierta ambigüedad que, como veremos más adelante, ha favorecido diferentes abordajes del tema, ya de por sí complejo. Lo que se afirma es que “los extranjeros gozarán en España de las libertades públicas que garantiza el presente Título en los términos que establezcan los tratados y la ley”. El texto, posibilita, obviamente interpretaciones dispares sobre su contenido.

Después de la promulgación de la Constitución, el primer antecedente legislativo surge como resultado del cambio en las corrientes migratorias vividas por nuestro país en los años ochenta. Nos referimos a la Ley Orgánica 7/1985 sobre derechos y libertades de los extranjeros en España (BOE, 03/07/1985). Esta Ley fue ratificada poco antes del ingreso de España en la entonces llamada Comunidad Económica Europea, cuando el control de la inmigración y, concretamente, la reducción de la llegada de trabajadores extranjeros, era uno de los principales objetivos de los gobiernos europeos. Una de las medidas implementadas a esos efectos fue la limitación a un año del primer permiso de trabajo y residencia, así como su renovación. Este nuevo reglamento

obligaba al inmigrante a regresar a su país de origen, tanto si finalizaba como si perdía su contrato de trabajo. Es evidente que no se contemplaba la posibilidad de que los inmigrantes se asentaran de forma estable en el país, por lo cual la reagrupación familiar o la prestación de servicios sociales a los inmigrantes apenas constaban en la agenda.

En base a las carencias⁵⁵ contenidas en muchos de los preceptos de esta primera Ley, se llevó a cabo una revisión por parte del Tribunal Constitucional. Como resultado desaparecieron importantes limitaciones que la normativa había introducido en relación con los derechos fundamentales de los extranjeros.

Será especialmente significativa la aprobación, en diciembre de 1994, del Plan para la Integración Social de los Inmigrantes (PISI). Ahí se insiste en la necesidad de hacer esfuerzos favorables a la integración de la población inmigrante, de tal forma que el control de los flujos dejase de ser el punto cardinal de las medidas adoptadas.

Los principales objetivos de este Plan son los que se recogen a continuación:

- Eliminar cualquier tipo de discriminación injustificada, tanto en el ejercicio de derechos y deberes como en el acceso a los servicios existentes.
- Promover una convivencia basada en valores democráticos y en actitudes tolerantes.
- Garantizar al inmigrante una situación legal y socialmente estable.
- Combatir las barreras que dificultan la integración.
- Luchar contra la explotación de los trabajadores extranjeros.
- Movilizar a la sociedad contra el racismo y la xenofobia.

A partir de estos objetivos se articularon varias medidas, concretamente veintiséis, agrupadas en cuatro bloques: de carácter normativo, de carácter socio-laboral, de carácter educativo y cultural, y medidas para la participación social. Asimismo, se crearon dos organismos que, desde entonces, han sido responsables de diversas iniciativas en esta materia. Nos referimos al Foro para la Integración de los Inmigrantes y al Observatorio Permanente de la Inmigración. El primero de ellos funciona como órgano consultivo para todas aquellas cuestiones que afectan al colectivo inmigrante, mientras que el segundo es un órgano colegiado que tiene atribuidas, entre

⁵⁵ Sirva de ejemplo el derecho a la educación, respecto al cual se imponía para su titularidad la condición de residente.

otras, las funciones de recogida de datos, análisis, estudio y difusión de la información relacionada con los movimientos migratorios en España.

De acuerdo con los principios del PISI se aprueba, dos años después, el Real Decreto 155/1996, de 2 de febrero, que introduce novedades importantes como los permisos de residencia y de trabajo permanentes y la no discrecionalidad de la Administración en la renovación de los permisos. En la Exposición de Motivos de este reglamento se justifica su aprobación, entre otras cosas, por los compromisos que a nivel internacional había adquirido nuestro país, y con el objetivo de mejorar la estabilidad y la seguridad jurídica de los trabajadores extranjeros, factores esenciales para su integración.

En marzo de 1998 diversos partidos políticos presentaron una proposición de ley ante las Cortes, origen de la Ley Orgánica 4/2000 de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social (LODLEE) (BOE, 12/01/2000). Esta nueva Ley dejó totalmente obsoleta a la 7/1985, ya que en ella se incluían objetivos tales como la integración laboral de los inmigrantes en España, o la equiparación de derechos entre los españoles y los extranjeros⁵⁶. Si bien la relación de derechos sociales que se establecen para los extranjeros es sustanciosa en su totalidad, quizás lo más significativo sean los derechos de participación política (reunión, manifestación, sindicación y huelga) que se reconocen para cualquier extranjero, independientemente de su situación administrativa. En este contexto de creciente equiparación de derechos, uno de los objetivos fue regularizar la situación de los inmigrantes ya establecidos en nuestro país, pretendiendo a la vez crear unos cupos anuales que facilitaran su integración y el acceso al mercado de trabajo con menos dificultades. Al mismo tiempo, se posibilita el ejercicio de un derecho fundamental (reconocido como tal en nuestra Constitución y en el Convenio Europeo de Derechos Humanos), hasta entonces inviable en España para el colectivo inmigrante, como es el de la reagrupación familiar. Finalmente, no se desarrolló el Reglamento que debía haber seguido a esta Ley, ya que el Gobierno relacionaba el incremento de los flujos migratorios que había tenido lugar en los meses sucesivos a la aprobación de la misma, con el “efecto llamada” que a su parecer había provocado esta nueva normativa.

⁵⁶ En el artículo 3.1 de esta Ley podemos encontrar un buen ejemplo del principio de equiparación que se anhela al afirmar textualmente que: “Los extranjeros gozarán en España, en igualdad de condiciones que los españoles, de los derechos y libertades reconocidos en el Título I de la Constitución y en sus leyes de desarrollo, en los términos establecidos en esta Ley Orgánica”.

Dentro de ese mismo año se aprueba la Ley 8/2000, de 22 de diciembre, de reforma de la Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social (BOE, 23/12/2000), a través de la cual se modifica radicalmente el signo de la política migratoria seguida por el reglamento anterior. En la Exposición de Motivos se afirma que uno de sus propósitos es “recoger los principios adoptados por los Jefes de Estado y de Gobierno de los países miembros de la Unión Europea en su reunión del 16 y 17 de octubre de 1999 en Tampere sobre la creación de un espacio de libertad, seguridad y justicia, así como el acervo Schengen sobre régimen de entrada, condiciones de expedición de visados, regulación de la estancia de los extranjeros, y responsabilidad y sanciones a los transportistas”. A partir de su aplicación se establecen derechos diferenciados para los inmigrantes que se encuentran en situación regular y aquellos que permanezcan en nuestro país de forma irregular, poniendo fin, al mismo tiempo, a la equiparación de derechos⁵⁷ entre españoles e inmigrantes que reconocía la Ley anterior. A través de esta normativa se pretende lograr el control de los flujos migratorios y establecer las vías de expulsión para aquellos que residan en España irregularmente. Tal medida ha favorecido el desarrollo de numerosas mafias que trafican con estas personas y que son el único medio de entrada y regularización que tienen muchos inmigrantes, debido a las pocas soluciones que aporta esta Ley al respecto (Massó, 2003).

Por todo ello, la LO 8/2000 ha sido objeto de diversas críticas, llegando incluso a tacharse de inconstitucional al no ajustarse en sus previsiones a determinados preceptos establecidos por el Tribunal Constitucional⁵⁸.

Ante el crecimiento de los flujos migratorios y el incremento continuo de población inmigrante residiendo en el territorio español, el gobierno percibe la urgencia de que se lleve a cabo un tratamiento de la extranjería y la inmigración desde una perspectiva global que atienda a todas sus vertientes.

⁵⁷ Un buen ejemplo del retroceso experimentado a partir de este momento lo encontramos en el derecho a la educación que sólo se reconocerá por igual para españoles y extranjeros en lo que respecta a la enseñanza básica y obligatoria (art. 27.4 CE). En cambio, el derecho a la enseñanza voluntaria o no obligatoria se reconoce únicamente a los extranjeros residentes en nuestro país (Merino Senovilla, 2006).

⁵⁸ La STC 95/2003 de 22 de mayo, declaró inconstitucional el artículo 2.º de la Ley de Asistencia Jurídica Gratuita, muy similar en su contenido a lo dispuesto en el art. 22 de la LODLEE, en cuanto ésta limitaba dicha asistencia a los extranjeros “que residan legalmente en España”, declarando la nulidad del inciso “legalmente”, al entender el Alto Tribunal que la condición de residente legal impuesta por el legislador vulnera el derecho a la tutela judicial efectiva del art. 24.1 de la CE (Merino Senovilla, 2006).

En este marco surge el Programa Global de Regulación y Coordinación de la Extranjería y la Inmigración en España (GRECO), con un carácter plurianual y cuya aplicación se ha llevado a cabo durante el período 2001-2004. Su cometido no era otro que el de reunir todas las iniciativas de las diferentes administraciones públicas del Estado (pero también de los agentes sociales) en el campo de inmigración, organizadas en cuatro grandes líneas de actuación y concretadas en 23 acciones que suponen más de 70 medidas específicas.

En tal Programa aparecen definidos algunos ámbitos clave de mejora de la integración, como pueden ser: la garantía para los inmigrantes del pleno ejercicio de sus derechos (atención médica, acceso al sistema escolar, reunificación familiar, libertad religiosa); el acceso a la ciudadanía; el acceso al mercado laboral; las medidas de alojamiento temporal; la mejora de las estructuras nacionales para hacer frente a los problemas de integración (establecimiento de mecanismos para incrementar el diálogo entre entes públicos nacionales, locales y regionales, ONG y sociedad civil); y lucha contra el racismo y la xenofobia.

No obstante, algunas de las críticas recibidas por el Programa GRECO destacan su excesiva generalidad, el hecho de ser más declarativo que programático, la primacía de las medidas de control sobre las de integración social, y el carecer de financiación específica (Montilla, 2006).

La Ley Orgánica 14/2003 de 20 de noviembre, de Reforma de la Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social (BOE, 21/11/2003), cuyo reglamento ha sido aprobado por Real Decreto 2393/2004 de diciembre (BOE, 07/01/2005), es la normativa más reciente en lo que a extranjería se refiere y trata, fundamentalmente, sobre la expulsión de los inmigrantes ilegales. Por este motivo se le añade la Ley Orgánica sobre medidas de seguridad ciudadana, violencia doméstica e integración de los extranjeros, de marzo de 2003. A través de esta reforma y, al igual que sucedía con la Ley 8/2000, se pretende ejercer un mayor control sobre los flujos migratorios que llegan a nuestro país. Asimismo, se sostiene que la regulación de las llegadas facilitará la integración de las personas inmigradas. No obstante, desde distintas instancias se han cuestionado las verdaderas intenciones de esta última reforma. Las críticas hechas al respecto se centran en la idea de que más que favorecer la integración del colectivo inmigrante, el principal

objetivo es restringir su entrada en nuestro país y establecer límites temporales de regularidad.

A pesar de que se han registrado avances significativos, el reconocimiento de derechos a los extranjeros que viven en España ha estado definido por un criterio básico, a saber, la equiparación parcial de derechos a nivel constitucional y el progresivo endurecimiento de las condiciones de acceso, permanencia y trabajo de los inmigrantes extracomunitarios (Añón, 2005).

Intentando poner fin a esta situación, el Consejo de Ministros, a propuesta del Ministro de Trabajo y Asuntos Sociales, ha aprobado en febrero de 2007, el Plan Estratégico de Ciudadanía e Integración 2007-2010. A pesar de estar dirigido al conjunto de la población, su principal finalidad es la integración de los inmigrantes que, como recoge el texto oficial, es uno de los cuatro pilares de la política integral de inmigración puesta en marcha por el Gobierno en 2004, junto con la lucha contra la inmigración ilegal, la vinculación de la inmigración legal a las necesidades del mercado de trabajo y la cooperación al desarrollo de los países de origen (Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, 2007b).

El Plan Estratégico de Ciudadanía e Integración está orientado a potenciar la cohesión social a través de las políticas basadas en la igualdad de oportunidades y la igualdad de derechos y deberes. De forma explícita se hace referencia a los conceptos de igualdad, ciudadanía e interculturalidad como principios básicos y las medidas a implementar, las cuales se dividen en doce áreas de actuación: acogida, educación, empleo, vivienda, servicios sociales, salud, infancia y juventud, mujer, igualdad de trato, participación, sensibilización y codesarrollo. Del presupuesto aprobado, las áreas de educación (40% del total), acogida (20%) y empleo (11%) son las que recibirán una dotación mayor.

Al analizar las distintas disposiciones legales en materia de extranjería puestas en práctica en España desde mediados de los años ochenta, así como otras iniciativas como los planes o programas de integración, no podemos pasar por alto las regularizaciones extraordinarias que se han llevado a cabo desde entonces. Si bien la primera de ellas tuvo lugar en 1986, con la aprobación de la Ley Orgánica de Extranjería 7/1985, a partir de los años noventa se han realizado con más frecuencia. Así, desde 1991 se han producido seis procesos de regularización, generalmente,

coincidentes con la aprobación de iniciativas o reformas normativas. El último proceso extraordinario de normalización tuvo lugar entre febrero y mayo de 2005, dando lugar a 691.655 solicitudes (Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, 2007c), cifra que pone de manifiesto la existencia de una importante bolsa de irregulares. Haciendo un análisis por nacionalidades, los ecuatorianos (20% del total), los rumanos (17%) y los marroquíes (13%), concentraron la mitad de las solicitudes presentadas. Finalmente, obtuvieron una resolución favorable 577.159 de las mismas.

El principal objetivo de los procesos de normalización ha sido legalizar la situación de los inmigrantes “sin papeles” a través de la concesión de un permiso de residencia por trabajo que facilite y legalice su permanencia en nuestro país, de tal forma que, al mismo tiempo, se puedan reducir las cifras de la economía sumergida, que no han dejado de crecer en los últimos años. Ahora bien, la necesidad del recurso a tales mecanismos regularizadores no ha logrado frenar la inmigración irregular hacia nuestro país.

La ineficacia de las estrategias utilizadas hasta el momento debe tenerse muy presente en las nuevas iniciativas, considerando las carencias detectadas en el proceso. Desde nuestro punto de vista, uno de los principales problemas es la falta de coordinación entre los órganos estatales competentes en la materia y las Comunidades Autónomas que, al fin y al cabo, son las encargadas de implementar las medidas específicas en sus territorios, las más de las veces, sin el apoyo ni los medios necesarios.

El incremento de los flujos migratorios hacia España ha puesto de manifiesto la importancia de las Comunidades Autónomas en la gestión de la inmigración. La Constitución Española y, concretamente, el artículo 149.1.2, atribuía al Estado competencia exclusiva en esta materia. Lo cierto es que se hace referencia por primera vez a la intervención de las CCAA en la LO 4/2000⁵⁹ y en la LO 8/2000⁶⁰. Probablemente, la imprevisión legislativa del reparto competencial se deba a la escasa incidencia de la inmigración en nuestro país cuando se aprueban la Constitución y los respectivos Estatutos de Autonomía.

⁵⁹ En su artículo 68 hace referencia a necesidad de “asegurar una adecuada coordinación de las actuaciones de las Administraciones públicas con competencias sobre la integración de los inmigrantes se constituirá un Consejo Superior de Política de Inmigración, en el que participarán, de forma tripartita y equilibrada, representantes del Estado, de las comunidades autónomas y de los municipios”.

⁶⁰ En la Disposición Adicional Segunda se incluye la posibilidad de poner en marcha organismos de cooperación entre el Estado y las Comunidades Autónomas, sobre todo en aquellas en las que el fenómeno migratorio tenga una mayor incidencia.

Sin embargo, después de más de veinticinco años, la nueva realidad social exige una mayor participación de las Autonomías, de tal forma que, además de la gestión de las políticas personales, función que ya les compete, puedan implicarse en la regulación y la integración de la población inmigrante (Aja, 2006).

Las Comunidades Autónomas y las Corporaciones locales son responsables directas de los servicios públicos básicos y de las actuaciones realizadas desde la primera acogida hasta el asentamiento de la población inmigrada. No podemos olvidar que la educación, la vivienda, el empleo y el acceso a los servicios sanitarios y sociales, son aspectos prioritarios para la integración de los inmigrantes y que, aún dependiendo de directrices estatales, su gestión está siendo asumida, en buena medida, por organismos autonómicos y municipales.

En este sentido, el notable incremento de la población inmigrante y, en consecuencia, del número de beneficiarios de prestaciones sociales, ha multiplicado las necesidades financieras que implica el mantenimiento de los servicios públicos. Las dificultades para hacer frente a mayores gastos pueden terminar deteriorando las prestaciones o, lo que puede ser peor, generando en los nacionales la sensación de que se les discrimina por el hecho de tener que compartir los recursos existentes.

Independientemente de los diferentes obstáculos, diversas Comunidades Autónomas⁶¹ llevan trabajado años en la elaboración, aprobación y ejecución de diferentes planes de acción a fin de favorecer el proceso de integración de los inmigrantes. No obstante, algunas otras, entre ellas Galicia, todavía se encuentran en la fase de elaboración de un primer plan integral con idéntico propósito. La existencia de una evolución diferente según se trate de una u otra Autonomía se relaciona, sin duda, con la magnitud o la percepción que se tiene del tema en cada territorio.

Los planes de las Comunidades Autónomas orientados a la integración de las personas inmigrantes que se han aprobado hasta 2007 se recogen a continuación:

⁶¹ Cataluña ha sido la Comunidad Autónoma pionera en este tipo de iniciativas con la aprobación, en 1993, del *Plan Interdepartamental de Inmigración 1993-2000*.

Tabla 4: Planes autonómicos para la integración de la población inmigrante

Comunidad Autónoma	INICIATIVA
Andalucía	I Plan Integral para la Inmigración en Andalucía 2001-2004. II Plan Integral para la Inmigración en Andalucía 2005-2009.
Aragón	Plan Integral para la Inmigración en Aragón 2004-2007.
Baleares	<i>II Plan Integral de atención a las personas inmigradas de les Illes Balears.</i>
Canarias	Plan Canario para la Inmigración 2002-2004. II Plan Canario para la Inmigración 2005-2007.
Cantabria	Plan de Interculturalidad.
Castilla y León	Plan Integral de Inmigración en Castilla y León 2005-2009.
Castilla-La Mancha	Plan Regional para la Integración Laboral de Inmigrantes en Castilla-La Mancha.
Cataluña	<i>I Pla interdepartamental d'immigració 1993-2000.</i> <i>II Pla interdepartamental d'immigració 2001-2004.</i> <i>Pla de ciutadania i immigració 2005-2008.</i>
Comunidad Valenciana	Plan Valenciano de Inmigración 2004-2007 ⁶² .
Madrid	Plan Regional para la Inmigración de la Comunidad de Madrid 2001-2003. II Plan Regional para la Inmigración de la Comunidad de Madrid 2005-2008.
Murcia	Plan para la Integración Social de los Inmigrantes en la Región de Murcia 2002-2004. II Plan de Integración Social de los Inmigrantes en la Región de Murcia 2005-2007.
Comunidad Foral de Navarra	Plan para la Integración Social de la Población Inmigrante 2002-2006.
País Vasco	Plan Vasco de Inmigración 2003-2005. II Plan Vasco de Inmigración 2007-2009.
La Rioja	I Plan Integral de Inmigración de La Rioja 2004-2007.

Fuente: Elaboración propia

A pesar de los aspectos positivos que pueden derivarse de la puesta en práctica de los referidos planes, nos encontramos con la ausencia de un verdadero marco de colaboración entre las distintas Comunidades Autónomas, a partir del cual se utilicen experiencias previas en otros territorios. Las Comunidades Autónomas han efectuado esfuerzos en aras de la integración social de los inmigrantes, pero de forma

⁶² En abril de 2005 se ha producido la aprobación del Plan Valenciano de Inmigración. Esta Comunidad Autónoma había anunciado en varias ocasiones la puesta en marcha de un plan de estas características, incluso con partidas presupuestarias específicas, pero nunca hasta ahora se había logrado implementar. Este fue el caso del Plan Valenciano de Inmigración 2001-2004.

descoordinada con otras administraciones que cuentan con competencias en la materia e, inclusive, con diferencias significativas en la forma de abordar idénticas problemáticas (Montilla, 2006). Una de las principales lagunas, por lo tanto, es la falta de una política de integración compartida por todo el estado.

Asimismo, los organismos estatales correspondientes acostumbran a mantenerse al margen de las iniciativas autonómicas. Su principal tarea, sobre todo desde que en 2005 se aprueba el “Fondo de apoyo a la acogida e integración social de inmigrantes así como el refuerzo educativo de los mismos” (Resolución de 14 de marzo de 2006; BOE, 25/04/2006), se centra en la aportación y distribución del presupuesto aprobado⁶³, pero sin intervenir directamente en la elaboración y ejecución de los diferentes planes.

El profesor Montilla (op. cit.), después de analizar los distintos planes vigentes en los últimos años, resalta algunos aspectos que, desde su punto de vista, son mejorables. En primer lugar, destaca la ausencia de un diagnóstico inicial adecuado para determinar las necesidades que deben ser atendidas y la no inclusión de una dotación presupuestaria que garantice el cumplimiento efectivo de los planes. Además, hace referencia al escaso nivel de concreción en los calendarios de aplicación de las distintas acciones y en la distribución presupuestaria de las distintas áreas por años de ejecución. Finalmente, señala que en el proceso de evaluación de los planes no aparecen indicadores, o bien se asigna la tarea de evaluación a la Administración, sin participación de las organizaciones sociales.

Como ya hemos subrayado, el ámbito local tiene una importancia fundamental en la integración social de la población inmigrante puesto que, además de ser la administración pública más cercana a los ciudadanos, es el espacio en el que se ponen de manifiesto las dificultades diarias a las que se enfrentan las personas llegadas desde otras latitudes. Por todo ello, varios ayuntamientos han puesto en marcha distintos planes, organizados en diversas áreas de actuación y adaptados a su contexto más próximo, intentado facilitar la integración de los inmigrantes en la vida política, económica, cultural y social, procurando una mayor cohesión social y convivencia en la diversidad

⁶³ En cuanto a la distribución del Fondo, el 60% del presupuesto se destina a la acogida e integración de la población inmigrante y el 40% restante a su refuerzo educativo. Previamente, se realiza una distribución entre las distintas CCAA a partir de criterios como el número de inmigrantes empadronados y afiliados a la Seguridad Social o el número de menores inmigrantes escolarizados.

En esta línea, resaltamos iniciativas como la del ayuntamiento de Valencia, que ha elaborado el I Plan Municipal para la Integración de la Inmigración, el Plan Municipal de Integración Social y Convivencia Intercultural del ayuntamiento de Zaragoza, I Plan Municipal para Integración de la Población Inmigrante de Valladolid, el *Plà Municipal d' Inmigració* del ayuntamiento de Barcelona y el Plan Madrid de Convivencia Social Intercultural.

Ya para finalizar, cabe preguntarse si las políticas migratorias implementadas en la UE y, concretamente, en España, favorecen o dificultan el asentamiento e integración de las familias inmigrantes que llegan a nuestro territorio. A pesar del cambio en las tendencias migratorias, la normativa vigente sigue sin contemplar la especificidad de unos flujos que conllevan proyectos de larga duración en los países de acogida. La estabilidad laboral y la obtención de un permiso de trabajo sigue siendo la principal vía para obtener la regularidad administrativa. Los procesos de regularización extraordinarios, los contingentes anuales, el acceso a la residencia permanente, a las prestaciones de la Seguridad Social, y el derecho a la reagrupación familiar, siguen estando condicionados a la integración laboral de los inmigrantes. Desde nuestro punto de vista, las características de los flujos migratorios actuales, donde la familia y no el trabajador en solitario, es la principal protagonista, exigen un cambio de perspectiva en la política migratoria en la Unión Europea y, por extensión, naturalmente, en España.

4.3.2. La realidad actual de los flujos migratorios familiares en España: un análisis panorámico

Históricamente, nos hemos caracterizado por ser un país generador de emigrantes, condición demostrable al comprobar el número de españoles que aún viven en el extranjero.

Entre 1850 y 1950, tuvo lugar un importante número de desplazamientos tanto domésticos como hacia fuera. El incremento de la población española y la puesta en marcha de intensos procesos de urbanización son los principales motores de los movimientos migratorios de esta etapa. Los cálculos de los expertos hablan de unos cinco millones de personas, originarias sobre todo de Galicia, Asturias y Canarias, que salieron hacia países latinoamericanos. Argentina, Brasil, Uruguay y Cuba fueron los destinos preferentes de los emigrantes españoles (Besalú, 2002).

En la segunda mitad del siglo XX, España empieza a constituirse como sociedad industrial. Se inicia entonces un considerable flujo de población que parte de las regiones más empobrecidas hacia otras de mayor desarrollo (Cataluña, Madrid, País Vasco y Valencia). No obstante, en esos años, el hecho más destacado, además de la continuidad del éxodo hacia América, será la emigración de más de dos millones de personas hacia países del centro y norte de Europa (Jiménez Gámez, 2004). Francia, Alemania, Suiza, Bélgica o Gran Bretaña, han sido, durante décadas, los destinos preferentes de miles de españoles. Este fenómeno se irá reduciendo de forma gradual, acentuándose la disminución en los primeros años de la década de los setenta.

El cambio sustancial en las tendencias migratorias se producirá a partir de la década de los ochenta. Desde entonces, la salida de población hacia otros países y los desplazamientos masivos entre regiones españolas han ido descendiendo paulatinamente. La tónica general será la continua llegada de un importante volumen de individuos desde lugares muy diversos.

A pesar de que la población inmigrante no empieza a adquirir visibilidad social hasta bien entrada la década de los ochenta, que es cuando la inmigración se convierte en asunto de prioridad política, los primeros movimientos migratorios comienzan quince o veinte años antes de que esta temática se convirtiera en foco de interés.

Ya en la mitad de los setenta, empezó a registrarse una lenta pero continuada llegada de inmigrantes marroquíes, latinoamericanos, portugueses, guineanos y senegaleses (Jiménez Gámez, 2004). Estos primeros flujos de inmigración se completaban entonces con los europeos jubilados que elegían las costas mediterráneas como lugar de residencia.

Siguiendo la clasificación propuesta por el Colectivo IOÉ (2002), desde mediados del siglo XIX se han registrado tres períodos importantes de inmigración extranjera hacia nuestro país.

El primer antecedente significativo se sitúa en la década de los sesenta, concretamente entre los años 1962 y 1967, en los cuales se registró un aumento medio de un 12,9% anual, sin volver a alcanzar porcentajes tan importantes hasta la década de los ochenta. En lo referente a los extranjeros que llegaban a España por entonces, lo más destacado es la existencia de diferentes orígenes y destinos. Inicialmente existió un

crecimiento de un 18,6% anual del flujo procedente del sur⁶⁴ y, más concretamente, de Marruecos, integrado por personas que trabajarían en la construcción o en pequeñas industrias. Con el tiempo se incrementaría el número de ciudadanos del norte, de los cuales la inmensa mayoría eran jubilados que llegaban a España atraídos por el clima y los servicios turísticos, así como por las diferencias favorables de renta entre nuestro país y aquel del que procedían. Así pues, en 1962 contábamos con 75.000 extranjeros y a principios de 1970 la cifra ascendía a casi 150.000 residentes.

Es a partir de 1980 y hasta 1996 cuando podemos hablar de una nueva etapa donde la llegada de extranjeros juega un papel destacado en la estructura social española, existiendo, sin embargo, porcentajes levemente inferiores a los alcanzados en el período anterior (incremento de un 11,5% anual). En los inicios de esta etapa, la situación con la que se encontraban los extranjeros que llegaban a España es bien diferente a la existente en la Europa de posguerra, caracterizada por la necesidad de incorporar mano de obra a la industria y al sector servicios, y donde el pleno empleo era ya una realidad. Durante estos primeros años, el panorama español no encaja en el contexto europeo, puesto que, además de la creciente polarización social, los empleos con mayor demanda de mano de obra pertenecen a sectores precarios, debido, sobre todo, a la temporalidad de los contratos de trabajo.

Será en la segunda mitad de los años ochenta cuando podamos hablar de España como país de inmigración. No obstante, es preciso resaltar que el territorio español empieza a dar cabida a una inmigración diferente a la que nos habíamos encontrado hasta este momento. La denominación de “nueva inmigración” (Cachón, 2003) es la que mejor define las últimas entradas de extranjeros en nuestro país. Una inmigración nueva porque las zonas de origen y el nivel de desarrollo⁶⁵ de las mismas son diferentes a las que han predominado durante años, ya que permite la aproximación a otras culturas y

⁶⁴ Si bien existen varios términos para referirse a los países empobrecidos, como “países en vías de desarrollo” o “países subdesarrollados” postulados por las regiones más enriquecidas, en este caso se ha optado por la utilización de las categorías norte-sur con el fin de diferenciar la situación económica de los distintos territorios que componen el continente europeo. Sin embargo, tal categorización puede despertar críticas si tenemos en cuenta que en la actualidad la pobreza también se concentra en países del este, que están situados en el hemisferio norte. No obstante, a pesar de los distintos matices, creemos que la terminología utilizada es la más apropiada porque refleja perfectamente los grandes desequilibrios económicos, demográficos, culturales y políticos que subsisten en una parte y otra de los grandes hemisferios terrestres.

⁶⁵ En 1985 los extranjeros llegados de los denominados países ricos suponían el 72% del total, disminuyendo hasta el 53% diez años más tarde (Colectivo IOÉ, 2002). Así como el inicio de la democracia en España favoreció el incremento de las llegadas de extranjeros de los países más desarrollados, la promulgación de la primera ley de extranjería en 1985 junto con el primer proceso de regularización de inmigrantes en 1991, facilitaron las entradas de extranjeros de zonas más empobrecidas.

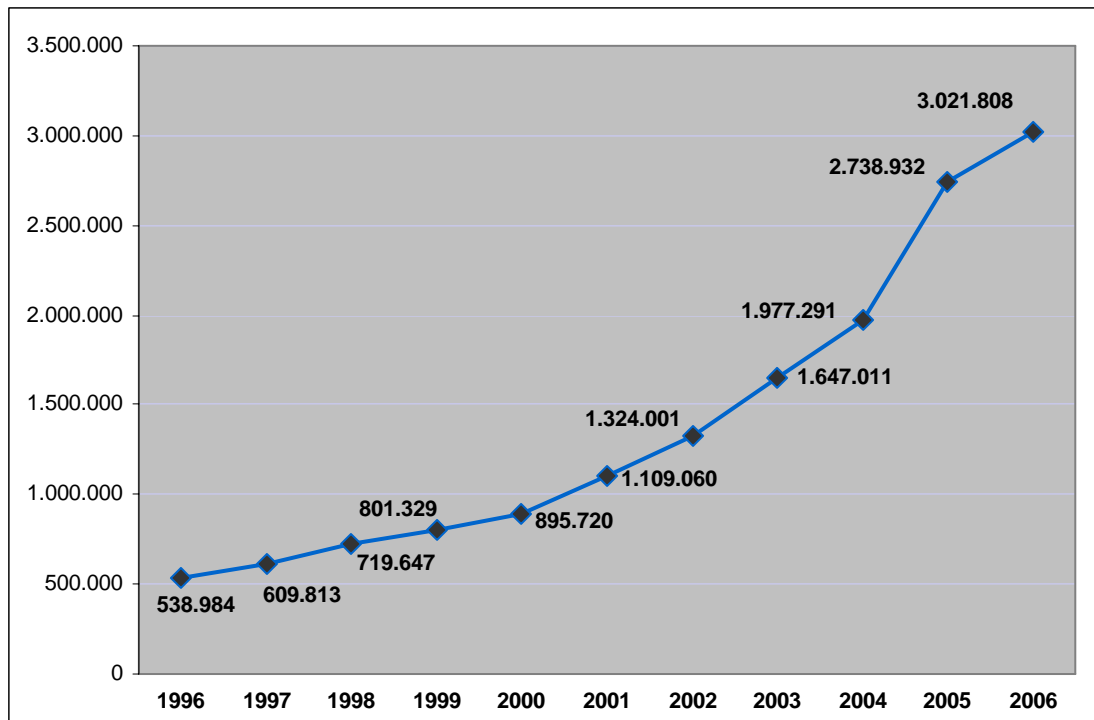
religiones, está configurada tanto por hombres como por mujeres, y también porque los rasgos fenotípicos de los “nuevos inmigrantes” los hacen fácilmente identificables entre la población nativa. También se puede tildar de nueva por el creciente efecto llamada desde el mercado de trabajo español. Hay que resaltar, además, que durante este período se inicia un proceso importante de reagrupación familiar de los recién llegados y la aparición de cierta inmigración infantil y de segunda generación, lo que se ha notado mucho en la constitución de las redes migratorias desde determinados países hacia España.

El tercero de los períodos se inicia en 1996 y continúa hasta el día de hoy, siendo ésta la etapa de mayor crecimiento de los movimientos migratorios. Sus primeros años coinciden con el incremento de la llegada desde regiones pobres, lo que se producirá fundamentalmente a partir de 1997, experimentado desde entonces un crecimiento continuo. A pesar del cambio de tendencia, en 1999, todavía hay más españoles residentes en el extranjero, aproximadamente unos 2,2 millones, que extranjeros residentes en España, por entonces alrededor de 0,7 millones (Colectivo IOÉ, 2000b). Es decir, en términos absolutos España era entonces más un país de emigrantes que de inmigrantes. La situación actual es, justamente, la inversa.

En definitiva, tras la consolidación de una inmigración de asentamiento y de raíz fundamentalmente económica, el número de inmigrantes ha alcanzado cifras antes insospechadas, produciéndose una ampliación y diversificación mayor e iniciándose un cambio de grandes proporciones sociales (Fundación Encuentro, 2005). En este marco, el imparable aumento de la inmigración hacia nuestro país desde mediados de los años noventa, ha provocado que España escale varios puestos a nivel europeo en lo que a población extranjera se refiere.

Los datos son contundentes y ratifican la continuidad de esta tendencia al alza (ver gráfica 2). Si a finales del 2004 el total de residentes extranjeros se acercaba a los 2.000.000, en diciembre de 2006 esta cifra superaba los 3.000.000 de personas llegadas de otros países, lo cual implica un incremento del 10,33% respecto al año anterior.

Gráfica 2: Evolución de extranjeros residentes en España (1996-2006)



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales (2007a)

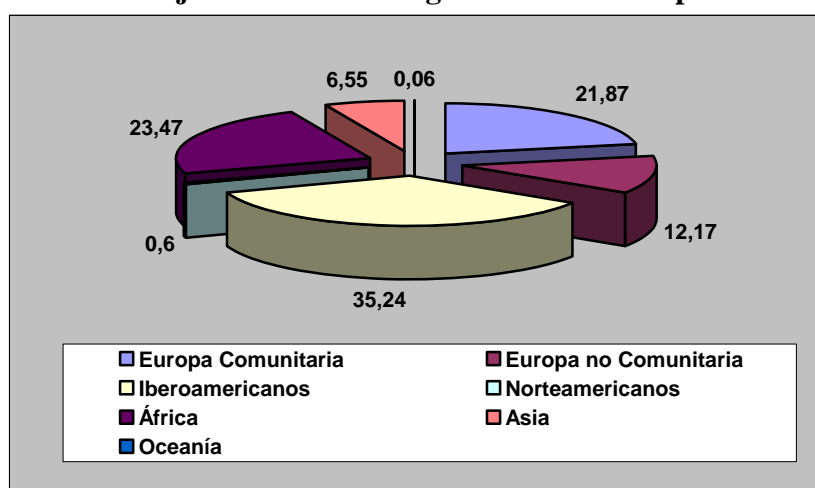
Antes de profundizar en aspectos más concretos de la situación actual en España, es necesario resaltar que las cifras aportadas son, en cierto modo, engañosas. La relatividad de los datos viene determinada por la no inclusión de aquellas personas que a pesar de haber solicitado un permiso de residencia, no han conseguido regularizar su situación y que, por lo tanto, forman parte de una bolsa de irregulares de difícil cuantificación. Si analizamos los datos provisionales del avance del Padrón Municipal, a 1 de enero de 2006, del Instituto Nacional de Estadística (2007b), nos encontramos con que el número de extranjeros empadronados es de 4.144.166 (9,3% del total). Lo que esto significa es que la cifra de irregulares supera el millón de personas, puesto que a 31 de diciembre de 2005, los extranjeros con autorización de residencia eran 2.738.932. Y tampoco se alude en las estadísticas a los procedentes de otros países que han obtenido la nacionalidad española.

Centrándonos ahora en el perfil de los extranjeros con autorización de residencia en vigor a 31 de diciembre de 2006, cabe destacar que el 54,17% (1.636.653) de ellos son varones y el 45,83% (1.384.541) mujeres. En gran parte de las provincias españolas los varones son mayoría a excepción de Melilla, Asturias, A Coruña, Palencia, Ourense, Sevilla, Córdoba, Cantabria y Salamanca, en las que más del cincuenta por ciento pertenecen al sexo femenino.

Tampoco podemos obviar las diferencias que encontramos según el continente de procedencia de los extranjeros establecidos en España y el sexo predominante dentro de cada uno de los colectivos. En un extremo situamos a los llegados de Latinoamérica que, en su mayoría, son mujeres (54,25%), y en otro, a los procedentes del continente africano, donde el género femenino está representando solamente por el 33,5%. Haciendo un análisis por países, nuevamente vuelven a ser los de América los que entre su población desplazada albergan una mayor proporción de mujeres, destacando el caso de Brasil (67,78%), República Dominicana (60,24%) y Venezuela (59,47%). En el otro extremo, es decir, países con presencia fundamentalmente masculina, destacan de forma notable Pakistán (85,52%) y Senegal (81,12%).

En la actualidad, el colectivo más numeroso es el constituido por los extranjeros iberoamericanos seguidos de aquellos que proceden del continente africano (ver gráfica 3). Los llegados de la Europa Comunitaria ocupan un tercer puesto, y a cierta distancia se encuentran los extranjeros que provienen de la Europa no Comunitaria. Aquellos que tienen una menor presencia en nuestro país son los asiáticos y los que provienen de Oceanía. El número de estos últimos, en comparación con los llegados de otras zonas del planeta, es tan reducido que en la gráfica que recoge estos datos apenas aparecen representados.

Gráfica 3: Extranjeros residentes según continente de procedencia (%)



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales (2007a)

A partir de los datos recogidos en la siguiente tabla (ver tabla 5), podemos observar que el incremento de la inmigración en nuestro país afecta a todos los continentes. No obstante, los procedentes del continente americano y, más

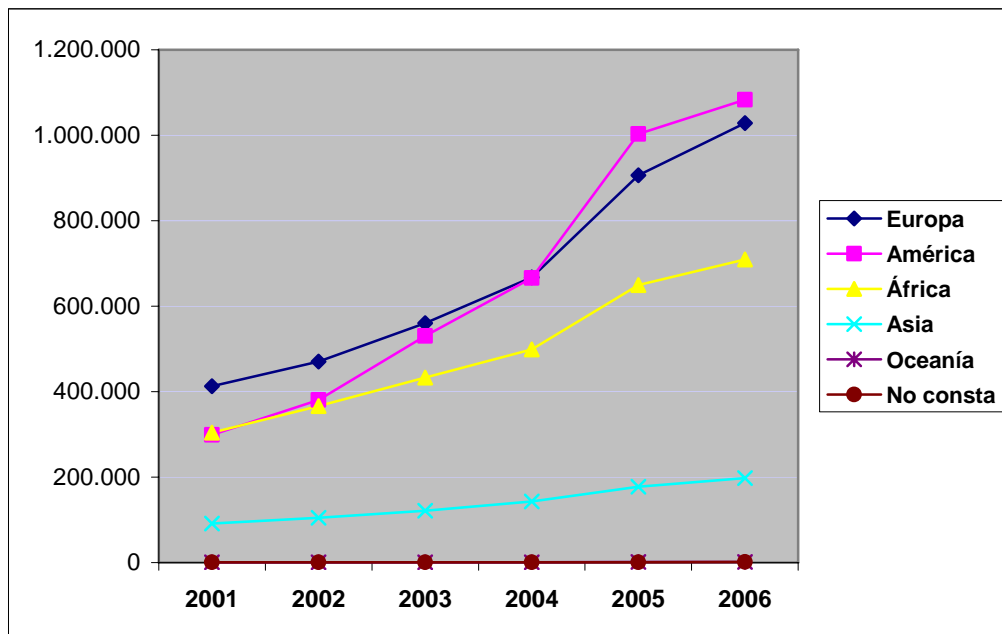
concretamente, del Cono Sur, junto con los europeos, son los nacionales que han experimentado un crecimiento más acentuado en los últimos años, tal y como se pone de manifiesto en la gráfica incluida a continuación (ver gráfica 4). Una tendencia muy similar han seguido los flujos llegados desde el continente africano, que casi se han triplicado desde el año 2001.

Tabla 5: Extranjeros residentes según continente de procedencia. (2001-2006)

	2001	2002	2003	2004	2005	2006
Europa	412.522	470.432	560.200	667.775	906.461	1.028.678
América	298.798	380.343	530.648	666.086	1.003.230	1.083.025
África	304.149	366.518	432.662	498.507	649.251	709.174
Asia	91.552	104.665	121.455	142.762	177.423	197.965
Oceanía	944	1.024	1.018	1.112	1.466	1.819
No consta	1.095	1.019	1.028	1.049	1.101	1.147
TOTAL	1.109.060	1.324.001	1.647.011	1.977.291	2.738.932	3.021.808

Fuente: Elaboración propia a partir del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales (2007a)

Gráfica 4: Incrementos interanuales del número de extranjeros según continente (2001-2006)

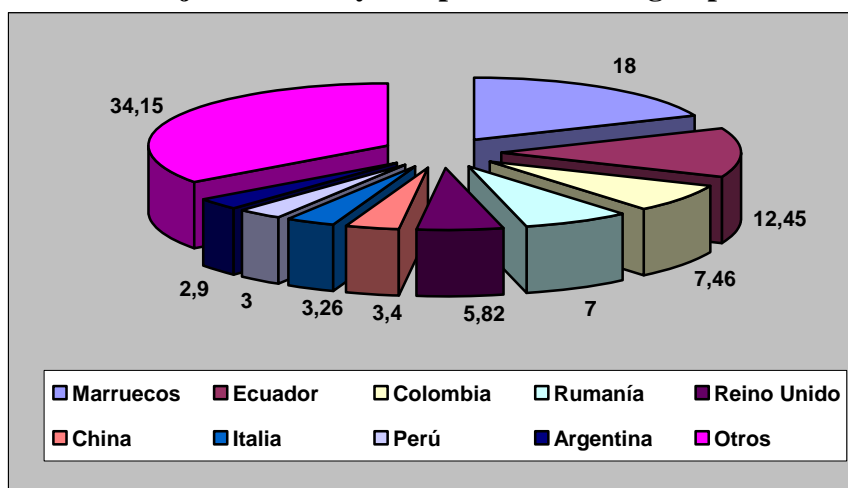


Fuente: Elaboración propia a partir del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales (2007a)

Haciendo un análisis más detenido según nacionalidad, los colectivos mayoritarios a finales de 2006 eran el marroquí (543.721 personas), el ecuatoriano

(376.233), el colombiano (225.504), el rumano (211.325) y el británico (175.870). A mayor distancia pero con un número importante de representantes les seguirían los llegados desde China (99.526), Perú (90.906), Argentina (86.921) y Alemania (77.390). Las personas de estas diez nacionalidades representaban más de 65% del total de extranjeros con tarjeta o autorización de residencia en vigor en España a 31 de diciembre del referido año (ver gráfica 5).

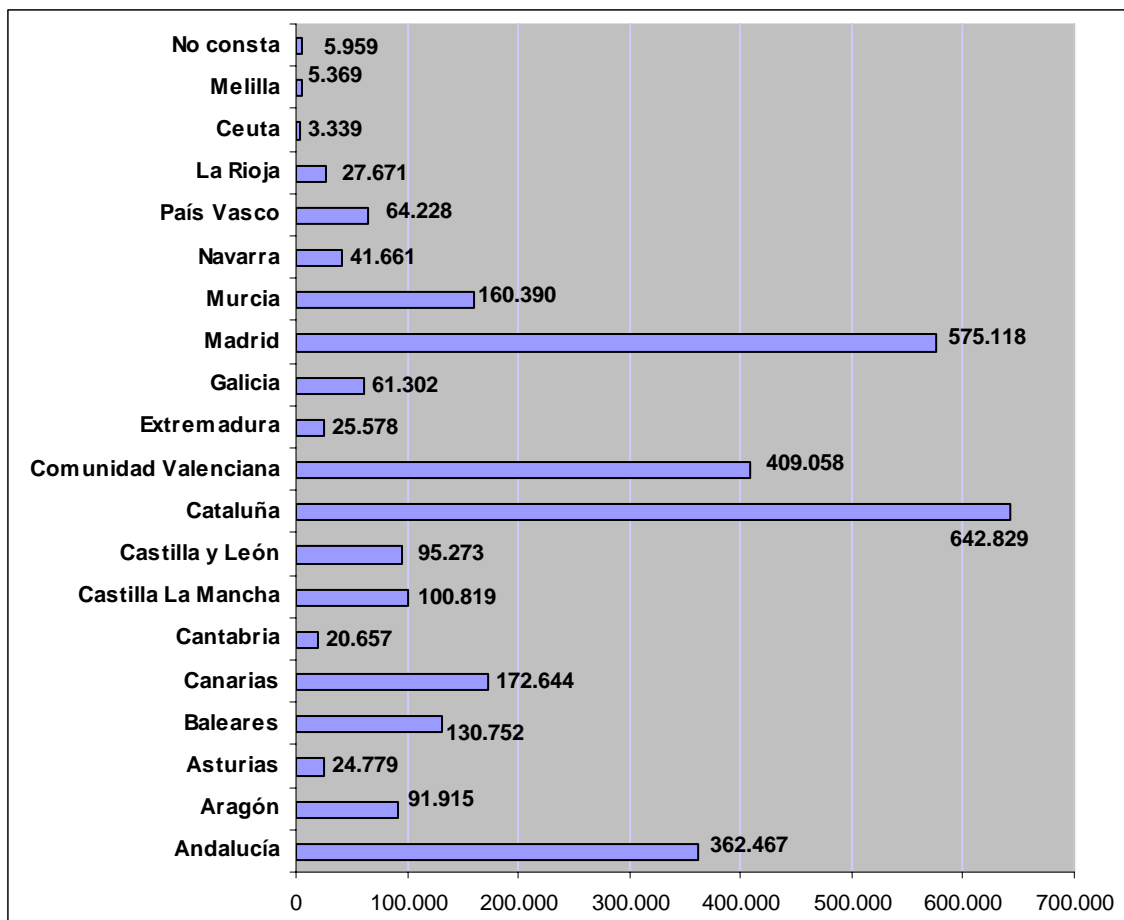
Gráfica 5: Extranjeros con mayor representación según procedencia (%)



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales (2007a)

Si nos centramos en la Comunidad Autónoma de residencia, a finales de 2006 Cataluña, Madrid, la Comunidad Valenciana, Andalucía, Canarias y Murcia agrupaban al 77% de los extranjeros en situación regular (ver gráfica 6). No obstante, los mayores incrementos desde diciembre de 2005 se han registrado en Melilla (22,47%), Castilla La Mancha (20,37%), Castilla y León (20,30%) y la Comunidad Valenciana (20,12%), todas ellas, a excepción de la última, con un contingente migratorio cuantitativamente menos importante.

Gráfica 6: Extranjeros por Comunidad Autónoma



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales (2007a)

Haciendo un análisis por provincias, Madrid, Barcelona, Alicante, Valencia y Málaga son, por este orden, las que contabilizan un mayor número de extranjeros entre su población.

Los datos oficiales señalan que en todas las comunidades y provincias la cifra de extranjeros con autorización de residencia ha aumentado entre el 2005 y el 2006, a excepción de Girona (con un descenso de 1.461 personas) y Cáceres (con una disminución de 97 personas).

Como ya hemos señalado con anterioridad, el incremento de los flujos migratorios hacia nuestro país está logrando frenar el descenso demográfico de la sociedad española. Aproximadamente, el 12% del total tienen menos de dieciséis años, casi el 83% tienen entre dieciséis y sesenta y cuatro años y los que superan esta edad no llegan al 5%. Estas cifras ponen de manifiesto la juventud de la población inmigrante en esta parte de la Península. La edad media más elevada es la de los norteamericanos (45 años) y los europeos comunitarios (44), mientras que la más baja es la de africanos y

asiáticos, con 28 y 31 años, respectivamente. Si avanzamos en las estadísticas oficiales, nos encontramos con que los tramos más numerosos son los de 30 a 34 años y de 25 a 29 años, por este orden y en ambos sexos.

Centrándonos ahora en los menores de dieciséis años, observamos que los africanos integran el 38,8% del total (147.062 personas) y los iberoamericanos el 33,13% (125.558). Haciendo un análisis por nacionalidades, los marroquíes suponen casi el 83% de los menores africanos y en el caso de los procedentes del Cono Sur, el 44,3% son ecuatorianos, mientras que el 24% han llegado desde Colombia.

El panorama que se dibuja pone de manifiesto, por lo tanto, el peso de la inmigración familiar en los flujos que recibe nuestro país. Es incuestionable la existencia de una importante proporción de inmigrantes en solitario, es decir, de hombres o mujeres solos que abandonan su país de origen, casi siempre por motivos económicos, aunque tampoco se puede obviar la importancia de los desplazamientos familiares.

En los últimos años, el número de familias que inician el proceso migratorio se ha incrementado de forma notable. Lo que ponen de manifiesto los distintos estudios (ver Díez Nicolás, 2005) es la paulatina reducción en la proporción de inmigrantes que vienen solos y el crecimiento continuado de aquellos que llegan con su familia. La necesidad de alcanzar un mejor nivel de vida parece ser la principal motivación decisional, índice de un tipo migración claramente económica.

En esta misma línea, el porcentaje de inmigrantes que eligen España como país de destino por la presencia de familiares ha crecido de forma significativa en comparación con los resultados obtenidos en investigaciones realizadas varios años atrás, sobre todo en el caso de asiáticos y latinoamericanos (Díez Nicolás, 2005).

El manifiesto deseo de permanencia de muchos inmigrantes confirma esta tendencia. A diferencia de etapas precedentes, en las que predominaba el deseo de regresar al país de origen, una característica de los actuales flujos migratorios es la intención de establecerse en nuestro país de forma definitiva, aunque no se descarte el regreso a largo plazo.

El incremento del número de nacimientos protagonizados por madres inmigrantes año tras año apunta a una cierta estabilidad en el proyecto migratorio. Según los datos provisionales del Instituto Nacional de Estadística (INE, 2007d), en

2006 se registraron 79.169 nacidos de madre extranjera, 8.910 más que los registrados en 2005 (70.259), es decir, un 18,68% más que el pasado año. Con relación al total de nacimientos, estos niños y niñas supusieron en el pasado año el 16,46%, frente al 15,07% del 2005 y al 13,7% del año 2004.

Las mujeres llegadas de los países ultramarinos y, principalmente, de los latinoamericanos, son las que más nacimientos aportan a la demografía española. Sin embargo, dentro de los distintos colectivos foráneos, las madres marroquíes son las que más inciden en el freno al descenso demográfico, siendo las responsables del 21,73% del total de nacimientos protagonizados por madres extranjeras, seguidas por las madres ecuatorianas (11,37%), las rumanas (10,95%) y las colombianas (5,97%).

La adquisición de una vivienda es otro de los indicadores que confirma el deseo de establecerse en España definitivamente. En un estudio realizado por el Colectivo IOÉ (2005), a través del cual se pretende explorar la situación y problemática de la vivienda entre la población inmigrante, se concluye que a pesar de que el porcentaje de inmigrantes que han adquirido una vivienda en régimen de propiedad es bastante reducida, entre aquellos que llevan en España más de cinco años se equipara la proporción de los que residen en pisos alquilados y en propiedad. No debe extrañar, por lo tanto, que los procedentes del continente africano, donde el 30% de ellos lleva más de cinco años en nuestro país, hayan podido acceder a una vivienda propia en mayor número que los latinoamericanos o los europeos del Este, cuya presencia en nuestro país es, en términos generales, más reciente.

Varias investigaciones dirigidas por Diéz Nicolás (2005) desde el año 2000, corroboran que alrededor de la mitad de los inmigrantes conviven en nuestro país con familiares, proporción que en unos años ha experimentado continuos ascensos. De otro lado, el porcentaje de aquellos que viven con otros inmigrantes se mantiene estable, mientras que los que viven solos o con compañeros de trabajo tiende a la baja. Tales datos hablan por si solos de la importancia cada vez mayor de la familia en los flujos migratorios que recibe España.

En lo que respecta a la estructura de convivencia, los datos de los estudios que acabamos de referir apuntan a que la gran mayoría de los inmigrantes mantienen modelos de convivencia familiar bastante amplios y no circunscritos, de forma estricta, a un modelo de familia nuclear. No obstante, podríamos hablar del predominio de

modelos de convivencia basados en una estructura familiar nuclear y, también, en una estructura familiar amplia. Concretamente, el porcentaje de inmigrantes que vive con su cónyuge se ha incrementado desde el 26% en el 2000 hasta el 39% en el 2004. Lo mismo ocurre con la proporción de los que viven con uno o más hijos que, entre los años que acabamos de referir, ha aumentado desde un 16% a un 28%.

Diéz Nicolás (op. cit.) hace referencia a la necesidad de tener en cuenta tres variables fundamentales a la hora de analizar el entorno social y familiar de la población inmigrante en España: el tiempo de residencia de los diferentes colectivos, la estructura por sexo de cada contingente y el lugar de procedencia.

Al contrario que los inmigrantes llegados sin compañía, que tienden a una mayor movilidad, la migración familiar es más proclive al arraigo, factor que es percibido por la población autóctona como positivo, puesto aquellos que vienen con familiares llevan un estilo de vida con menor riesgo de conflicto social.

En coherencia con lo dicho hasta aquí, en un elevado porcentaje de los matrimonios registrados en 2006, al menos uno de los cónyuges no era español. Concretamente, los datos provisionales proporcionados por el INE (2007d) hacen referencia al registro de 211.818 matrimonios durante el citado año. Cabe destacar que en 33.984 de estos matrimonios, al menos uno de los cónyuges fue extranjero, lo que representa el 16,04% del total. Un 43,5% de ellos fueron de varones españoles con mujeres extranjeras, sobre todo procedentes de Latinoamérica; un 28,3% de mujeres españolas con extranjeros y un 24% con ambos cónyuges extranjeros. Además, un 4,1% de los matrimonios con al menos uno de los cónyuges extranjeros fueron del mismo sexo.

Estos datos ratifican, nuevamente, que la constitución de una familia se ha convertido en un elemento de integración clave para la población inmigrante residente, lo cual, a su vez, verifica el deseo de estabilidad al que antes nos referíamos. No obstante, como insiste Diéz Nicolás (op. cit., 239), “el peso relativo de los modelos de convivencia de carácter familiar parece ser la consecuencia de una inmigración permanente o al menos de larga duración, lo que se debe tener en cuenta para impulsar actuaciones que prevean la futura aparición en nuestro país de una segunda generación de inmigrantes”.

De acuerdo con el referido sociólogo, la realidad social que se ha ido conformando en los últimos años a raíz del incremento de los flujos migratorios, exige crear las condiciones necesarias para poder afrontar las implicaciones derivadas de este nuevo reto. La inmigración del siglo XXI ha perdido el carácter temporal, mayoritario en épocas anteriores, a favor del establecimiento duradero, e incluso definitivo, en la sociedad de acogida, aspectos que deben ser el punto de partida para la implementación de nuevas estrategias que garanticen, o al menos, procuren la integración tanto de las familias inmigrantes que ya residen en nuestro país como de las que puedan llegar en el futuro.

4.4. Inmigración en tierra de emigrantes. El caso gallego

La llegada de inmigrantes a tierras gallegas tiene un significado especial en una comunidad donde la tendencia tradicional siempre ha sido la emigración, el fenómeno social de mayor repercusión en la historia contemporánea de Galicia.

La situación actual de nuestra Comunidad es ahora distinta. El número de inmigrantes afincados en tierras gallegas se incrementa año tras año y, si bien no podemos decir que el porcentaje de extranjeros sea tan elevado como en otras comunidades (Madrid, Cataluña,...), tampoco podemos obviar el crecimiento continuo de los flujos migratorios de un tiempo a esta parte.

En estrecha vinculación con nuestro pasado emigrante, Galicia ocupa uno de los primeros puestos en la inmigración de retorno, tanto desde otras Comunidades Autónomas como desde países extranjeros.

Además del crecimiento sostenido de los flujos, el paisaje migratorio gallego es de una gran complejidad, motivada, en gran parte, por la influencia de la emigración gallega de los períodos históricos anteriores y la resultante configuración de vínculos y redes sociales con diversas zonas geográficas alejadas en el mapa, que con el tiempo se han convertido en países emisores de inmigrantes.

Es por ello que en el análisis sobre las causas del incremento de la inmigración hacia el noroeste atlántico debemos tener en cuenta, necesariamente, la historia migratoria de Galicia, a lo que habrá que sumar los factores que caracterizan el panorama actual y cuya confluencia, al menos en parte, podría proporcionarnos una explicación razonable acerca del incremento de los flujos migratorios.

Desde una perspectiva muy similar, diversos investigadores (Lamela, López de Lera y Oso, 2005) han intentado enmarcar la variedad de situaciones migratorias detectadas en Galicia a fin de proponer una tipología válida sobre la inmigración internacional. De los análisis realizados con esta finalidad se concluye que la nacionalidad no puede considerarse una variable determinante para categorizar las distintas trayectorias migratorias, sino que otras variables como el lugar de nacimiento y de socialización o las relaciones familiares con la emigración gallega, tendrían una repercusión mayor. Así las cosas, la tipología elaborada englobaría las siguientes categorías: retornados, familiares dependientes de retornados, descendientes autónomos, inmigración por hermandad con tierras gallegas, e inmigración sin vínculos históricos con Galicia (op. cit.).

A pesar de la influencia histórica, las redes migratorias más importantes en Galicia tienen como protagonistas a ciudadanos de países que no han tenido vínculos con los períodos anteriores de emigración gallega. Este es el caso de los llegados desde Colombia o Marruecos, dos de los países con mayor número de representantes entre la población inmigrante que reside en nuestra Comunidad.

Aún siendo conscientes de este hecho, no podemos olvidar que el parentesco gallego proporciona ciertos elementos de identidad en el país de acogida y los primeros contactos personales desde los cuales se elaboran las redes sociales más amplias, reduciendo en gran medida los costes del proceso migratorio, puesto que los vínculos familiares con esta tierra contribuyen especialmente a la integración de los inmigrantes, por cuanto proporcionan la vía para regularizar la situación legal en España, incluyendo la nacionalidad (Lamela, López de Lera y Oso, 2005).

Otro de los rasgos definitorios de los flujos migratorios que recibimos es el deseo de permanencia de sus protagonistas. A pesar de que existan diferencias evidentes en función de la procedencia, la gran mayoría desea asentarse de forma definitiva. El reagrupamiento familiar y la adquisición de una vivienda propia son, como ya hemos comentado con anterioridad, dos de los indicadores más claros en tal sentido.

No obstante, antes de introducirnos en el análisis de la que se ha ido conformando como la Galicia receptora de inmigración, debemos volver la vista atrás y situarnos en un tiempo, no muy lejano, en el que miles de gallegos tomaron la decisión de aventurarse en la vida emigrante.

4.4.1. La inversión de las tendencias migratorias en Galicia

Digamos, en primer lugar, que Galicia, como parte integrante del estado español, además de las consecuencias derivadas del comportamiento de la economía en general y de su evolución socio-histórica, ha estado supeditada a aquellos condicionantes sociales y económicos propios y exclusivos de su dinámica económica.

El proceso migratorio gallego forma parte de una tendencia general europea que presenta tanto rasgos compartidos como aspectos singulares y ciertamente específicos. Tal y como subraya el profesor Ramón Villares (1996), el patrón que define el comportamiento de la emigración gallega, en concreto al continente americano, no difiere demasiado del que presentan los países mediterráneos. Se trata de una emigración muy concentrada en sus lugares de destino y que presenta una relación muy intensa con sus raíces, al ser este un país de pequeñas propiedades, pero también por la propia modalidad que presenta la población emigrante: altas tasas de masculinidad, elevado índice de retornos; abundante emigración estacional; e intensa devolución hacia la metrópoli de recursos, en forma de remesas monetarias, o bien en forma de acciones culturales y políticas (op. cit.).

Nos encontramos ante un fenómeno que engloba múltiples aspectos y al que, en consecuencia, es arriesgado asignarle una causa única. La emigración en estos pagos se deriva del comportamiento demográfico, de la articulación de la economía, del sistema familiar y sucesorio..., y es también un elemento constitutivo de la propia sociedad. En otras palabras, “es la expresión palpable de la conjunción de una serie de factores que residen, por una parte, en la articulación del régimen demográfico con las formas de organización de los grupos domésticos, el sistema sucesorio y el régimen de propiedad y, por otra, en la ruptura del equilibrio entre los recursos generados por el sistema productivo y las necesidades crecientes de la población” (Rodríguez Galdo, 1995, 11).

La Galicia emigrante nace en una sociedad agraria y rural donde las familias, cada día más numerosas y, por lo tanto, con mayores necesidades, se sostienen a partir de una economía de subsistencia afectada por constantes hambrunas.

Puede decirse, pues, que las principales causas de la emigración gallega son de índole económica. Como acabamos de apuntar, el hecho de ser una región eminentemente agrícola (aproximadamente el 95% de la población se dedica al trabajo de la tierra), con un sistema de cultivo arcaico, muy tradicional y supeditado a la

excesiva división de la tierra, dificultarán cualquier tipo de modernización de las técnicas y métodos de cultivo. Tal aspecto, junto a su configuración mayoritariamente rural⁶⁶, dependiente, por tanto, en un alto grado, del sistema agrario, son constantes que situaban a Galicia como una comunidad pobre en el conjunto español, con las consiguientes repercusiones migratorias.

El crecimiento de la población gallega es otro de los factores que potenció las salidas de nuestros compatriotas, al no existir soluciones económicas adecuadas para satisfacer las necesidades básicas de una población en aumento. Téngase en cuenta que la población gallega pasó de 1.300.000 personas en 1752 a 1.980.515 en los albores del siglo XX (1900).

El primer antecedente histórico de la emigración gallega se sitúa en el siglo XVIII, calculándose que nuestra población descendió en casi 500.000 habitantes, debido a las salidas hacia otras zonas de la península tales como Castilla, Andalucía y Portugal. En el estudio realizado por Meijide Pardo (1960, cit. en Barreiro, 2006, 201) sobre la emigración gallega intra peninsular, se habla de emigración estacional al referirse a las salidas hacia Castilla o Portugal. Este tipo de desplazamientos ocupaban algunos meses del año y los realizaban exclusivamente hombres.

Sin embargo, fue a lo largo del siglo XIX, especialmente en su segunda mitad, y a principios del siglo XX, cuando se inicia la gran corriente migratoria hacia al exterior y, sobre todo, hacia América Latina.

La crisis agraria gallega de 1853, la última hambruna del siglo XIX, puso de manifiesto que, sin posibilidades de situar en las ciudades el excedente poblacional agrario, la tierra era ya incapaz de producir para el sostenimiento de más del 90% de la población. Se rompía el frágil equilibrio entre recursos y población que no sólo afectaba al medio rural, sino también al urbano en la medida en que este se surtía del campo (Barreiro, 2006).

Inicialmente, las cifras más elevadas de emigrantes gallegos las encontramos en Cuba, por entonces (1853) colonia española⁶⁷. Años más tarde, Argentina se situaba en

⁶⁶ El porcentaje de población urbana de Galicia a principios del siglo XX era muy reducido. En el año 1987 la ciudad más poblada era A Coruña con 43.000 habitantes, seguida de Lugo con 27.000, Ferrol con 25.000, Santiago con 24.000 y Vigo con 17.000 habitantes (Barreiro, 2006).

⁶⁷ Es en este mismo año (1853) cuando el gobierno español, que hasta el momento tan sólo ponía trabas legales al problema de la emigración, se percata de su incapacidad para frenar la salida de una población que sufre las precariedades socioeconómicas del país. De este modo, se empieza a contemplar la

los primeros puestos como país receptor de gallegos emigrados, excepto entre 1915 y 1920, años en los que Cuba volvió a convertirse en el principal punto de destino. A partir de 1953, Venezuela empezaría a ganar protagonismo como territorio de acogida y mantendría esta superioridad hasta el crepúsculo del proceso migratorio a América en 1970.

Sin embargo, no podemos dejar de hacer referencia a otros países americanos que, en esta misma época, también fueron destino de emigrantes gallegos. Es el caso de Brasil, Uruguay, Puerto Rico, Méjico, Chile, Estados Unidos y República Dominicana.

Estos primeros emigrantes se dedicaban, fundamentalmente, al sector servicios, al comercio y a profesiones liberales, recibiendo el sector agrario una parte muy reducida de mano de obra, excepto en Brasil, donde las explotaciones agrarias, forestales y mineras ocuparon un considerable número de trabajadores gallegos.

A partir de 1950 empieza a percibirse una sensible mejora en la economía y desarrollo de Galicia y del resto de España, por lo que los índices de la emigración gallega hacia América sufrirán una importante reducción.

Ante la perspectiva de una Europa cada vez más próspera y en pleno desarrollo, los movimientos migratorios soportan una transformación significativa desde la década de los sesenta. El continente americano dejará de ser la principal vía de salida a favor de otros lugares más cercanos, como son las grandes ciudades de otros países de Europa (Alemania, Francia, Gran Bretaña, Suiza), que necesitan mano de obra para rehacer las economías afectas por la Segunda Guerra Mundial, y las zonas más industrializadas de España (País Vasco, Cataluña, Madrid).

Es, pues, en este período (1836-1860) cuando se estabiliza el recurso emigratorio como una de las salidas a la situación socioeconómica de Galicia. No es todavía la fase de mayor emigración, pero sí el de la regularidad, teniendo en cuenta el estancamiento de la economía agraria, la debilidad del sector industrial y el permanente problema de carecer de una gran ciudad que actuara como motor de modernidad (Barreiro, 2006).

Tal y como establece el profesor X. Ramón Barreiro (op. cit.), a partir de 1880 y hasta 1930, entramos en una fase de emigración masiva. Sin embargo, este fenómeno no

emigración como una posible solución y se favorecen las salidas hacia las recién independizadas repúblicas latinoamericanas, liberalizando la emigración a América a través de la R.O. de 16 de septiembre de 1853.

afecta únicamente al territorio gallego o al español, sino que toda Europa se ve envuelta en una dinámica en la que los desplazamientos de personas son la tónica general.

En cualquier caso, los gallegos no emigran porque aquí no puedan satisfacer sus necesidades básicas, sino que una gran parte de ellos toma la decisión de abandonar su tierra natal porque tienen la posibilidad de llevar una vida más próspera y con mayores beneficios económicos en otra parte. Tal es el sentido de las noticias que llegan desde tierras lejanas gracias a las cadenas migratorias que se han ido formando en el tiempo con la salida de familiares, amigos o vecinos.

Es en este contexto donde podemos situar lo que se ha denominado cultura de la emigración, es decir, una dimensión generalizada, que afecta a cientos de miles de gallegos, deseosos de cambiar o mejorar su suerte en la vida (Cagiao, 1997).

Así pues, los años en los que la emigración gallega alcanzó sus cifras más elevadas fueron 1912, en el que salieron de Galicia 203.542 compatriotas, 1913 con 165.010 emigrantes y 1920 con 163.465. No obstante, es probable que a estas cifras haya que sumar un considerable contingente de personas que, por otros procedimientos, abandonaron nuestra tierra, sin que aparezcan, consiguientemente, en las estadísticas oficiales.

A pesar de esta previsible falta de exactitud, desde 1836 hasta 1970 se calcula que dejaron Galicia alrededor de 2.149.982 personas (ver tabla 6).

Tabla 6: Emigrantes gallegos según la época

Épocas	Emigrantes gallegos
1836-1860	93.040
1860-1880	122.875
1880-1930	1.488.509
1930-1946/47	62.036
1946/47-1960	286.437
1960-1970	97.085

Fuente: Eiras Roel (1993)

La emigración gallega ejerció un peso de elevada magnitud en la totalidad de las salidas que se iniciaron en el territorio español a lo largo de los citados años.

Concretamente, el 35% de las migraciones españolas al continente americano, y más del 20% de aquellas que tenían como destino algún otro país europeo, estuvieron protagonizadas por gallegos (ver tabla 7).

Tabla 7: Evolución de las cifras de emigración. España vs. Galicia

Años	Emigración Española	Anual	Por mil	Emigración gallega	Anual	Por mil
1836-1860	232.602	9.304	0,6	93.040	3.721	2,5
1861-1870	134.142	13.414	0,8	52.315	5.231	2,9
1871-1880	180.924	18.092	1,1	70.560	7.056	3,9
1881-1890	399.483	39.948	2,4	156.996	15.699	8,5
1891-1900	491.320	49.132	2,8	180.018	18.001	9,5
1901-1910	1.050.037	105.003	5,6	400.064	40.006	20,1
1911-1920	1.209.795	120.979	6,0	460.931	46.093	22,3
1921-1930	777.778	77.777	3,6	290.500	29.050	13,6
1931-1940	123.275	20.545	0,9	46.043	7.643	3,4
1941-1950	168.845	15.350	0,6	72.568	6.597	2,6
1951-1960	543.705	54.370	1,9	218.568	21.858	8,4
1936-1960	5.311.906			2.041.603		

Fuente: Eiras Roel (1993)

Si bien la emigración a las regiones más próximas tuvo en su momento un marcado carácter temporal, también aquellos que se dirigían a América contemplaban la vuelta a largo plazo por más que, dependiendo de las circunstancias familiares, se vieran en la obligación de establecerse allí de por vida. Los deseos y las realidades no se compaginan fácilmente y eso lo saben bien nuestros emigrantes.

La permanencia de las familias en tierra gallega es, quizás, el factor más importante que ha favorecido y favorece el elevado número de retornados registrados en los últimos años, convirtiendo a Galicia en una de las comunidades con mayor índice de este tipo de migraciones (ver tabla 8).

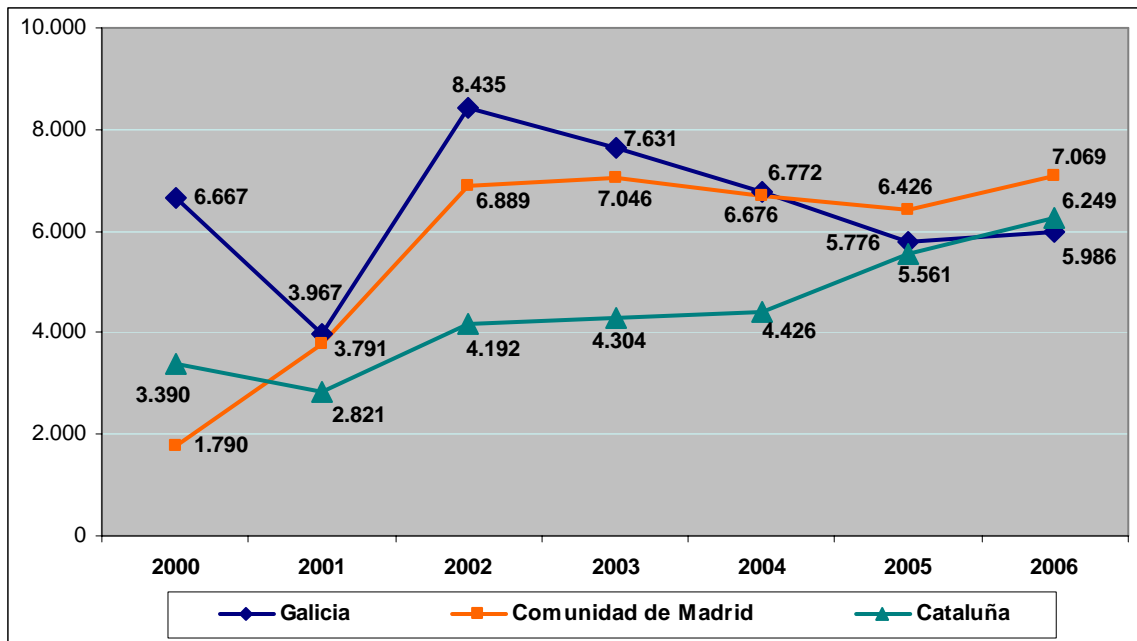
Tabla 8: Inmigraciones procedentes del extranjero clasificadas por CC.AA. de destino (2001-2006)

Comunidad Autónoma de destino	2001	2002	2003	2004	2005	2006
Andalucía	2.253	4.807	4.782	5.059	4.515	4.367
Aragón	222	346	290	638	588	607
Asturias	603	1.327	1.260	1.106	988	901
Islas Baleares	384	871	812	701	736	733
Canarias	1.677	3.587	4.694	3.459	3.173	3.016
Cantabria	189	374	380	447	459	403
Castilla y León	648	1.500	1.390	1.436	1.445	1.503
Castilla - La Mancha	312	576	473	521	478	595
Cataluña	2.821	4.192	4.304	4.426	5.561	6.249
Comunidad Valenciana	2.135	4.122	3.897	3.967	3.289	3.358
Extremadura	202	371	482	454	377	428
Galicia	3.967	8.435	7.631	6.772	5.776	5.986
Comunidad de Madrid	3.791	6.889	7.046	6.676	6.426	7.069
Región de Murcia	336	735	774	733	626	635
Comunidad Foral de Navarra	156	244	304	369	286	361
País Vasco	830	1.538	1.633	1.636	1.557	1.373
La Rioja	129	185	207	179	146	111
Ceuta	53	58	74	79	81	100
Melilla	16	18	53	59	66	78
Total	20.724	40.175	40.486	38.717	36.573	37.873

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del INE (2007e)

Los últimos datos disponibles sitúan a Galicia como la tercera Comunidad Autónoma en la inmigración de retorno después de varios años liderando, a gran distancia, estas cifras. En la gráfica 7 podemos ver la tendencia al alza que mantienen Cataluña y Madrid a diferencia de la situación registrada en la comunidad gallega donde, después del máximo alcanzado en 2002 con 8.435 retornados, los datos apuntan a un paulatino descenso, si bien en 2006 las cifras se han recuperado levemente respecto del año anterior.

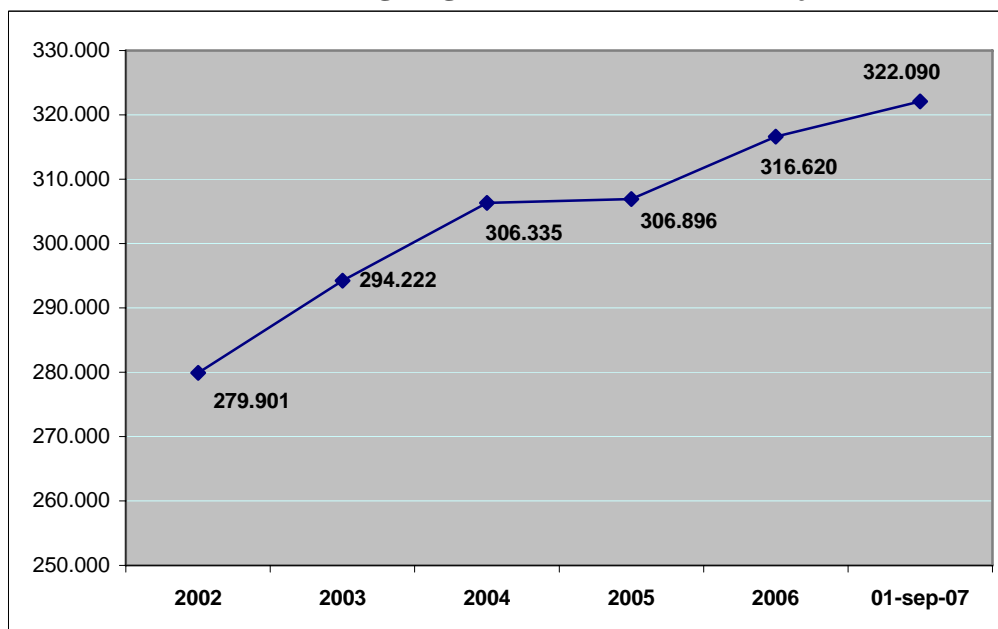
Gráfica 7: Evolución de la inmigración de retorno (2000-2006)



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del INE (2007e)

A pesar de que el índice de retornados no ha parado de crecer, el número de gallegos residentes en el extranjero no sólo es elevado sino que continúa incrementándose, tal y como se pone de manifiesto en la siguiente gráfica.

Gráfica 8: Evolución de los gallegos residentes en el extranjero (2002-2007)



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del INE (2007c)⁶⁸

⁶⁸ Datos proporcionados por la Oficina del Censo Electoral a través de la explotación del Censo electoral de residentes españoles en el extranjero (CERA), cerrado a 1 de diciembre de cada año a excepción de los disponibles en el 2007.

Como ya hemos comentado, a pesar de que la proporción de extranjeros en la sociedad gallega no sea de tanta magnitud como la que registran otras zonas geográficas, tampoco podemos dejar de lado que el cambio en esta comunidad es mucho más vertiginoso que el que ha tenido lugar en las distintas regiones de España. Galicia ha pasado de liderar las estadísticas de emigrantes a convertirse en una zona de atracción para muchas de las personas que dirigen su proyecto migratorio hacia tierras españolas.

Es por ello que, a continuación, haremos un breve repaso de la intervención del gobierno autonómico en esta materia, intentando poner de manifiesto las principales líneas de actuación en el tratamiento de los movimientos migratorios, para luego profundizar en la situación actual de la inmigración en Galicia.

4.4.2. El gobierno autonómico ante el reto de la inmigración

Dada su evidente importancia, antes de centrarnos en las actuaciones que se llevan a cabo desde el gobierno de Galicia en el tratamiento de la inmigración, se hará un breve recorrido por las competencias asignadas en esta materia a las distintas Comunidades Autónomas que configuran España.

En primer lugar, tal y como se recoge en la Constitución Española⁶⁹ y en el Estatuto de Autonomía de Galicia⁷⁰, la elaboración de la normativa de inmigración es competencia exclusiva de los órganos del gobierno central. La ordenación y ejecución de la política de entrada, la regularización de los permisos de residencia y trabajo, junto con las sanciones por incumplimiento, son responsabilidad del Estado. Sin embargo, son las distintas Comunidades Autónomas las que, en consonancia con las directrices estatales, han de favorecer y fortalecer la integración de los inmigrantes dentro de sus ámbitos de influencia.

Así pues, la coordinación⁷¹ entre la administración central y los respectivos poderes autonómicos, se plantea como un instrumento que mejora el funcionamiento y

⁶⁹ Ver artículo 149.1.2ª.

⁷⁰ En el artículo 29.1, párrafo 2º, se establece que “Quedan reservadas al Estado todas las competencias en materia de migraciones interiores y exteriores..., sin perjuicio de lo que establezcan las normas del Estado sobre estas materias”. En conformidad con esto en el artículo 27.23 del mismo Estatuto se recoge que “...corresponde a la Comunidad Autónoma Gallega la competencia exclusiva de las siguientes materias (...) asistencia social” (cifr. Losada, 2006).

⁷¹ La importancia de la coordinación en el tratamiento del fenómeno migratorio es uno de los aspectos contemplado en la Ley Orgánica 4/2000, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social, de 11 de enero, y concretamente en su Título IV, que lleva por título “Coordinación de los poderes públicos en materia de inmigración”.

la eficiencia de las Administraciones Públicas, para que, desde las distintas instancias, se aúnen esfuerzos a favor de un tratamiento más adecuado a las necesidades de cada contexto.

A partir del cambio de gobierno que se ha producido en Galicia como resultado de las últimas elecciones autonómicas (junio de 2005), la estructura orgánica de las instancias con competencias en la ejecución de la política de inmigración ha cambiado sustancialmente.

Anteriormente la responsabilidad máxima recaía sobre la *Consellería de Emigración*, y en la actualidad, sobre la *Secretaría Xeral de Emigración*⁷², que depende directamente de la *Presidencia de la Xunta de Galicia*, siendo este el órgano superior encargado, entre otras cuestiones, de ejecutar la política autonómica de inmigración y de desarrollar los aspectos que sean menester de la política estatal. Para el cumplimiento de sus funciones, la Secretaría se estructura en las siguientes unidades:

- *Subdirección Xeral de Coordinación, Contratación e Xestión Orzamentaria.*
- *Subdirección Xeral de Programas Sociais.*
- *Subdirección Xeral de Centros e Comunidades Galegas.*
- *Subdirección Xeral de Planificación das Políticas do Retorno e da Inmigración.*
- *Subdirección Xeral de Xestión de Programas do Retorno e a Inmigración.*

Las competencias asignadas a cada una de estas unidades están delimitadas. Si bien las tres primeras se encargan, casi de forma exclusiva, de las cuestiones relativas a los emigrantes gallegos, las dos últimas están más centralizadas en la gestión de los flujos migratorios hacia Galicia, tanto de gallegos retornados como de la población inmigrante que llega a nuestra Comunidad.

Los fines prioritarios que se persiguen a través de la puesta en práctica del plan de actuación elaborado desde la *Secretaría Xeral de Emigración* y, consecuentemente, en estrecha colaboración con los órganos a los que acabamos de aludir, son los siguientes: formalizar y poner en marcha el proceso de acogida y adaptación al país de los inmigrantes; diseñar las medidas necesarias que apoyen y faciliten el acceso al mercado laboral y al sistema de asistencia social de este colectivo; y, por último,

⁷² La distribución del organigrama interno así como sus competencias se recogen en el Decreto 44/2006, de 2 de marzo, de estructura orgánica de los órganos superiores dependientes de la Presidencia de la *Xunta de Galicia* (DOG, 16/03/2006).

sensibilizar a la población gallega en el conocimiento directo y en la comprensión de las peculiaridades culturales, de los modos de vida y de las aspiraciones de estas personas, en relación con las situaciones concretas y con el ámbito local más inmediato.

Las actuaciones puestas en marcha para alcanzar los objetivos citados podemos clasificarlas en las siguientes categorías:

- Programas y ayudas a la integración.
- Actuaciones formativas, de inserción laboral y empleo.
- Actuaciones de sensibilización.

Pasamos, a continuación, a exponer de un modo más pormenorizado cada una de estas iniciativas, con el fin de conocer más detalladamente las acciones desarrolladas en aquellos ámbitos de la comunidad gallega en los que la inmigración ha necesitado de la intervención de la política autonómica.

- **Programas y ayudas a la integración.**

Dentro de este tipo de iniciativas destacamos la colaboración autonómica a través de distintas vías: las ayudas proporcionadas a las asociaciones de inmigrantes radicadas en Galicia para que puedan poner en marcha programas que favorezcan la integración social de la población inmigrante que reside en esta comunidad; las subvenciones a ayuntamientos, mancomunidades y consorcios locales en el marco del Fondo de Apoyo a la Acogida e Integración de Inmigrantes así como el Refuerzo Educativo de los mismos, creado por el Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales; y las ayudas facilitadas a entidades sin ánimo de lucro enmarcadas también en el fondo de apoyo al que nos acabamos de referir.

- **Actuaciones formativas, de inserción laboral y empleo.**

Su principal propósito es ampliar las oportunidades de empleo e integración laboral de los inmigrantes y, previamente, suele existir una primera fase de formación⁷³. Las iniciativas puestas en marcha en esta área son varias:

a) Programas de codesarrollo, gestionados a través de la *Fundación Galicia Emigración*⁷⁴, siendo su objetivo prioritario, crear las condiciones necesarias para que

⁷³ Este tipo de actuaciones también podrían incluirse en la categoría anterior puesto que implican una formación previa.

⁷⁴ Nace en el año 2002 y aparece clasificada como benéfico-social en la Orden del 14 de mayo de 2002 (DOG, 20/05/2002). Al mismo tiempo, bajo la orden de la que por entonces se denominaba *Consellería*

los inmigrantes sean auténticos agentes de desarrollo de sus países de origen, de tal forma que las migraciones se puedan convertir en una fuente de progreso social en un sentido bidireccional.

b) Programas de formación con compromiso de contratación, que tienen como destinatarios tanto a los emigrantes retornados y a sus familiares como a la población inmigrante. Estos programas se realizan en colaboración con distintas empresas de ámbito nacional que, después de formar adecuadamente para la ocupación de un puesto de trabajo específico, se comprometen a llevar a cabo la contratación del 40% de las personas que hayan superado el programa correspondiente.

c) Formación para la creación de empresas, cuya finalidad es proporcionar herramientas de gestión empresarial para la creación de negocios y para la consolidación de empresas ya existentes en Galicia. Concretamente, lo que se pretende es fomentar el espíritu emprendedor y favorecer la ampliación de oportunidades de empleo y la integración laboral mediante el trabajo por cuenta propia, canalizando el acceso al financiamiento de aquellos proyectos viables a través de líneas de microcrédito.

d) El proyecto CONVIVE+, enmarcado en el programa de la Iniciativa Comunitaria EQUAL de la Unión Europea, que se encarga de diseñar nuevos métodos de promoción de la igualdad de oportunidades en el mercado de trabajo. Lo que se pretende es fomentar la creación de empresas de economía social entre las personas emigrantes retornadas e inmigrantes que residen en las provincias de A Coruña y Pontevedra. No obstante, su propósito principal es conjugar la experimentación de nuevos métodos de integración sociolaboral de las colectividades migrantes con el desarrollo social y económico de Galicia.

e) La bolsa de trabajo, gestionada por la *Fundación Galicia Emigración* y la *Secretaría Xeral de Emigración*, como un servicio en la red a través del cual se publican distintas ofertas de trabajo a fin de facilitar la integración laboral de los inmigrantes que llegan a la comunidad gallega.

de Emigración e Cooperación Exterior, se declara como de interés gallego y pasa a inscribirse en el *Registro de Fondos de Interese Galego*. Su principal objetivo es atender a las necesidades de los emigrantes, emigrantes retornados e inmigrantes, y colaborar con las entidades gallegas en el exterior, llevando a cabo, para ello, diversos tipos de acciones.

f) Programas de integración laboral. Consisten en subvenciones para el desarrollo de programas de integración laboral destinadas a asociaciones de emigrantes retornados e inmigrantes, y a otras entidades sin ánimo de lucro que lleven a cabo programas que ayuden a la integración laboral de estos colectivos en nuestra Comunidad.

- **Actuaciones de sensibilización.**

En primer lugar conviene resaltar que este tipo de acciones son una parte ineludible en el proceso de integración de los inmigrantes en el medio social. Deben acompañar al resto de las iniciativas programadas en todos y cada uno de los ámbitos señalados, de tal forma que podamos ir sensibilizando a una ciudadanía que, no pocas veces, se muestra reacia a colaborar.

Se trataría, pues, de dar a conocer las peculiaridades y rasgos propios de cada cultura, las aspiraciones y expectativas de los inmigrantes, y sus modos de vida. Todo ello con el propósito de reducir al máximo las distancias entre lo autóctono y lo alóctono, a fin de generar más convivencia multicultural y menos exclusión social.

Las actuaciones de sensibilización a las que nos referimos se han puesto en práctica a través de la *Rede Galega de Atención ao Inmigrante e Retornado* y de un Programa de interculturalidad en el ámbito de la comunidad universitaria.

Con respecto a la primera de ellas, se han empezado a poner en marcha distintas iniciativas, a saber:

- Campañas encaminadas a la sensibilización de la comunidad de acogida para que los inmigrantes y retornados participen en las actividades comunitarias.
- Jornadas y charlas para generar valores de respeto, confianza y solidaridad con la población inmigrante y retornada.
- Programas en medios de comunicación local sobre el hecho migratorio.
- Celebración de actividades culturales.
- Campañas de fomento de actitudes positivas hacia la población inmigrante.
- Fiestas interculturales.

En cuanto al Programa de interculturalidad, conviene decir que surge a partir de un convenio, firmado en el año 2004, por la *Consellería de Emigración*, la *Fundación*

Galicia Emigración y la Universidade de Santiago de Compostela. Este Programa se centra en la situación del colectivo de mujeres inmigrantes, considerando las múltiples situaciones de desventaja que acostumbran a padecer en las sociedades de acogida. Las acciones incluidas son las siguientes:

- Celebración de sesiones de interés cultural con la posibilidad de una proyección transversal e interactiva en la comunicación entre los participantes, independientemente del papel ejercido en cada una de ellas. Se utiliza, por lo tanto, una metodología de carácter interdisciplinario, complementando la formación de los alumnos a través de actividades académicas y de extensión, pero siempre sin perder de vista las dimensiones educativas, sociales y de género.
- Desarrollo del curso de verano: “*Da Galicia da emigración á Galicia da inmigración: os desafíos socioeducativos*”.

Finalmente, conviene hacer referencia a un Curso de Postgrado sobre emigración, retorno e integración sociolaboral, a través de un convenio de colaboración con la *Universidade de Vigo*, siendo su principal objetivo mejorar la formación de los profesionales que trabajan tanto con los retornados como con los inmigrantes.

Además de las iniciativas que se vienen desarrollando, el gobierno gallego trabaja en la actualidad en la elaboración del *Plan Galego da Inmigración 2007-2010*, intentando crear el marco necesario para afrontar el reto de la inmigración de una forma integral.

Uno de los primeros pasos en este proceso ha sido la creación del *Consello Galego da Inmigración*, a través del Decreto 127/2006, de 27 de julio (DOG, 04/08/2006), como un órgano colegiado de consulta, asesoramiento y colaboración integrado en la Administración de la Comunidad Autónoma de Galicia a través de la *Secretaría Xeral de Emigración*. Este será el principal organismo de participación a partir del cual se diseñarán las políticas de inmigración que se vayan a desarrollar y tendrá como una de sus tareas iniciales la aprobación del *Plan Galego da Inmigración*. Su finalidad básica es contribuir al desarrollo de una política activa sobre inmigración, basada en la integración social de las personas. A modo de síntesis, podríamos decir que sus objetivos fundamentales serán los siguientes: servir de vía de participación y diálogo; recoger las aspiraciones y demandas de la población inmigrante y de los

diferentes actores sociales, de las que se derivarán respuestas que favorezcan la integración; informar y asesorar en la planificación de las actuaciones en materia de inmigración; y evaluar y dar el visto bueno al *Plan Galego da Inmigración 2007-2010*. A fin de alcanzar tales objetivos tendrá una composición representativa tanto de las administraciones que gestionan las políticas de inmigración como de los colectivos sociales y sindicales.

El referido Plan estará estructurado en varios ámbitos de actuación: educativo, socio-sanitario y laboral, fundamentalmente. Respecto al primero de ellos, aunque se profundizará posteriormente en esta cuestión, la prioridad será la puesta en marcha de programas de integración educativa. En este marco se sitúa la implementación del plan PROA (Programas de Refuerzo, Orientación y Apoyo), con la inicial participación (curso 2005-2006) de 40 centros de Primaria y Secundaria de Galicia.

En el ámbito socio-sanitario, contando ya con que un importante número de inmigrantes sin recursos disponen de la tarjeta sanitaria de la *Xunta de Galicia*, una de las prioridades será reforzar los programas de vacunación y las campañas informativas dirigidas de forma específica a este colectivo.

De otro lado, en la inserción laboral primará la integración de las personas inmigrantes en programas formativos, así como en programas experimentales en materia de empleo. Por y para ello, el *Plan Galego da Inmigración* incorporará además una red de mediadores interculturales a través del proyecto EQUAL CONVIVE+, al que hemos hecho referencia anteriormente.

Como acabamos de ver, el gobierno autonómico parece consciente de que el impacto de la inmigración en la sociedad gallega ha generado nuevas necesidades a las que tienen que atender desde una óptica multidimensional. Las cifras que presentamos a continuación no dejan lugar a dudas. El establecimiento de un número significativo de familias inmigrantes en nuestra Comunidad significa un punto de inflexión en la Galicia emigrante, marcando el comienzo de una nueva etapa.

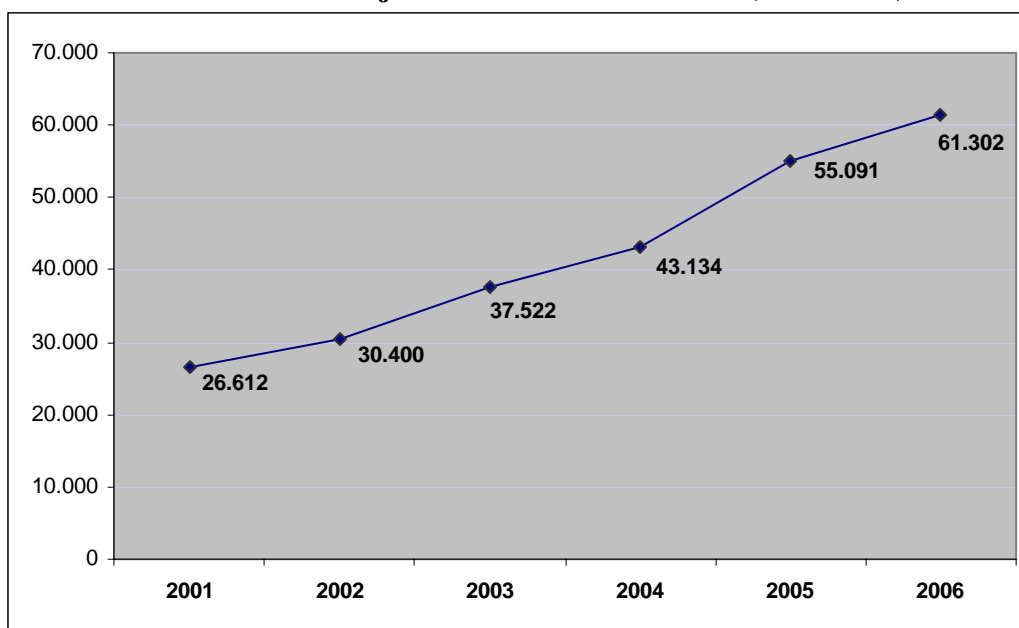
4.4.3. Familias inmigrantes en Galicia: el crecimiento continuado de los últimos años

Tal y como sucede en el resto de España, la población extranjera residente en Galicia experimenta crecimientos anuales, aunque los incrementos registrados son todavía muy inferiores a los de otras comunidades. Concretamente, en el último mes del

año 2006, Galicia ocupaba el puesto doce en cuanto a número de extranjeros residentes en las distintas partes de España.

La tendencia al alza se observa con claridad en la siguiente gráfica, donde podemos contemplar como en tan sólo seis años la población extranjera lleva camino de triplicarse, alcanzando cifras que hace algunos años eran inimaginables.

Gráfica 9: Extranjeros residentes en Galicia (2001-2006)



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales (2007a)

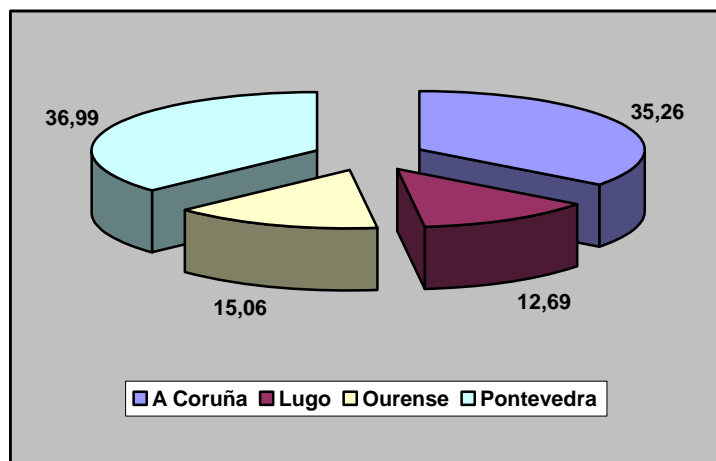
Nuevamente, los datos del INE (2007b) no coinciden con los publicados por el Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Los resultados provisionales del INE informan que, a 1 de enero de 2007, los extranjeros censados en Galicia son 81.023, cifra que supone el 2,92% de la población total, que asciende a 2.771.314 personas.

A 1 de enero de 2006, el padrón registraba 73.756 extranjeros residentes y el total de la población ascendía 2.767.524 personas, siendo la diferencia entre la población total en ambos años de 3.817 sujetos. Si tenemos en cuenta el incremento en el número de extranjeros residentes en esas mismas fechas, nos encontramos con que en el territorio gallego se han censado 7.267 extranjeros más.

Volviendo a las cifras de extranjeros residentes en Galicia, y centrándonos ahora en la provincia de asentamiento, observamos que Pontevedra (22.674) y A Coruña (21.618), ambas con más del 35% del total, son las que registran un mayor número de extranjeros en términos absolutos (ver gráfica 10), lo que seguramente está motivado

por el elevado volumen de latinoamericanos establecidos en ambas provincias, donde representan el 52,54% (11.913 personas) y el 55,37% (11.971), respectivamente.

Gráfica 10: Extranjeros residentes en Galicia según provincia de destino (%)

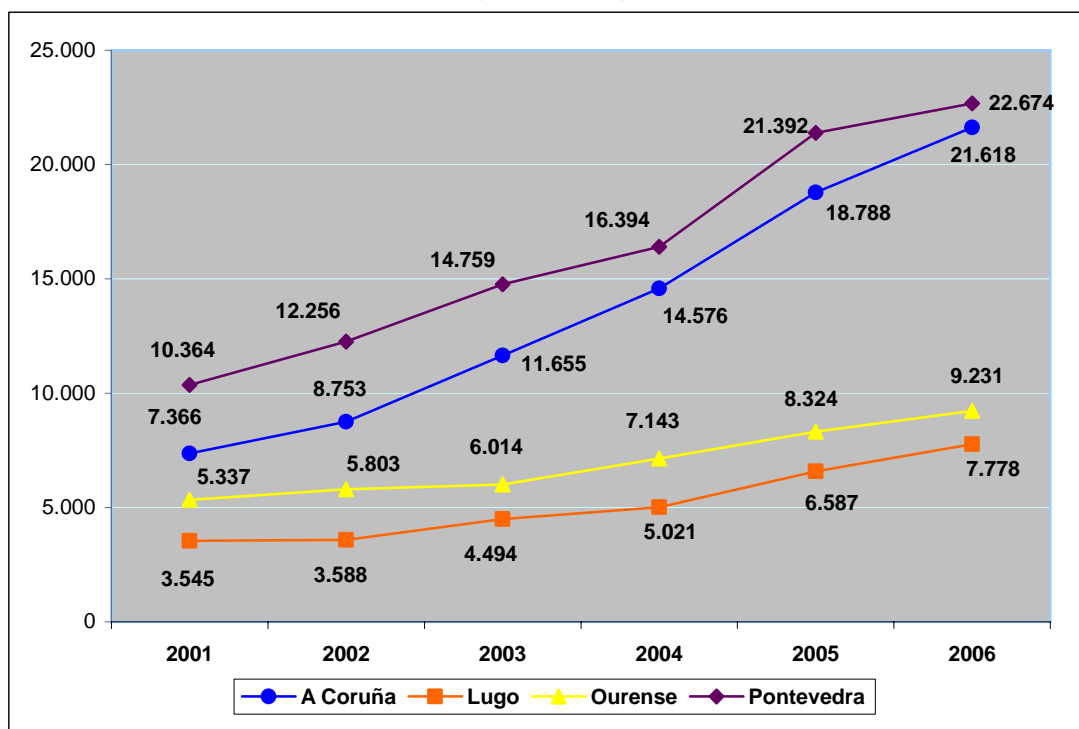


Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales (2007a)

Si antes hacíamos referencia a la concentración de latinoamericanos en dos de las provincias gallegas, tampoco podemos pasar por alto el hecho de que Pontevedra, y sobre todo, Ourense, (3.562 y 3.981 respectivamente) son las principales zonas de asentamiento de los llegados desde el país vecino. Concretamente en esta última, los nacionales de Portugal suponen más del 43% del total de extranjeros residentes. No es demasiado osado decir que el elevado número de portugueses en la zona sur de Galicia se debe a la proximidad geográfica entre ambas provincias y el país luso.

En lo que se refiere a la evolución del número de extranjeros en cada una de las provincias gallegas, nuevamente vuelven a ser A Coruña y Pontevedra aquellas en las que en los últimos años el incremento ha sido más acentuado (ver gráfica 11 y tabla 9). En la primera de ellas las cifras registradas no dejan lugar a dudas, ya que en tan sólo seis años casi se han triplicado. Con ello, cabe asegurar que en Pontevedra no pasará mucho tiempo hasta que podamos certificar idéntica situación. La evolución experimentada por Ourense y Lugo, en comparación con las provincias de la costa gallega, es mucho más lenta, si bien mantienen la misma tendencia de crecimiento continuo.

Gráfica 11: Evolución de extranjeros residentes en las provincias de Galicia (2001-2006)



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales (2007a)

Tabla 9: Evolución de extranjeros residentes en las provincias de Galicia (2001-2006)

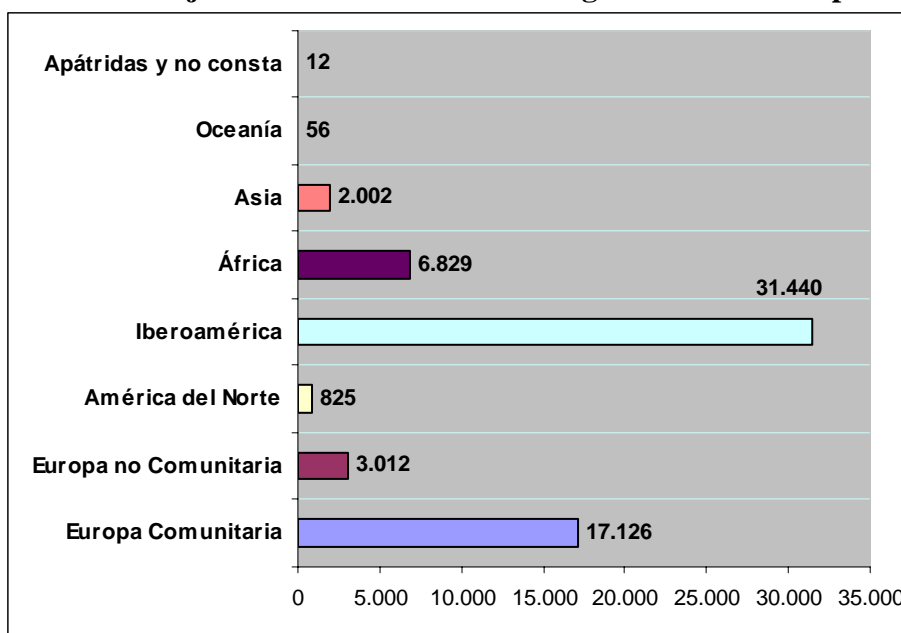
	2001	2002	2003	2004	2005	2006
A Coruña	7.366	8.753	11.655	14.576	18.788	21.618
Lugo	3.545	3.588	4.494	5.021	6.587	7.778
Ourense	5.337	5.803	6.014	7.143	8.324	9.231
Pontevedra	10.364	12.256	14.759	16.394	21.392	22.675
Total	26.612	30.400	37.522	43.134	55.091	61.302

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales (2007a)

Atendiendo ahora a las cifras de los extranjeros según el continente del que proceden, el colectivo mayoritario es el constituido por los latinoamericanos (31.440), los cuales representan más del 51% del total de la población extranjera que hay en Galicia. A continuación se sitúan los llegados de otros países de la Unión Europea (17.126) que, aún siendo menos, mantienen un índice de representación significativo (28%) si lo comparamos con el que alcanzan en nuestra Comunidad los procedentes de otros continentes (ver gráfica 12).

Muy por detrás de los procedentes de Latinoamérica y de la Europa comunitaria tenemos a los nacidos en el continente africano (6.829), de los cuales la gran mayoría son marroquíes, seguidos de los llegados de la Europa no comunitaria (3.012). Los últimos puestos los ocupan los nacionales del continente asiático (2.002), de América del Norte (825) y de Oceanía (56).

Gráfica 12: Extranjeros residentes en Galicia según continente de procedencia

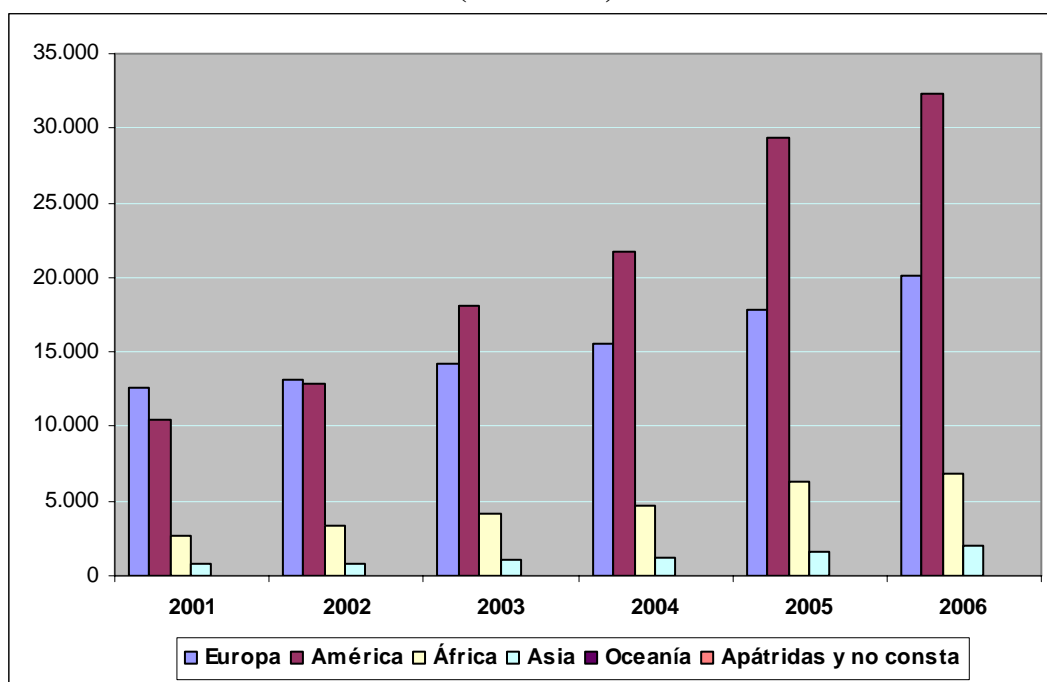


Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales (2007a)

Las personas procedentes del continente americano son las que en la actualidad tienen mayor representación en Galicia, y son también los nacionales que más han ido aumentando su presencia entre nosotros en los últimos años (ver gráfica 13).

Con respecto a los africanos, después de varios años de importantes aumentos, si comparamos las cifras de 2005 y 2006, parece que el ritmo de crecimiento ha perdido cierta intensidad. De otro lado, entre los europeos y los asiáticos no se detectan cambios sustanciales fuera de su crecimiento, tan constante como moderado (ver tabla 10).

Gráfica 13: Evolución de extranjeros residentes según continente de procedencia (2001-2006)



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales (2007a)

Tabla 10: Evolución de extranjeros residentes según continente de procedencia (2001-2006)

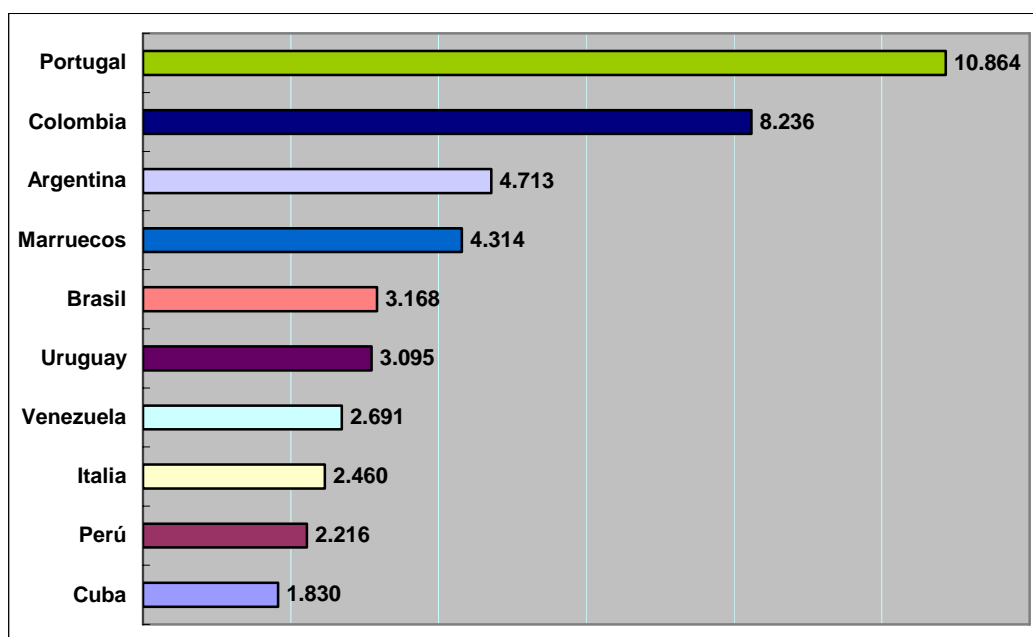
	2001	2002	2003	2004	2005	2006
Europa	12.669	13.169	14.171	15.532	17.770	20.138
América	10.518	12.915	18.064	21.677	29.432	32.265
África	2.629	3.393	4.183	4.662	6.326	6.829
Asia	748	865	1.044	1.192	1.576	2.002
Oceanía	41	47	48	55	64	56
Apátridas y no consta	7	11	12	16	13	12
Total	26.612	30.400	37.522	43.134	45.224	61.032

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales (2007a)

En lo que se refiere al país de procedencia, Portugal es el que más nacionales (10.864) aporta al colectivo de extranjeros afincados en tierras gallegas, representando algo más del 18% del total de los residentes y superando el 63% de todos los llegados de la Europa comunitaria (ver gráfica 14). Como ya hemos comentado líneas atrás, debido a la proximidad, tienen una importante presencia en los municipios fronterizos de las provincias de Ourense y Pontevedra.

Haremos referencia ahora a los procedentes de Colombia (8.236) y Argentina (4.713), como los nacionales latinoamericanos con más compatriotas en esta parte del mapa. En cuanto a los marroquíes (4.314), suponen más del 63% de los provenientes del continente africano y sus preferencias de asentamiento se sitúan en las grandes áreas industriales de Vigo y A Coruña, o bien en aquellos municipios que tienen entre 5.000 y 10.000 habitantes.

Gráfica 14: Nacionalidades con mayor representación en la población extranjera residente en Galicia

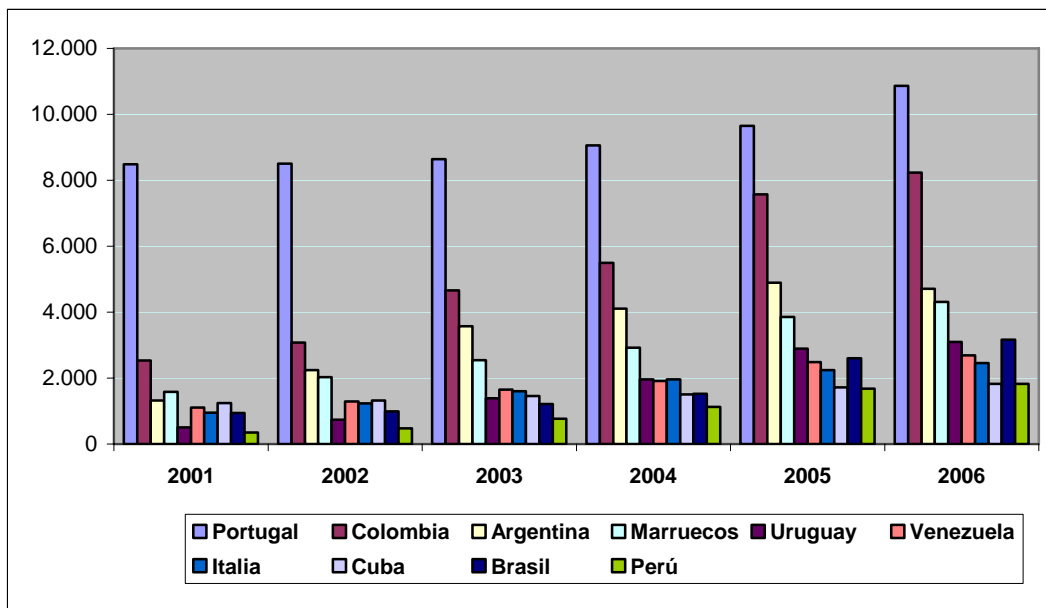


Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales (2007a)

Así pues, es el país luso es el que más nacionales aporta a las cifras de extranjeros afincados en Galicia y, al mismo tiempo, es el colectivo que ha experimentado un crecimiento más acentuado entre el 2005 y el 2006. Seguidamente, los mayores incrementos interanuales los tenemos en los procedentes de varios países latinoamericanos, caso de Colombia y Brasil.

Llama la atención el caso de los inmigrantes procedentes de Argentina, ya que, tras crecer durante varios años, redujeron sus llegadas a sólo 179 personas en el año 2006 (ver tabla 11).

Gráfica 15: Evolución extranjeros según principales países de procedencia (2001-2006)



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales (2007a)

Tabla 11: Evolución extranjeros según país de residencia (2001-2006)

	2001	2002	2003	2004	2005	2006
Portugal	8.489	8.506	8.641	9.055	9.648	10.864
Colombia	2.530	3.082	4.658	5.491	7.577	8.236
Argentina	1.318	2.241	3.572	4.102	4.892	4.713
Marruecos	1.579	2.025	2.546	2.923	3.857	4.314
Uruguay	505	736	1.393	1.965	2.894	3.093
Venezuela	1.102	1.296	1.654	1.916	2.485	2.691
Italia	956	1.236	1.602	1.957	2.241	2.460
Cuba	1.246	1.322	1.460	1.504	1.718	1.830
Brasil	945	993	1.217	1.523	2.605	3.168
Perú	346	477	770	1.126	1.679	1.830

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales (2007a)

Centrándonos ahora en el perfil de los extranjeros residentes en Galicia, observamos que, al igual que sucede con la población autóctona de nuestra Comunidad, donde el porcentaje de mujeres (50,18%) supera levemente al de hombres (49,82%), son aquellas las que predominan sobre estos, siendo las mujeres un 50,44%.

No obstante, encontramos diferencias en lo que a edad se refiere, puesto que, si bien la población gallega muestra una estructura envejecida (el 22% de las mujeres y,

aproximadamente, el 18% de los hombres son mayores de 50 años), la edad media de la población extranjera se sitúa en los 36 años.

Concretamente, tal y como se recoge en el “Estudio sobre la Inmigración en Galicia: integración y trayectorias” de la antigua *Consellería de Emigración* (2004), el perfil esencial del inmigrante que reside en Galicia se corresponde con la siguiente descripción: mujer, con una edad media de 36 años y con una formación académica de clara orientación laboral. La mayoría de los inmigrantes están casados y un 40% trabajando. Las mujeres tienen un índice de ocupación mayor que los varones, y trabajan principalmente en el sector servicios, mientras que los hombres realizan, sobre todo, trabajos de tipo manual.

La juventud de las mujeres inmigrantes es un factor positivo considerando el crecimiento de la demografía gallega que, después de varios años en continuo descenso, parece que empieza a recuperarse gracias al aumento de los nacimientos, con su origen situado, fundamentalmente, en la aportación de las madres extranjeras.

El número de hijos por mujer en nuestra Comunidad es de 1,03, lo que la sitúa en el penúltimo puesto a nivel nacional, sólo por encima de Asturias (0,985). En el año 2006 se registraron 21.469 nacimientos, de los cuales un 5,84% (1.254) fueron de madres extranjeras⁷⁵ (INE, 2007d). A pesar del incremento de población inmigrante en Galicia, cuya edad media se sitúa en los 35 años, y que podría ayudar a reducir el envejecimiento que viene afectando a la población gallega desde hace varios años, su aportación, parece no ser suficiente para compensar la preocupante situación que se describe en la siguiente tabla:

Tabla 12: Indicadores de población. Galicia 2006.

	Edad media	Porcentaje de población menor de 20 años	Porcentaje de población entre 20 y 64 años	Porcentaje de población de 65 y más años	Índice de envejecimiento
Galicia	44,1	16,1	62,4	21,5	133,5
A Coruña	43,8	15,9	63,7	20,4	128,1
Lugo	47,6	13,8	58,4	27,8	200,5
Ourense	47,9	13,8	57,9	28,3	204
Pontevedra	41,9	18	64	18	100,1

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del *Instituto Galego de Estadística* (IGE) (2007a)

⁷⁵ Los nacimientos de madre extranjera en Galicia supusieron en 2006 el 1,58% respecto al total nacional (INE, 2007d).

Por más que Galicia mantenga un saldo vegetativo negativo, tal y como se registra en el Padrón Municipal de habitantes, las cifras poblacionales experimentan ligeros incrementos anuales, lo que probablemente esté vinculado con la llegada de inmigrantes.

En definitiva, como hemos venido mostrando, la población extranjera residente en Galicia ha ido a más de forma continuada desde hace algunos años, efectos que han empezado a percibirse en todos y cada uno de los ámbitos que conforman nuestra realidad. No obstante, en el capítulo que sigue, nos fijaremos, en las repercusiones de la inmigración en el ámbito educativo, intentando poner de manifiesto las múltiples implicaciones del fenómeno para las familias y para la propia escuela.

CAPÍTULO 5

EL DESAFÍO FAMILIAR Y EDUCATIVO DE LA INMIGRACIÓN

5.1. Introducción

Es evidente que la llegada continuada de inmigrantes a nuestro país ha traído consigo diversas repercusiones a todos los niveles. La escuela, lugar de encuentro de la diversidad cultural de la sociedad del XXI, no permanece ajena a una realidad repleta de nuevos retos y recientes necesidades que han surgido al compás de las transformaciones acontecidas a lo largo de los últimos años y que han afectado al mundo en su conjunto.

Los efectos de la globalización en el ámbito educativo no han sido hasta el momento una línea de investigación predominante en los estudios realizados al respecto. Se pasa por alto que es en la escuela donde se desarrollan los procesos más importantes de socialización secundaria y formación de las futuras generaciones y, al mismo tiempo, nos hemos olvidado de que los actuales flujos migratorios son una consecuencia más de la globalización. Son, por lo tanto, factores interrelacionados y que, por consiguiente, debemos estudiar vertebradamente. Un buen ejemplo de ello es la investigación llevada a cabo por la Universidad de Harvard (Estados Unidos) a través del célebre Harvard Immigration Project (ver Suárez-Orozco y Abolian Qin-Hillard, 2004) donde se analizan los resultados de la globalización en la educación de niños y jóvenes americanos e inmigrantes (Fundación Encuentro, 2005).

Bajo esta perspectiva y en las actuales circunstancias socio-políticas y culturales, los problemas de la institución escolar no sólo se multiplican sino que adquieren un nuevo sentido cuando hablamos de satisfacer las necesidades educativas y, por supuesto, las derivadas de la integración social de los colectivos inmigrantes.

Estamos de acuerdo con Bueno y Belda (2005) cuando sostienen que nunca se insistirá lo suficiente en el papel fundamental de la escuela como vector de integración social y cultural de los hijos de emigrantes. La educación en general y el centro escolar en particular, son dos instrumentos fundamentales de cara a la integración social de las familias inmigrantes en nuestra Comunidad. El ámbito educativo es uno de los contextos más apropiados para facilitar el contacto y la aceptación de la cultura autóctona y, al mismo tiempo, para incrementar el nivel de expectativas de los padres respecto a la calidad de vida que ellos esperan y desean para sus hijos.

Ante esta óptica repleta de optimismo, no podemos obviar que la participación de los padres inmigrantes en la educación de sus hijos es un factor al que debemos prestar una especial atención desde la perspectiva de la integración escolar (Defensor

del Pueblo, 2003). Es claro, entonces, que la escuela ha de favorecer los cambios oportunos y procurar el ejercicio de los derechos de participación de las familias en su funcionamiento para que luego estos se extiendan a un marco social más amplio.

De éstas y otras cuestiones nos ocuparemos en los epígrafes siguientes. Comenzaremos por realizar un breve recorrido por las distintas disposiciones normativas puestas en marcha desde que las aulas europeas y, concretamente, las españolas y gallegas, reciben un número creciente de alumnos procedentes de la inmigración, para luego profundizar en la situación actual de las escuelas. El análisis de las repercusiones familiares y socioeducativas de la inmigración, así como de los principales retos que deberemos afrontar, serán cuestiones a las que dedicaremos un buen número de páginas. Finalmente, cerraremos este capítulo, examinando la educación intercultural como vía de intervención pedagógica.

5.2. El marco legal de atención al alumnado inmigrante

Antes de abordar la realidad de las escuelas españolas y gallegas ante la inmigración, creemos necesario partir del contexto europeo, donde diversos países han tenido que enfrentar, con varios años de antelación, la situación que ahora nos afecta. Algunos de estos países cuentan ya con una larga experiencia en políticas de integración escolar para los menores inmigrantes, mientras que otros han adquirido esta experiencia sobre la marcha de los acontecimientos.

Tal y como hemos recogido en el capítulo anterior, existe un firme compromiso europeo de desarrollar una política para la integración de los inmigrantes legalmente establecidos y sus familias. Este compromiso es extensible a los sistemas educativos, pues son una de las herramientas clave en el proceso de integración, tanto de los padres como de los hijos.

La educación es un tema de interés para los gobiernos de todos los países europeos, llegando a convertirse en tema de cooperación internacional, a pesar de no disponer aún de una política común en la materia. De un modo u otro, es lo cierto que la Unión Europea se ha ido convirtiendo en importante foro reflexión y análisis de buenas prácticas.

Cada Estado miembro es plenamente responsable de la organización de su sistema educativo y del contenido de los programas, de acuerdo, podría decirse, con el principio de subsidiariedad (cfr. Santos Rego, 1997b). Concretamente, el papel de la

Unión se reduce a la contribución al desarrollo de una educación de calidad y al fomento de la cooperación entre los países que la conforman.

No obstante, los Estados miembros han identificado áreas de cooperación en las que tiene más sentido realizar una iniciativa a nivel comunitario que a nivel nacional. Existen, de hecho, múltiples programas, decisiones, recomendaciones, y también algunas leyes, relativas a asuntos como el reconocimiento de cualificaciones, el aprendizaje de idiomas o la protección de los bienes culturales, que complementan y refuerzan las políticas nacionales.

Los países de la Unión comenzaron a ocuparse de las cuestiones de la educación de los niños migrantes, aproximadamente, desde los inicios de la cooperación comunitaria en este ámbito. Ahora bien, lo que se priorizaba, básicamente, era la economía, no la educación.

Para diversos autores (ver López Barajas, 2000), hasta 1970 no se puede hablar de una política educativa comunitaria, puesto que no existe una planificación de directrices que, a medio o largo plazo, sirva de marco para las acciones educativas que se pretendan llevar a cabo. Incluso para otros, esa fecha inicial sería 1976, año del “Primer Programa de Acción en Materia Educativa” (García Suárez, 1991, 11). No obstante, también se han sostenido tesis sobre este período como una etapa sustancial en la política educativa comunitaria pues existen acciones de gran relevancia para lo que vendrá luego (Valle, 2006). La reticencia por parte de los Estados miembros a dejar que la Comunidad dicte normativa en el terreno educativo, como veremos, será el principal obstáculo.

Etxeberria (2000), coincidiendo con otros estudiosos del tema y después de hacer una revisión de distintas clasificaciones, sostiene que la secuenciación de la producción legal en materia de educación europea podría sintetizarse diciendo que tras un primer período de despreocupación por las cuestiones educativas, es a mediados de los años setenta cuando empieza la actividad normativa, y no es hasta 1986 cuando se ponen en práctica algunos programas.

Son muchas las explicaciones que se han ofrecido para justificar esta inhibición inicial en materia educativa (Valle, 2006):

- El carácter económico de los Tratados de París (1951) y Roma (1957) que dan origen a la Unión Europea.

- La resistencia de los Estados firmantes de los Tratados a ceder soberanía en una cuestión tan trascendente como la educación (agente transmisor de cultura, valores, lengua e ideología), íntimamente ligada a la identidad nacional.
- La dificultad de materializar procesos de armonización o acciones conjuntas en un terreno que presenta gran diversidad en los distintos países de la Unión Europea y donde las estructuras político-administrativas presentan gran variedad.

El Tratado de Maastricht (1992) supuso un avance significativo en el proceso de integración de la Unión Europea. En la dimensión política se abren las puertas a la Ciudadanía Europea y en la económica se define y consolida la entrada del Mercado Único. Respecto a la educación, ésta se incluye en el propio Tratado y los distintos estados miembros ponen de manifiesto su voluntad de caminar hacia una política común desde la Unión. Concretamente, los artículos 126, 127 y 128 del Tratado son los que hacen referencia a las competencias que la Unión Europea asume en materia de Educación, Formación Profesional y Cultura. A su vez, estos artículos serán la base sobre la que se elaborarán varios “Libros Verdes” que tratarán diferentes temáticas educativas como, por ejemplo, el Libro Verde sobre la Dimensión Europea de la Educación, publicado en 1993.

Asimismo, en los últimos años del siglo XX, se adoptaron importantes programas de acción tales como: Sócrates (Decisión 253/2000/CE), Leonardo da Vinci, (Decisión 382/1999/CEE) y Juventud con Europa (Decisión 1031/2000/CE).

La aprobación en el 2000 de la denominada “Estrategia de Lisboa” ha potenciado la adopción de medidas en materia educativa, considerando este uno de los medios más eficaces para fortalecer la economía de la Unión Europea. Así pues, la educación se plantea como un elemento importante para poner en marcha la nueva estrategia económica de la Unión. Concretamente, el objetivo prioritario es “convertirse en la economía basada en el conocimiento más competitiva y dinámica del mundo”⁷⁶.

A pesar de los avances, la educación sigue siendo competencia directa de los Estados miembros y las acciones comunes que se adopten entre los países de la Unión

⁷⁶ Conclusiones de la Presidencia. Consejo Europeo de Lisboa, 23 y 24 de marzo de 2000 (http://europa.eu.int/european_council/conclusions/index_es.htm).

deben responder al método de coordinación abierta, sin que las instituciones comunitarias hayan asumido competencias específicas en la materia.

En la actualidad, la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior, que debería culminar en el año 2010, marca el inicio de una nueva etapa, con objetivos ambiciosos, que han de concretarse en diversos planes de acción elaborados por los organismos correspondientes.

Una vez revisado el marco general de la política educativa comunitaria, nos centraremos de modo exclusivo en el alumnado inmigrante y en sus familias, haciendo un recorrido por las distintas medidas puestas en marcha en Europa desde que la atención educativa a las personas migradas comenzó a ser objeto de interés.

5.1.1. Evolución de las políticas educativas para el alumnado inmigrante en el contexto europeo

En primer lugar, conviene decir que el derecho a la educación es un principio básico reconocido en diversos acuerdos y declaraciones internacionales y, además, uno de los indicadores fundamentales utilizado para situar el grado de progreso y bienestar de los estados (Sánchez y Herraz, 2005). En la Declaración Universal de los Derechos Humanos se hace referencia con claridad a dicho reconocimiento:

“Artículo 26

1. Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos.
2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.
3. Los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos.”

Asimismo, en el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, de 16 de diciembre de 1966, con entrada en vigor en enero de 1976, los estados firmantes, en el artículo 13, reconocen el derecho a la educación de todas las personas y se comprometen a generalizar la enseñanza primaria, secundaria y obligatoria.

Respecto a la educación del alumnado inmigrante y antes de adentrarnos en las primeras directrices, una de las organizaciones europeas que han ejercido una mayor incidencia en los avances en este asunto ha sido el Consejo de Europa, por más que tales avances se hayan visto ralentizados por las limitaciones impuestas desde las políticas educativas nacionales⁷⁷.

La importancia adquirida por los movimientos migratorios al fin de la década de los cincuenta, es decir, cuando el proceso de descolonización empieza a cobrar fuerza, puso de manifiesto la necesidad de desarrollar las primeras iniciativas dirigidas a la población inmigrante (Gundara, 1998). La asistencia social a los trabajadores migrantes y a sus familias es un aspecto contemplado en el Tratado de la Comunidad Económica Europea de 1957, reafirmado en la Carta Social Europea y desarrollado en la Resolución 68/2 sobre Servicios Sociales a favor de los Trabajadores Migrantes, de 28 de enero de 1968.

En coherencia con la atención prestada a las demás acciones sociales, en disposiciones posteriores, se hará hincapié en el ámbito educativo. Concretamente, el primer documento oficial, pero no obligatorio, es la Resolución 70/35 sobre la escolarización de los hijos de trabajadores migrantes, aprobada el 27 de noviembre de 1970, en la cual se hace hincapié en la conveniencia de escolarizar a los hijos de los trabajadores inmigrantes, tal y como se había recogido en los documentos internacionales a los que antes hemos hecho referencia. Esta resolución sentará las bases de la que ha sido considerada una de las referencias legales más importantes de la Comunidad Europea en la materia, la Directiva 77/486 del Consejo, de 25 de julio de 1977, relativa a la escolarización de los hijos de los trabajadores inmigrantes. Se aplica exclusivamente a los hijos de inmigrantes de los Estados miembros e incluye una educación gratuita, adaptada a sus necesidades concretas, a la enseñanza de su lengua

⁷⁷ Hansen (1998) es más tajante al respecto al sostener que en el pasado ha existido una falta de cumplimiento sustancial de las políticas educativas supranacionales en los temas relacionados con la inmigración, la cultura, la diferencia cultural, el racismo y otros similares, en gran medida debido a la falta de poder legislativo del Consejo de Europa.

materna y a su cultura de origen. Además, se hace hincapié en la importancia de poner en marcha las medidas necesarias para la formación inicial y continua de los profesores encargados de su educación.

En este mismo año se firma el Convenio Europeo de 1977, relativo al Estatuto Jurídico del Trabajador Migrante, en vigor desde mayo de 1983, y que se considera principal referencia del Consejo de Europa a la educación de los menores inmigrantes. Al igual que ocurre con la Directiva de la Comunidad Europea, el Convenio se aplica a los trabajadores migrantes de los Estados miembros y concede a sus hijos el derecho a acceder al sistema educativo en las mismas condiciones que los hijos de los trabajadores nacionales. El país de acogida debe facilitar la enseñanza de la lengua nacional y permitir que se les enseñe su lengua materna.

El diseño y la puesta en marcha de estrategias legislativas que favorecieran la atención del alumnado inmigrante culminará con la implementación, en 1980, del denominado “Proyecto num. 7” (Gundara, 1998, 94).

Posteriormente, entre 1983 y 1989, el Consejo de Europa aprobó una resolución y varias recomendaciones sobre la educación de los menores inmigrantes, aunque su aplicación no es obligatoria para los Estados miembros.

A pesar de los esfuerzos depositados, las distintas iniciativas puestas en marcha no han alcanzado los logros esperados y tras diversas revisiones periódicas, la Comunidad Europea opta por cambiar de perspectiva. Concretamente, desde el Informe de la Comisión, de 25 de marzo de 1994, sobre la educación de los hijos migrantes en la Unión Europea (COM (1994) 80 final), donde se plantea la educación intercultural como paradigma para llevar a cabo todas las acciones educativas (Valle, 2006) y, sobre todo, con el Dictamen del Comité de las Regiones sobre Educación Intercultural (1997), ya no se habla únicamente de educación de hijos de inmigrantes sino de educación intercultural. Uno de los principales objetivos es formar a los jóvenes en los valores de la convivencia, la democracia y el respeto (Etxeberria, 2002). Es así que se apuesta por experiencias donde se produzca intercambio y reconocimiento cultural entre el alumnado (Valle, 2006).

A partir de este marco legal, el Consejo de Europa recomienda que la integración del alumnado inmigrante en los sistemas educativos nacionales debe llevarse a cabo a partir de las siguientes actuaciones (CIDE, 2005):

- Adaptando el sistema a las necesidades educativas que presenta este tipo de alumnado.
- Incluyendo clases de lengua y cultura del país de origen en los currículos.
- Fomentado la educación intercultural en toda la comunidad educativa.

Las Directivas europeas más recientes definen a los menores inmigrantes como menores, nacionales de terceros países, acompañados o no, que disfrutan de ciertos derechos en materia educativa en función de su situación jurídica (Eurydice, 2004).

Especialmente relevante es la Directiva 2000/43/CE del Consejo, puesto que constituye un marco legal en la lucha contra la discriminación de origen racial o étnico en distintas áreas, entre ellas, la educación. Sin embargo, aunque es significativa para la educación de todos los menores inmigrantes, no tiene presentes las diferencias de trato basadas en la nacionalidad o en las condiciones de residencia de los nacionales de terceros países. Asimismo, concede a los menores inmigrantes el derecho a apelar si sufren un trato discriminatorio o cuando una disposición, criterio o práctica los coloca en una situación de desventaja.

Según la legislación europea los menores, hijos de nacionales de terceros países con el estatus de residentes de larga duración, es decir aquellos que cuentan al menos con cinco años de residencia legal ininterrumpida en el Estado miembro, tienen los mismos derechos que los nacionales en materia educativa, incluida la concesión de becas al estudio (Directiva 2003/109/CE del Consejo). No obstante, los Estados miembros pueden restringir este principio de trato de igualdad al exigir pruebas que demuestren un dominio adecuado del idioma para acceder al sistema educativo.

De la misma forma, desde enero de 2003, los menores, hijos de demandantes de asilo, pueden acceder al sistema educativo en condiciones similares a las que se aplican a los ciudadanos del Estado que acoge (Directiva 2003/9/CE del Consejo).

Sorprende que la legislación europea no haga referencia explícita al derecho a la educación para los menores inmigrantes que se encuentran en situación irregular dentro del territorio de la Unión Europea.

A modo de síntesis, podríamos decir que la actual legislación europea en materia de educación concede a los menores inmigrantes nacionales de terceros países en situación regular el acceso a la educación en las mismas condiciones que las aplicables a

los nacionales, aunque como hemos visto, está sujeta a ciertas excepciones. No incluye ninguna disposición relativa al derecho a la educación de los menores nacionales de terceros países que se encuentran en situación irregular dentro del territorio de la Unión Europea y tampoco incluye ninguna medida de apoyo positivo para estos.

Además de las Directivas elaboradas, nos parece conveniente hacer referencia a varias reuniones del Consejo que guardan relación, aunque de forma indirecta, con el acceso de los inmigrantes e hijos de estos a los sistemas educativos y de formación. En esta línea, entre los objetivos establecidos en la Cumbre de Lisboa de 2000 se había incluido la mejora de la ciudadanía activa, la igualdad de oportunidades y la cohesión social, siendo una de las prioridades para esta primera década del siglo XXI que Europa se convierta en una de las economías más competitivas del mundo a través del conocimiento, capaz de un crecimiento económico sostenido y con una mayor cohesión social. Con tales intenciones, los sistemas educativos se erigen en piezas clave del proyecto ya que el desarrollo a partir del conocimiento, y el logro de cohesión social son metas a las que ha de coadyuvar la educación.

Complementariamente, en el Consejo sobre “Educación, juventud y cultura”, celebrado el 5 de mayo de 2003, se formulan varios criterios de referencia europeos para la educación y la formación que deberían ser alcanzados en el año 2010. En concreto, tres de ellos promueven explícitamente la integración y el empleo de la población inmigrante:

- El porcentaje medio de jóvenes que abandona los estudios prematuramente no debería superar el 10 %.
- Al menos el 85 % de los jóvenes de la UE de 22 años debería haber completado la Educación Secundaria.
- El porcentaje de jóvenes de la UE con malos resultados en lectura y escritura debería disminuir al menos en un 20% con relación al año 2000.

Es evidente que el alumnado inmigrante debe enfrentar bastantes dificultades en el acceso y plena integración en los centros escolares. A las consabidas dificultades lingüísticas, se pueden añadir otros muchos problemas que, cuando se cruzan, pueden desembocar en el abandono de los estudios. Es por ello que se le pide a los Estados miembros que multipliquen los esfuerzos en la reducción del fracaso escolar del alumnado, con especial hincapié en el procedente de la inmigración.

5.1.2. El desarrollo normativo sobre inmigración y educación en España y en la Comunidad Autónoma de Galicia

La legislación estatal y autonómica en torno al derecho del alumnado inmigrante a la educación no hace sino recoger lo que a nivel internacional quedó reflejado, primero, en la Declaración Universal de los Derechos Humanos (artículo 26), y en segundo lugar, en la Convención de los Derechos del Niño (artículo 28), ambas redactadas por la ONU en 1948 y 1989, respectivamente.

Asimismo, el Protocolo Adicional al Convenio de Derechos Humanos de 1952, ratificado por España en noviembre de 1990, y el referido Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, de 16 de diciembre de 1966, hacen referencia al derecho a la educación de cualquier persona.

No obstante, como veremos, la normativa española ha contravenido en sucesivas ocasiones las directrices internacionales, sobre todo en los inicios de la regulación de la inmigración en nuestro país y en lo que respecta a la dotación de derechos fundamentales a los inmigrantes, entre ellos la educación.

Si hacemos un recorrido por la normativa estatal relativa a esta cuestión, las bases del derecho a la educación en igualdad de condiciones, se establecen en la Constitución Española de 1978, concretamente en su artículo 27. Sin embargo, la posterior normativa de extranjería añadirá ciertos matices a este derecho.

La Ley Orgánica 7/1985, de 1 de julio, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España (BOE, 03/07/1985), hacía referencia al derecho a la educación en su artículo 9, pero lo limitaba a quienes estuvieran en situación administrativa regular.

Fue preciso esperar hasta la aprobación de la Ley Orgánica 4/2000, de los derechos y deberes de los extranjeros en España y su integración social (BOE, 12/01/2000), para que a la población inmigrante se le reconociera el derecho a la educación, tanto obligatoria (Primaria y Secundaria) como no obligatoria (Infantil y Superior), por encima de la situación legal. El artículo 9, recoge textualmente:

“Artículo 9. Derecho a la educación.

1. Todos los extranjeros menores de dieciocho años tienen derecho a la educación en las mismas condiciones que los españoles, derecho que comprende el acceso a una enseñanza básica, gratuita y obligatoria, a la obtención de la

titulación académica correspondiente y al acceso al sistema público de becas y ayudas.

2. Los extranjeros tendrán derecho a la educación de naturaleza no obligatoria en las mismas condiciones que los españoles. En concreto, tendrán derecho a acceder a los niveles de educación infantil y superiores a la enseñanza básica y a la obtención de las titulaciones que correspondan a cada caso, y al acceso al sistema público de becas y ayudas.

3. Los extranjeros residentes podrán acceder al desempeño de actividades de carácter docente o de investigación científica de acuerdo con lo establecido en las disposiciones vigentes. Asimismo, podrán crear y dirigir centros de acuerdo con lo establecido en las disposiciones vigentes.”

A través de la Ley Orgánica 8/2000, de 22 de diciembre, de reforma de la LO 4/2000, de los derechos y deberes de los extranjeros en España y su integración social (BOE, 23/12/2000), se vuelve a dar un paso atrás puesto que se establecen nuevas limitaciones para aquellos que están en situación irregular. El referido artículo 9 quedaría redactado de la siguiente forma:

“1. Todos los extranjeros menores de dieciocho años tienen derecho y deber a la educación en las mismas condiciones que los españoles, derecho que comprende el acceso a una enseñanza básica, gratuita y obligatoria, a la obtención de la titulación académica correspondiente y al acceso al sistema público de becas y ayudas.

2. En el caso de la educación infantil, que tiene carácter voluntario, las Administraciones públicas garantizarán la existencia de un número de plazas suficientes para asegurar la escolarización de la población que lo solicite.

3. Los extranjeros residentes tendrán derecho a la educación de naturaleza no obligatoria en las mismas condiciones que los españoles. En concreto, tendrán derecho a acceder a los niveles de educación y enseñanza no previstos en el apartado anterior y a la obtención de las titulaciones que correspondan a cada caso, y al acceso al sistema público de becas y ayudas.

4. Los poderes públicos promoverán que los extranjeros residentes que lo necesiten puedan recibir una enseñanza para su mejor integración social, con reconocimiento y respeto a su identidad cultural.

5. Los extranjeros residentes podrán acceder al desempeño de actividades de carácter docente o de investigación científica de acuerdo con lo establecido en las disposiciones vigentes. Asimismo, podrán crear y dirigir centros de acuerdo con lo establecido en las disposiciones vigentes”.

De la interpretación del texto legal se deduce que el derecho de los inmigrantes irregulares se limita a la educación básica (6-16 años), es decir, en teoría no podrían acceder ni a Infantil ni a la enseñanza postobligatoria. Tan sólo se considera la posibilidad de que los residentes continúen en el sistema educativo formal. Por otro lado, la meta de la integración social es algo que se predica únicamente para inmigración legal.

Sin embargo, llama la atención que las Administraciones públicas tengan que garantizar la existencia de plazas en Educación Infantil para toda aquella población que la solicite, puesto que de esa manera difícilmente tendrán acceso a ella los no residentes.

Tanto la Ley Orgánica 11/2003, de 29 de septiembre, de medidas concretas en materia de seguridad ciudadana, violencia doméstica e integración social de los extranjeros (BOE, 30/09/2003), como la Ley Orgánica 14/2003, de 20 de noviembre, de reforma de la Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social, modificada por Ley Orgánica 8/2000, de 22 de diciembre (BOE, 21/11/2003), no introducen modificaciones en el derecho a la educación de la población inmigrante. Será a través del Real Decreto 2393/2004, de 30 de diciembre, por el que se aprueba el Reglamento de la Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social (BOE, 07/01/2005), cuando se vuelva a hacer referencia a este derecho.

En la Disposición adicional decimocuarta se regula el acceso de los menores a la enseñanza no obligatoria y, de forma textual se recoge:

“Sin perjuicio de lo dispuesto en el artículo 9.3 de la Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, las administraciones educativas, en el ejercicio de sus competencias en materia de educación, podrán facilitar el acceso de los extranjeros menores de edad que se hallen empadronados en un municipio a los niveles de enseñanza posobligatoria no universitarios y a la obtención de la titulación académica correspondiente en igualdad de condiciones que los españoles de su edad.”

Lo que se quiere decir es que los menores de edad, siempre y cuando estén empadronados, y una vez completada la Educación Secundaria Obligatoria, tendrán la oportunidad de continuar en el sistema formal hasta alcanzar los dieciocho años, lo cual les permitiría terminar el Bachillerato o bien la Formación Profesional de grado medio. Sin embargo, no se contempla la posibilidad de acceder a la formación superior.

Centrándonos en la legislación estrictamente educativa, la Ley Orgánica del Derecho a la Educación, de 3 de julio de 1985 (LODE) (BOE, 04/07/1985), aprobada poco después de la primera ley de extranjería y en coherencia con lo que se había establecido, autorizaba en el primero de sus artículos el derecho a la educación para los extranjeros residentes. No se contemplaba, por lo tanto, para aquellos que carecían de regularidad administrativa.

A través de la Ley Orgánica General del Sistema Educativo, de 3 de octubre de 1990 (LOGSE) (BOE, 04/10/1990), se preveía la escolarización del alumnado inmigrante en los centros ordinarios y la posterior implementación de aquellas medidas que permitieran compensar posibles desigualdades derivadas de factores sociales, económicos, culturales, geográficos, étnicos o de otra índole.

De todos modos, no se hace mención concreta del alumnado inmigrante sino que se opta por la denominación de alumnos con necesidades educativas especiales (n.e.e), refiriéndose a aquellos con condiciones más problemáticas para su continuidad normal en el sistema educativo y que precisan, por ello, de recursos adicionales.

La importancia de la compensación de desigualdades en el ámbito de la inmigración es incuestionable, al menos en los primeros años, puesto que suelen encontrarse en situaciones de inferioridad respecto al resto de ciudadanos, y no sólo como individuos, sino como grupo social (Aja, 1999).

Además de recomendar que las instituciones nacionales y autonómicas tengan entre sus prioridades la atención y dedicación a la educación compensatoria, se recoge la necesidad de garantizar unas condiciones favorables para la escolarización desde la Educación Infantil, procurando que las situaciones personales no supongan una desigualdad inicial para acceder a la educación obligatoria. Asimismo, existe el compromiso de crear un sistema de becas y ayudas al estudio que compensen circunstancias socioeconómicas desfavorables.

A su vez, la Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Educativos LOPEGCE, en su Disposición adicional segunda matiza la referencia a los alumnos con n.e.e. como aquellos que durante la escolarización requieran atenciones educativas específicas, bien por padecer discapacidades físicas, psíquicas o sensoriales, por manifestar trastornos graves de conducta, o bien por estar en situaciones sociales o culturales desfavorecidas.

En ésta última posibilidad se integraría el alumnado inmigrante procedente de familias con problemas económicos, sociales, o lingüísticos. Sin embargo, debemos tener en cuenta que no todos los escolares inmigrantes tienen que enfrentarse a este tipo de situaciones, es decir, debe evitarse la generalización. Por otra parte, no es extraño encontrar dentro de esta casuística a los nacionales de las capas sociales más bajas.

En esta misma línea, el 1 de febrero de 1995 se produce en Estrasburgo la aprobación del Instrumento de Ratificación del Convenio-marco para la protección de las Minorías Nacionales (BOE, 23/01/1998). En el artículo V se recoge el compromiso de los países firmantes a promover las condiciones necesarias para permitir a las personas pertenecientes a minorías nacionales mantener y desarrollar su cultura, así como preservar los elementos esenciales de su identidad, es decir, su religión, lengua, tradiciones y patrimonio cultural.

En lo que se refiere a la lengua, por ejemplo, la normativa estatal contiene un importante vacío, puesto que no existe previsión alguna sobre la enseñanza de la lengua materna de los inmigrantes. Lo cierto es que a pesar de que en algunos centros el porcentaje de alumnado inmigrante iguala o supera al autóctono, son muy pocos aquellos que contemplan la posibilidad de impartir otra lengua diferente al castellano o a la lengua propia de la comunidad, si fuese el caso.

En coherencia con la normativa anterior, el Real Decreto 299/1996, de 28 de febrero, de ordenación de las acciones dirigidas a la compensación de desigualdades en educación (BOE, 12/03/1996), trataba de regular las medidas dirigidas a prevenir y compensar las desigualdades en educación considerando la procedencia étnica y cultural. A pesar de que se sigue rigiendo por dicho criterio compensador, presenta elementos que conciben la presencia de minorías como un factor potencialmente positivo. Además, se concretan las líneas a seguir para la atención del alumnado

procedente de sectores geográficos, sociales y culturales desfavorecidos a través de tres ámbitos de actuación, a saber, acceso y permanencia en el sistema educativo, atención educativa del alumnado y actuaciones destinadas a la calidad de la educación.

La LOCE, o Ley Orgánica de la Calidad Educativa, 10/2002, de 23 de diciembre (BOE, 24/12/2002), actualmente derogada, volvía a insistir en la educación obligatoria para todos en igualdad de condiciones, haciendo alusión expresa al alumnado inmigrante. Además de reconocer el derecho a la elección de centro, que antes no se recogía, indicaba que las administraciones educativas deberían promover programas específicos de lengua castellana y de otras lenguas cooficiales, en caso de que las hubiese, así como de los elementos básicos de la cultura, a fin de facilitar la integración de las personas inmigrantes.

La actual Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) (BOE, 04/05/2006), tan sólo hace referencia directa al alumnado procedente de la inmigración en la Disposición adicional decimonovena, aunque no introducen novedades al respecto. Simplemente recoge que, en lo que se refiere a la escolarización, obtención de títulos y acceso al sistema general de becas y ayudas al estudio, se estará a lo dispuesto en la Ley Orgánica 4/2000, modificada por la LO 8/2000, junto a la normativa que la desarrolla.

No obstante, en la exposición de motivos se hace hincapié en la importancia de la educación como medio más apropiado para fomentar la convivencia democrática y el respeto a las diferencias individuales, para promover la solidaridad y evitar la discriminación, con el objetivo fundamental de lograr la necesaria cohesión social. Es decir, como vía para garantizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, responsable, libre y crítica.

Asimismo, se subraya la necesidad de que, tanto los centros de titularidad pública como los privados concertados, atiendan a la diversidad del alumnado y contribuyan de manera equitativa a superar los nuevos retos y dificultades que se derivan de esa misma diversidad.

De otro lado, en el Capítulo I del Título II de la LOE, que versa sobre la “Equidad en la Educación”, se hace referencia al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo, una de las novedades que se introducen. Pese a que no se habla directamente del alumnado inmigrante, en la Sección Tercera, se alude a este utilizando la denominación “Alumnos con integración tardía en el sistema educativo español”.

Concretamente, se pone de manifiesto la obligación de garantizar la escolarización de estos alumnos en el curso más adecuado a sus características y conocimientos previos y, de ser preciso, poniendo en marcha los programas específicos que se crean oportunos. Además, se indica que las correspondientes Administraciones educativas deberán adoptar las medidas necesarias para que las familias del alumnado de incorporación tardía reciban el asesoramiento necesario sobre sus derechos, deberes y oportunidades.

Así las cosas, como acabamos de ver, el desarrollo normativo sobre inmigración y educación se sustenta sobre la Constitución Española, las diferentes leyes de extranjería y las estrictamente educativas, si bien en las últimas no es habitual hacer referencia directa al alumnado inmigrante. Las medidas contempladas se integran en la denominada educación compensatoria, en la atención a la diversidad y, recientemente, en las dirigidas al alumnado con necesidad educativa de apoyo específico.

Como ocurre en el marco general de la normativa de extranjería, la regulación de la educación del alumnado inmigrante y las medidas implementadas para solventar posibles problemáticas asociadas a la inmigración o derivadas de ésta, contiene importantes lagunas. La inestabilidad normativa, la ausencia de iniciativas específicas y la escasa dotación de recursos pueden ser algunas de las causas que limitan la integración del alumnado inmigrante en el sistema educativo.

No obstante, a pesar de que los logros no hayan sido siempre los esperados, desde la administración educativa se ha tomado conciencia de la existencia de un panorama social y escolar caracterizado por la diversidad étnico-cultural, que se ha hecho más evidente en las aulas.

5.3. Las cifras de la inmigración en el ámbito educativo

5.3.1. La escolarización del alumnado inmigrante en las aulas españolas

Una de las principales novedades de la escuela española en los últimos años es la continua reducción, debido al descenso de la natalidad, del número de matrículas del alumnado autóctono. Y es bien sabido que aún habiéndose recuperado ligeramente⁷⁸ en los últimos años, sigue siendo una de las más bajas de la Unión Europea⁷⁹.

⁷⁸ Durante el año 2006 hubo 481.102 nacimientos, 14.731 más que los registrados en el año anterior. Como consecuencia, la tasa bruta de natalidad (que refleja el número de nacimientos por cada 1.000 habitantes) se incrementó hasta 10,92 desde el 10,75 del año 2005 (INE, 2007d).

⁷⁹ Según datos del INE (2007d), la posición de España respecto a otros países de la Unión Europea, en cuanto al valor del indicador coyuntural de la fecundidad, ha evolucionado desde el segundo lugar en

Así pues, si nuestro sistema educativo sigue manteniendo cifras de escolarización relativamente importantes se debe, en apreciable medida, al aporte de la población inmigrante y a su descendencia.

En este sentido, tal y como hemos comentado en otro momento, a diferencia de lo que sucedía en las primeras etapas migratorias, la inmigración extranjera que recibe España no se limita únicamente a trabajadores adultos, sino que, como muestra el paso del tiempo, estos tienden a reagrupar a su familia, o bien tienen la posibilidad de crear nuevos hogares en nuestro país, ya sea con parejas de su propia nacionalidad, de aquí, o de otras procedencias.

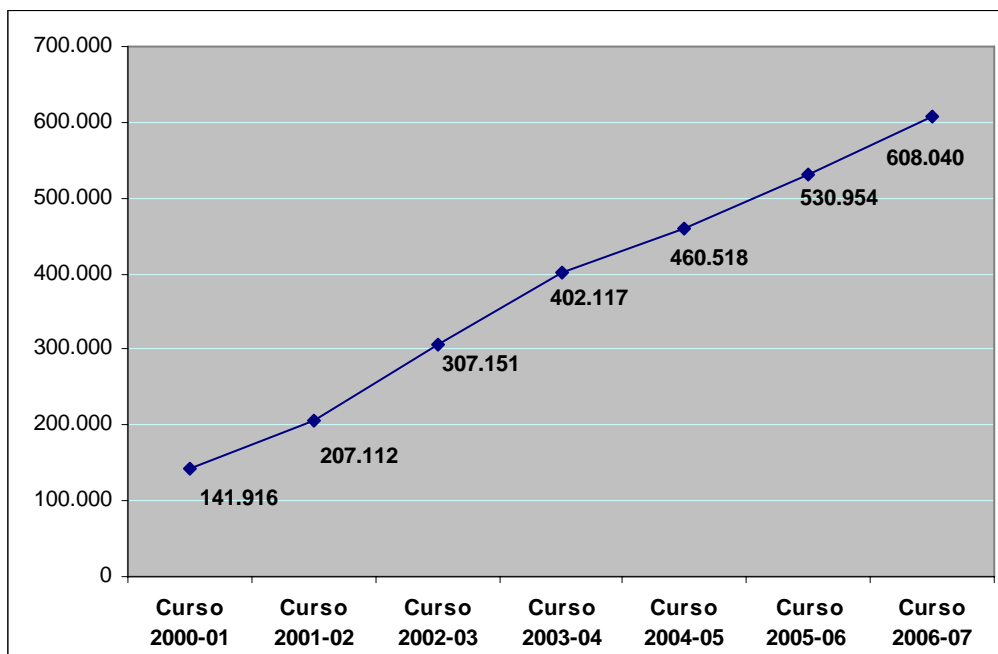
Es evidente, por lo tanto, que el sistema escolar español se ha ido nutriendo progresivamente de los niños procedentes de familias inmigrantes, lo cual permite ir compensando los vacíos que la población autóctona deja en las aulas de nuestros centros.

Centrándonos ya en la situación actual de las aulas españolas, no podemos dejar de mencionar que a pesar del incuestionable aumento del número de alumnos de origen extranjero durante la pasada década, el mayor incremento se ha dado en los últimos años. Los datos del MEC (2007a)⁸⁰ no dejan lugar a dudas (ver gráfica 16). Desde el curso 1999-00, la cifra de alumnos no nacionales lleva camino de multiplicarse por seis, y los datos del curso académico 2006-07 revelan que la proporción de alumnos extranjeros escolarizados en nuestros centros representan el 8,6% del conjunto de la población escolar.

1976 (por detrás de Irlanda), hasta el último lugar en 2001. Los países que se han incorporado a la UE tienen, en su mayoría, un indicador coyuntural de fecundidad inferior al resto de los países de la UE, destacando la República Checa, la República Eslovaca y Eslovenia. La tasa de fecundidad de 2004 en España ha sido de 1,33, situándose la media de los países de la UE en 1,5. En 2005, en nuestro país, esta cifra ha ascendido ligeramente hasta el 1,35.

⁸⁰ Los datos del curso 2006-07 que maneja el MEC todavía son provisionales.

**Gráfica 16: Evolución del número de alumnos extranjeros.
(Cursos 2000-01/2006-07)**



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del MEC (2007a)

Analizando las cifras referidas al alumnado extranjero por nivel de enseñanza, podemos ver como los mayores incrementos cuantitativos se han producido especialmente a partir del curso 2001-02. Si bien es en la Educación Infantil y Primaria donde la evolución ha sido más clara, desde una mirada retrospectiva, la ESO es la etapa en la que las cifras han crecido con más intensidad. Este aumento podríamos justificarlo si tenemos en cuenta que en el año 1990 se inició el proceso de implantación de la LOGSE, ampliándose la escolarización obligatoria hasta los 16 años. Tampoco podemos obviar que la incesante llegada de inmigrantes a nuestro país desde entonces ha elevado considerablemente las cifras referidas al alumnado extranjero. Como se puede ver en la siguiente tabla (ver tabla 13), el número de escolares no nacionales desciende considerablemente en los niveles educativos secundarios no obligatorios. Ahí, aunque los datos mantengan una tendencia estable y creciente, son, cuantitativamente, menos significativos que los observados en los otros niveles.

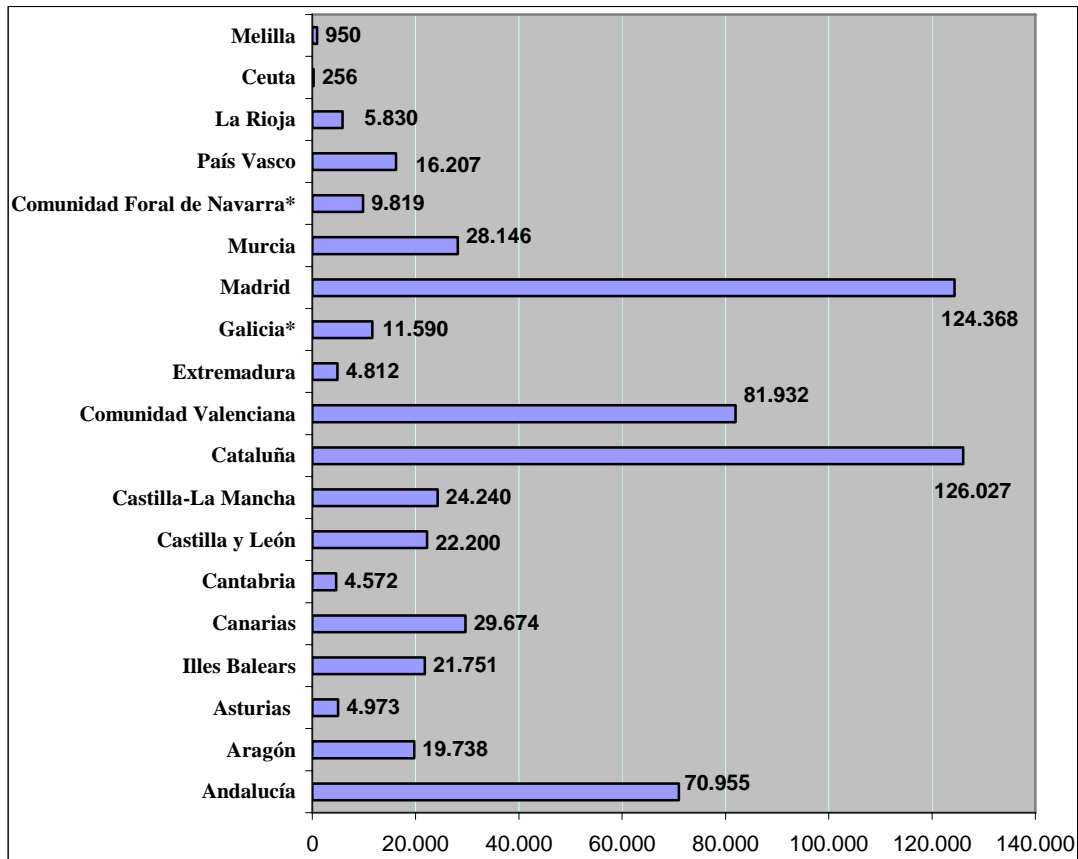
**Tabla 13: Evolución del alumnado extranjero por enseñanzas.
(Cursos 2000-01/2006-07)**

	Curso 2000-01	Curso 2001-02	Curso 2002-03	Curso 2003-04	Curso 2004-05	Curso 2005-06	Curso 2006-07
Educación Infantil/Preescolar	24.571	39.048	60.042	78.986	85.834	94.162	104.014
Educación Primaria	59.386	87.685	132.453	174.722	199.023	228.842	261.583
Educación Especial	428	560	965	1.331	1.588	1.863	2.393
ESO	38.163	55.246	80.286	107.533	124.878	146.966	168.824
Bachilleratos	7.066	8.605	12.099	15.520	19.202	21.936	25.382
F. Profesional	4.574	6.728	10.467	14.682	19.411	24.398	29.364
Enseñanzas Artísticas	393	670	836	1.320	1.772	2.318	2.936
Enseñanza de Idioma	4.275	5.154	5.820	8.022	8.795	10.443	13.533
Enseñanzas Deportivas	---	---		1	15	26	11
No consta enseñanza	3.060	3.416	4.183	0	0	0	0
TOTAL	141.916	207.112	307.151	402.117	460.518	530.954	608.040

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del MEC (2007a)

En lo que se refiere al alumnado extranjero escolarizado en cada una de las Comunidades Autónomas, son aquellas que apuntábamos como las más pródigas en población extranjera dentro de sus límites territoriales, las que vuelven a destacar por el elevado número de escolares en sus aulas. Así, destacan Cataluña, con 126.027 alumnos no nacionales, y Madrid, con 124.368, seguidas a gran distancia de la Comunidad Valenciana (81.932) y Andalucía (70.955). Los últimos puestos los ocupan Melilla y Ceuta con 950 y 256 escolares respectivamente, seguidas de Cantabria con 4.572, Extremadura con 4.812 y Asturias con 4.093 (ver gráfica 17).

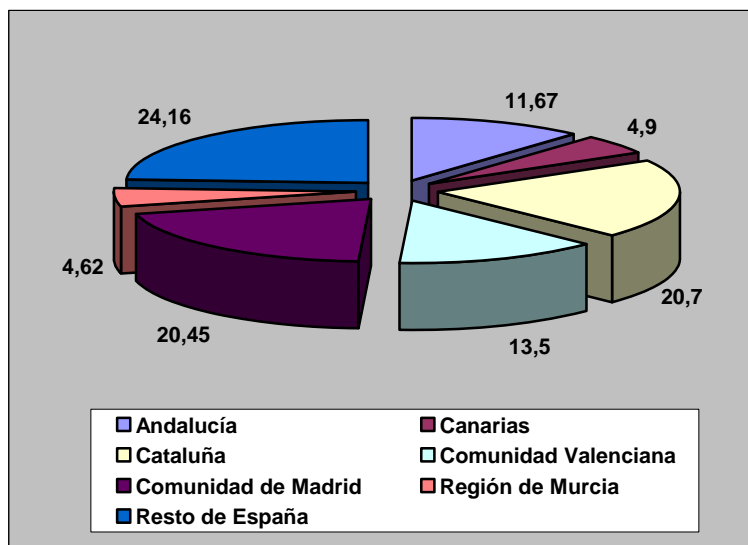
Gráfica 17: Alumnado extranjero por Comunidad Autónoma



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del MEC (2007a)

*No se incluye el alumnado extranjero en Educación Infantil de 1º ciclo por no disponer de esta información.

Así pues, la mayoría del alumnado extranjero matriculado en los centros educativos españoles se concentra en cuatro Comunidades Autónomas: Cataluña (20,7%), Madrid (20,45%), Comunidad Valenciana (13,5%) y Andalucía (11,67%), que reúnen, en términos absolutos, más del 66% del colectivo de escolares extranjeros (ver gráfica 18). Canarias y la Región de Murcia, con un 4,9% y un 4,62% respectivamente, ocuparían los siguientes puestos a una distancia considerable de las Comunidades que acabamos de referir.

Gráfica 18: Alumnado extranjero por Comunidad Autónoma (%)

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del MEC (2007a)

En la siguiente tabla (ver tabla 14) podemos observar cifras totales del alumnado extranjero escolarizado en el sistema educativo español desagregadas por cursos académicos y áreas geográficas de procedencia.

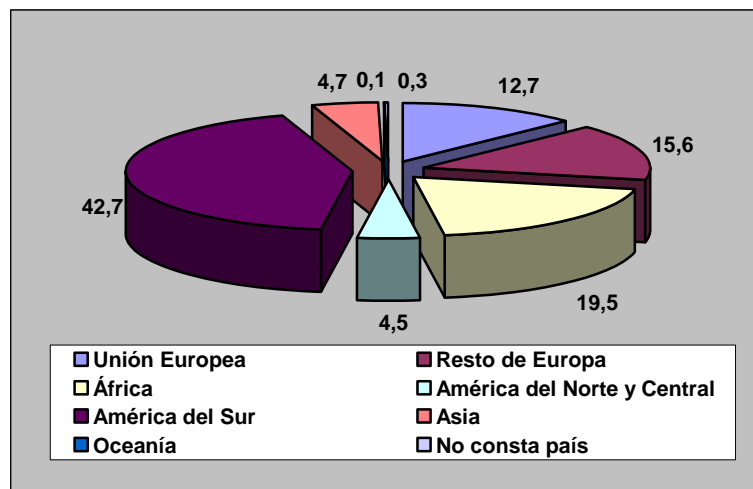
**Tabla 14: Alumnado extranjero por área geográfica de nacionalidad.
(Cursos 2000-01/2006-07)**

	Curso 2000-01	Curso 2001-02	Curso 2002-03	Curso 2003-04	Curso 2004-05	Curso 2005-06	Curso 2006-07
Europa	43.215	54.373	77.601	100.281	119.850	143.412	171.752
-Unión Europea (25 países)	33.519	38.120	46.756	56.196	62.424	70.746	77.051
-Resto de Europa	9.696	16.253	30.845	44.085	57.426	72.666	94.701
África	38.876	48.873	60.613	75.923	88.263	103.956	118.454
América del Norte	2.826	3.652	3.972	4.712	5.063	5.672	6.028
América Central	8.802	10.724	13.171	15.311	17.626	19.138	21.292
América del Sur	37.684	76.475	136.205	186.759	206.127	231.087	259.935
Asia	10.237	12.205	14.887	18.248	22.589	26.170	28.626
Oceanía	134	169	188	231	244	278	309
No consta país	142	641	515	652	756	1.241	1.644
TOTAL	141.916	207.112	307.151	402.117	460.518	530.954	608.040

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del MEC (2007a)

Tal y como se puede observar (ver gráfica 19), el alumnado procedente de América del Sur, al igual que sucedía en cursos anteriores, continúa siendo el más numeroso en nuestras aulas hasta el punto de aportar casi la mitad (42,7%) de todos los extranjeros escolarizados. A estos les siguen los procedentes del continente africano (19,5%), en su mayoría marroquíes, los nacionales de la Europa no comunitaria (15,6%), que han incrementado su número de forma considerable, y los llegados desde otros países de la Unión Europea (12,7%).

Gráfica 19: Alumnado extranjero según procedencia (%)



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del MEC (2007a)

Al examinar los incrementos interanuales desde el curso 2000-01 hasta el actual, nos percatamos de que los procedentes de Latinoamérica, así como los nacionales llegados de la Europa no comunitaria, son los colectivos que han experimentado un mayor crecimiento. Con respecto a estos últimos, si bien en términos cuantitativos no tienen una especial relevancia, mantienen una tendencia al alza. La situación inversa es la que caracteriza la evolución de otros colectivos como el africano que, desde algunos años atrás, ha disminuido su presencia en las aulas españolas. Esta misma situación parece comenzar a afectar a los alumnos procedentes del Cono Sur, los cuales desde el curso 2003-04 han perdido peso en la distribución porcentual (ver tabla 15).

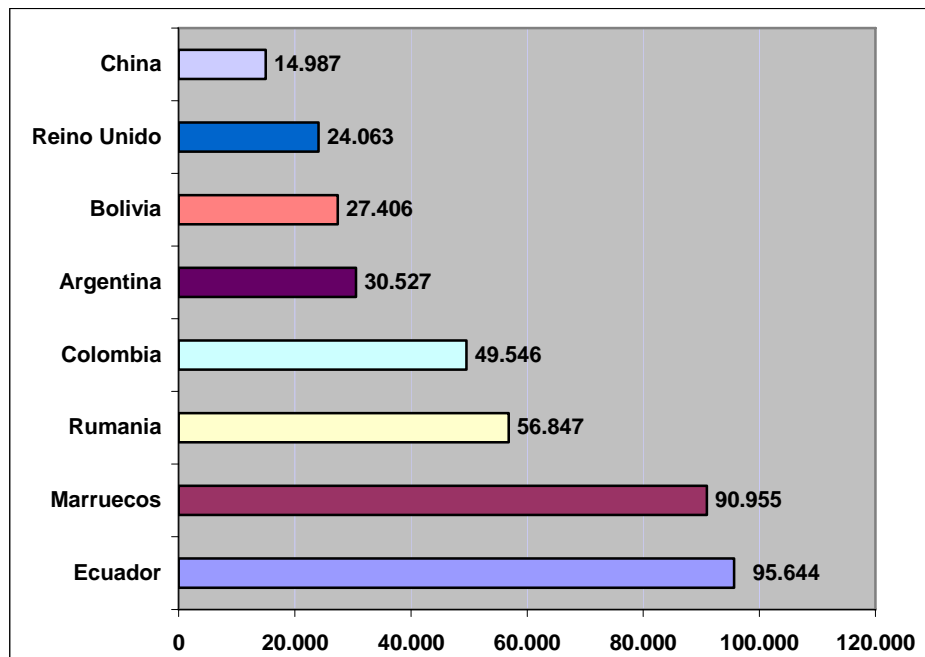
Tabla 15: Alumnos extranjeros según procedencia (%).
(Cursos 2000-01/2006-07)

	Curso 2000-01	Curso 2001-02	Curso 2002-03	Curso 2003-04	Curso 2004-05	Curso 2005-06	Curso 2006-07
Europa	30,5	26,3	25,3	24,9	26,0	27,0	28,2
-Unión Europea (25 países)	23,6	18,4	15,2	14,0	13,6	13,3	12,7
-Resto de Europa	6,8	7,8	10,0	11,0	12,5	13,7	15,6
África	27,4	23,6	19,7	18,9	19,2	19,6	19,5
América del Norte	2,0	1,8	1,3	1,2	1,1	1,1	1,0
América Central	6,2	5,2	4,3	3,8	3,8	3,6	3,5
América del Sur	26,6	36,9	44,3	46,4	44,8	43,5	42,7
Asia	7,2	5,9	4,8	4,5	4,9	4,9	4,7
Oceanía	0,1	0,1	0,1	0,1	0,1	0,1	0,1
No consta país	0,1	0,3	0,2	0,2	0,2	0,2	0,3
TOTAL	100	100	100	100	100	100	100

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del MEC (2007a)

Si profundizamos en las nacionalidades del alumnado extranjero nos encontramos con que los ecuatorianos son mayoría en nuestras aulas (95.644 alumnos), mientras que, recordemos, en el conjunto de la población extranjera residente en España, ocupaban un segundo puesto, por detrás de los procedentes de Marruecos. Tal y como podemos observar en la gráfica que sigue (ver gráfica 20), los alumnos procedentes de este país africano representan una importante proporción del alumnado foráneo que estudia en aulas españolas (90.955). A gran distancia de estos, pero con un importante contingente, se sitúan los oriundos de Rumania (56.847), Colombia (49.546), Argentina (30.527) y Reino Unido (24.063). El alumnado rumano y el boliviano, con 16.011 y 10.275 alumnos más, respectivamente, que en el curso 2005-06, son las nacionalidades que han experimentado un crecimiento más intenso.

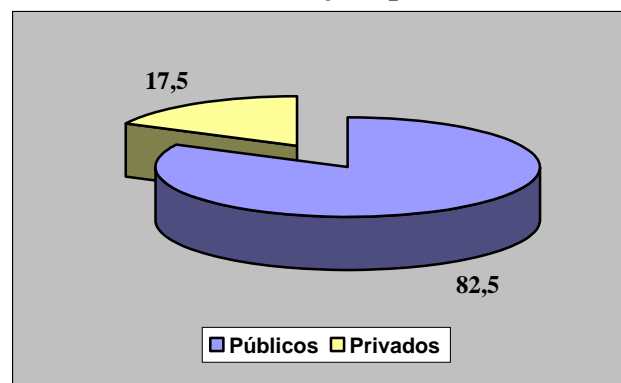
Gráfico 20: Nacionalidades con mayor representación en las aulas españolas



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del MEC (2007a)

Examinando ahora las estadísticas referidas a la escolarización del alumnado extranjero según tipología de centro (público vs. privado), encontramos que más del 80% estudia en centros financiados con fondos públicos (incluyendo los centros privados concertados), mientras que el porcentaje restante, bastante más reducido, está matriculado en centros privados (ver gráfica 21).

Gráfica 21: Alumnado extranjero por titularidad del centro (%)

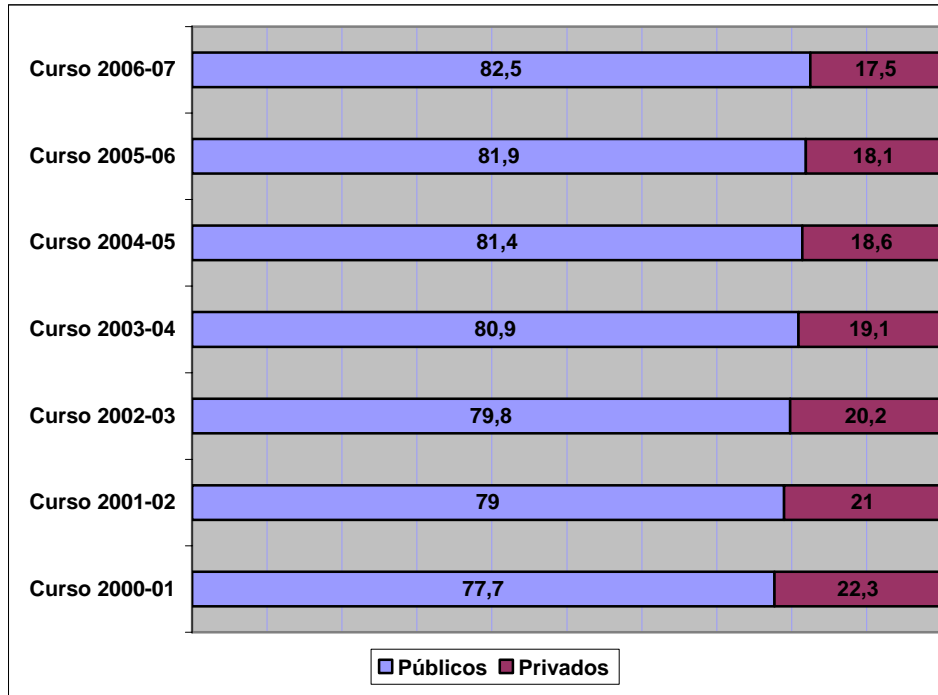


Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del MEC (2007a)

Esta situación no es nueva pues se ha venido repitiendo en los últimos años. Además, tal y como se puede ver en la siguiente gráfica (la número 22), desde el curso 2000-01 la escolarización del alumnado extranjero en centros públicos se ha incrementado varios puntos respecto a escolarización en los privados. Si en el curso

académico que antes referíamos, el 77,7% de estos alumnos estudiaban en centros de titularidad pública y el 22,3% restante lo hacía en centros privados, los datos del curso 2006-07 reflejan una distribución más irregular.

Gráfica 22: Evolución del alumnado extranjero escolarizado según titularidad del centro (%)



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del MEC (2007a)

El análisis de las cifras del alumnado inmigrante matriculado en nuestros centros educativos nos invita a una reflexión en profundidad sobre los principales retos que hemos de afrontar en los próximos años. Pero antes de ocuparnos de este asunto, nos adentraremos en la realidad gallega a fin de conocer con mayor exactitud el impacto de la inmigración en las aulas de nuestra Comunidad Autónoma.

5.3.2. El alumnado inmigrante en las escuelas de Galicia

Como ya anotamos, en la sociedad gallega se viene registrando un importante incremento de la población llegada desde otras latitudes. Consecuentemente, como cabría esperar, el número de alumnos inmigrantes escolarizados en las aulas de Galicia mantiene una tendencia al alza aunque, si lo comparamos con otras Comunidades Autónomas, su representación en el universo escolar es visiblemente menor (ver tabla 16).

**Tabla 16: Alumnado extranjero por Comunidad Autónoma.
(Cursos 2000-01/2006-07)**

	Curso 2000-01	Curso 2001-02	Curso 2002-03	Curso 2003-04	Curso 2004-05	Curso 2005-06	Curso 2006-07
Andalucía	17.696	22.749	32.430	44.240	51.340	60.654	70.955
Aragón	2.943	5.214	8.725	11.762	13.815	16.642	19.738
Asturias	1.037	1.661	2.594	3.236	3.738	4.298	4.973
Islas Baleares	6.125	8.712	12.519	15.591	17.197	19.456	21.751
Canarias	10.523	14.185	17.831	21.996	25.075	27.294	29.674
Cantabria	715	1.097	1.873	2.609	3.088	3.705	4.572
Castilla y León	4.334	6.274	9.868	12.318	15.384	17.673	22.200
Castilla-La Mancha	3.530	5.801	9.958	13.419	16.963	19.476	24.240
Cataluña	24.902	36.308	54.009	77.273	92.313	110.578	126.027
Comunidad Valenciana	14.378	23.139	37.941	52.831	62.137	71.125	81.932
Extremadura	1.424	1.950	2.676	3.156	3.507	4.045	4.812
Galicia ⁸¹	2.350	3.497	5.317	6.539	7.121	8.918	11.590
Madrid	40.967	57.433	81.720	98.020	102.958	112.558	124.368
Murcia	4.481	8.370	13.919	18.740	21.893	26.244	28.146
Navarra ⁸²	1.840	3.611	5.680	7.101	7.930	8.641	9.819
País Vasco	3.268	4.723	6.724	8.618	10.922	13.588	16.207
La Rioja	848	1.520	2.640	3.472	4.137	4.930	5.830
Ceuta	55	135	136	182	228	251	256
Melilla	500	733	591	1.013	772	878	950
Total	141.916	207.112	307.151	402.117	460.518	530.954	608.040

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos proporcionados por el MEC (2007a)

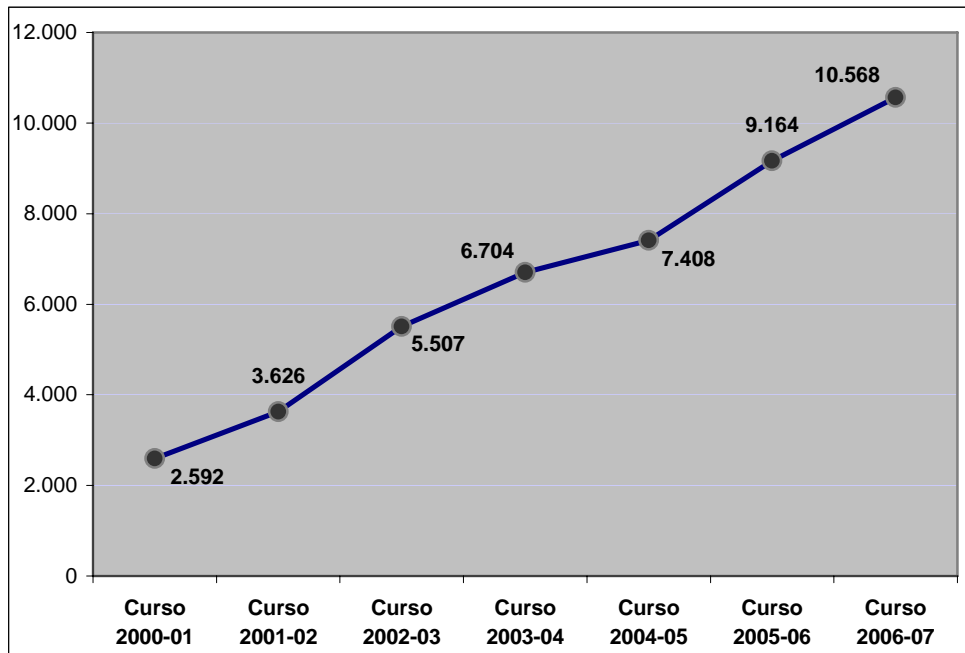
Pese a todo, como se puede observar en la siguiente gráfica (la número 23), desde el curso 2000-01, es decir, en tan sólo seis años, la cifra de alumnado extranjero en la comunidad gallega se ha multiplicado por cuatro⁸³. Lejos de sufrir un retroceso, la evolución cuantificada indica una clara inclinación al crecimiento para los próximos años, puesto que durante los cursos estudiados se han producido incrementos superiores al 10%.

⁸¹ No se incluye el alumnado extranjero de E. Infantil Primer ciclo, por no disponer de esta información.

⁸² No se incluye el alumnado extranjero de E. Infantil Primer ciclo, por no disponer de esta información.

⁸³ Para realizar el estudio de la inmigración en las escuelas de Galicia, de aquí en adelante, emplearemos los datos proporcionados por la *Xunta de Galicia*, puesto que creemos que se aproximan más a la realidad de nuestra Comunidad Autónoma que los manejados por el Ministerio de Educación y Ciencia.

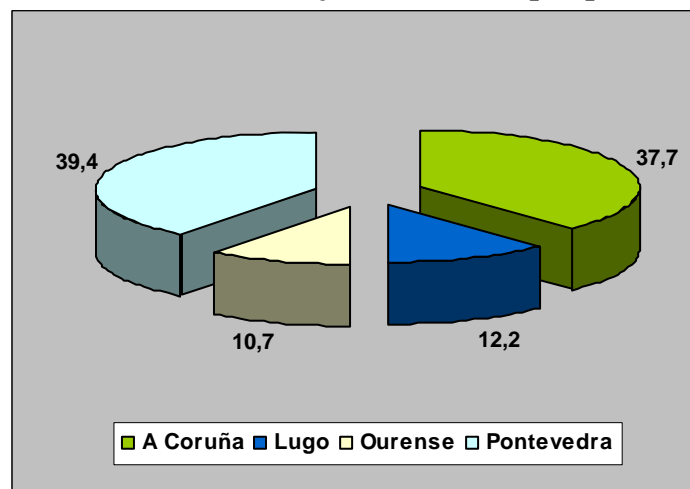
**Gráfica 23: Evolución del alumnado extranjero en Galicia.
(Cursos 2000-01/2006-07)**



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos proporcionados por la Xunta de Galicia

Si nos adentramos en cada una de las provincias de Galicia, las estadísticas sitúan a Pontevedra como la provincia gallega que escolariza a más inmigrantes en los niveles de enseñanza no universitaria, concretamente al 39,4% del total, seguida de A Coruña con el 37,7% (ver gráfica 24). Las provincias de Lugo y Ourense registran en sus aulas porcentajes bastante más reducidos.

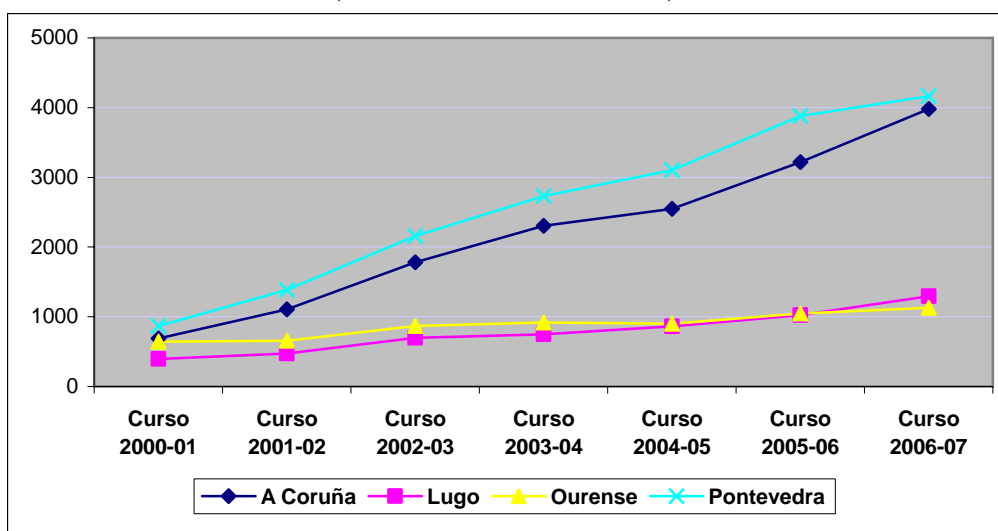
Gráfica 24: Alumnado extranjero en Galicia por provincias (%)



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos proporcionados por la Xunta de Galicia

Las cifras del curso 2006-07 para las provincias gallegas presentan pocas variaciones respecto a las extraídas en años anteriores. Las zonas de la vertiente atlántica son las que acogen a un mayor número de familias inmigrantes y, consecuentemente, a más niños y jóvenes escolarizados. A Coruña y Pontevedra mantienen una tendencia muy similar, pero la zona sur de Galicia siempre ha estado a la cabeza. Sin embargo, durante el curso 2006-07, la provincia de A Coruña ha recortado distancias respecto a Pontevedra. Tendremos que esperar hasta el próximo curso para saber si se modifican las posiciones o si, nuevamente, se incrementa la ventaja pontevedresa. En cuanto a Lugo y Ourense, si bien la primera de ellas ha sido siempre la provincia gallega con menos alumnos extranjeros en sus escuelas, la posición ganada desde el curso 2005-06 convierte a Ourense en la última provincia del grupo.

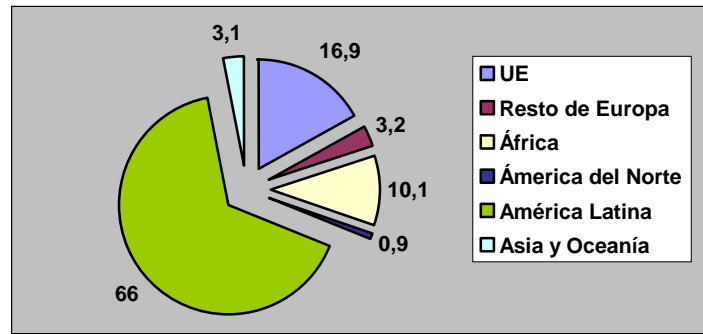
**Gráfica 25: Evolución del alumnado extranjero por provincias.
(Cursos 2000-01/2006-07)**



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos proporcionados por la Xunta de Galicia

En lo que se refiere a la nacionalidad de los alumnos que estudian en las aulas gallegas, la gran mayoría proceden de América Latina (66%). A continuación, con un porcentaje bastante más reducido, estarían las niñas y niños oriundos de los países de la Unión Europea (16,9%), seguidos de los llegados del continente africano (10,1%). Las cifras más bajas corresponden a los nacidos en el resto del territorio europeo (3,2%), los alumnos procedentes de Asia y Oceanía (3,1%) y los que tienen sus raíces en América del Norte (0,9%) (ver gráfica 26).

Gráfica 26: Alumnos extranjeros según procedencia (%)

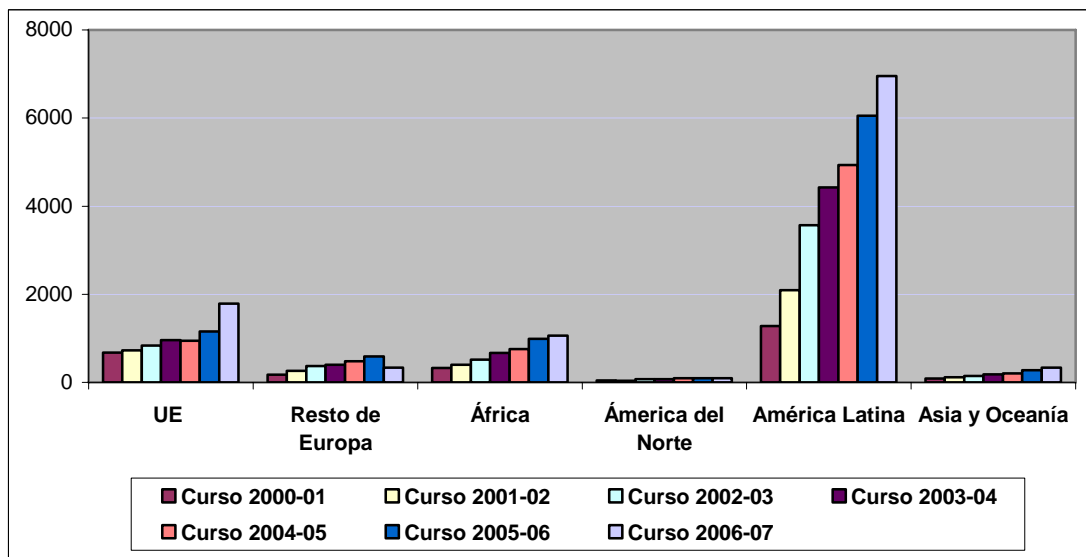


Fuente: Elaboración propia a partir de los datos proporcionados por la Xunta de Galicia

Viéndolo desde el curso 2000-01, el análisis de la evolución del alumnado extranjero según procedencia pone de manifiesto varios cambios en el curso 2006-07. En primer lugar, como se puede ver en la siguiente gráfica, los nacionales de países de la UE han experimentado un importante incremento, lo cual, probablemente, esté vinculado a la adhesión de dos nuevos países a la Europa Comunitaria en el 2007 (Bulgaria y Rumania). Este hecho, explicaría también el retroceso en las cifras de los llegados de otras regiones de la UE, a la baja después de varios años de continuo crecimiento.

Al margen de las variaciones producidas, cabe decir que el alumnado latinoamericano sigue aumentado a un ritmo vertiginoso, al igual que el procedente de África, aunque este lo haga más lentamente. Respecto a los venidos desde Asia y Oceanía y, sobre todo, América del Norte, no sólo son los menos numerosos en las aulas gallegas, sino que son también los que menos suben año a año.

Gráfica 27: Evolución del alumnado extranjero según procedencia. (Cursos 2000-01/2006-07)

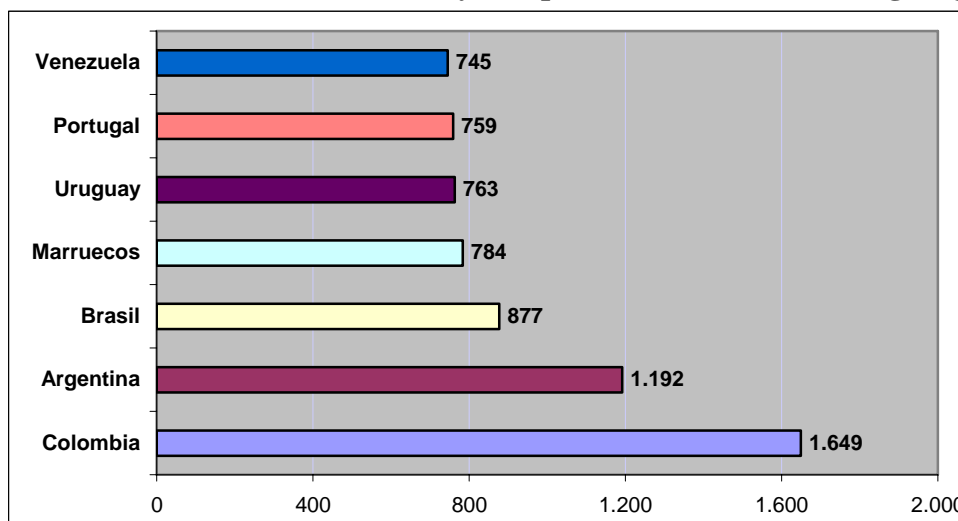


Fuente: Elaboración propia a partir de los datos proporcionados por la Xunta de Galicia

En lo que se refiere a las nacionalidades con mayor representación en las aulas de esta Comunidad, los colectivos a la cabeza proceden de países de Latinoamérica. En el primer lugar, se sitúan los alumnos procedentes de Colombia (1.649) y a estos les siguen los nacionales de Argentina (1.192), quienes desde el curso 2004-05 han pasado de ser los más numerosos a ocupar, por tercer año consecutivo, la segunda posición. Tras los argentinos se encuentran los alumnos de origen brasileño (877) y cerca de estos los que tienen su origen Marruecos (784), Uruguay (763), Portugal (759) y Venezuela (745). Puesto que las distancias entre estos son mínimas, es probable que estas posiciones se vean alteradas en el futuro inmediato.

El hecho de que la mayoría de alumnado inmigrante proceda de países latinoamericanos es algo probablemente vinculado, en parte, a la influencia de la emigración gallega a aquellas tierras, lo cual generaría, con el tiempo, una tendencia a la inmigración de retorno que ahora se hace visible (Santos Rego et al., 2004).

Gráfica 28: Nacionalidades con mayor representación en las aulas gallegas



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos proporcionados por la Xunta de Galicia

El volumen de la representación de los países citados supera el 64% del total de alumnos extranjeros escolarizados en Galicia. El porcentaje restante, es decir, el 36%, lo constituye una amplia gama de procedencias, hasta alcanzar la cifra de 76, que sumadas a las mayoritarias, hace que sean 83 las nacionalidades diferentes registradas.

Haciendo una diferenciación a partir del área geográfica de origen tenemos que, como era previsible, los nacionales de Portugal son mayoría entre los europeos comunitarios, los africanos proceden casi exclusivamente de Marruecos, mientras que los

latinoamericanos, además de los países que recogimos en la gráfica anterior, son de República Dominicana, Ecuador y Cuba.

En cuanto a los oriundos de países que no pertenecen a la Unión Europea, Suiza ocupa el primer puesto. Otra vez, se pone de manifiesto la importancia de la ‘inmigración de retorno’ a la Comunidad gallega. Téngase en cuenta (ya lo dijimos), que las llegadas de retornados desde Suiza en el 2006 representaron el 40% del total. Respecto a los procedentes de Asia y Oceanía, los nacionales de China son los más numerosos, y entre los norteamericanos, los estadounidenses representan el porcentaje mayoritario.

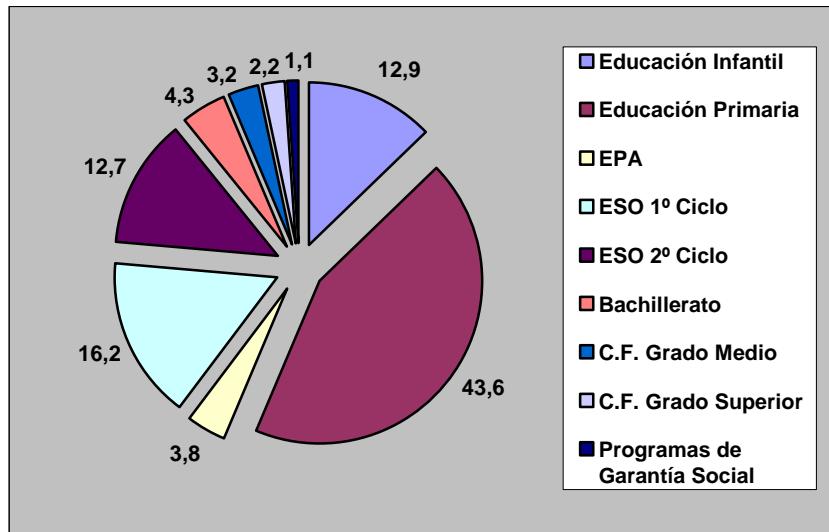
Tabla 17: Países con mayor representación de alumnos según área geográfica

Curso 2006-07		
Unión Europea	Portugal	759
Resto Europa	Suiza	172
África	Marruecos	784
América Norte	EEUU	89
América Latina	Colombia	1.649
	Argentina	1.192
	Brasil	877
	Uruguay	763
	Venezuela	745
	R. Dominicana	300
Asia y Oceanía	China	228

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos proporcionados por la Xunta de Galicia

Con respecto al porcentaje de alumnos por nivel educativo en el curso 2006-07, la mayoría de ellos se concentran en la Educación Primaria y en la Secundaria Obligatoria (ESO). Concretamente, en ambos niveles está escolarizado el 72,5% de los niños y niñas venidos de otras latitudes y matriculados en los centros gallegos (ver gráfica 29). Sin embargo, su presencia en los niveles no obligatorios de la enseñanza es todavía muy discreta, aunque con tendencia al alza, que se hace, lógicamente, más clara en el caso de la Educación Infantil.

Gráfica 29: Distribución del alumnado extranjero por nivel educativo (%)



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos proporcionados por la Xunta de Galicia

Al revisar la evolución del alumnado extranjero escolarizado en los distintos niveles educativos, desde el curso 2000-01 hasta el que ha finalizado en 2007, observamos que apenas se han producido cambios en las tendencias. Los niveles obligatorios siempre han concentrado la mayoría del alumnado matriculado, con un crecimiento positivo en Educación Infantil, y con una estabilidad por abajo en los niveles postobligatorios.

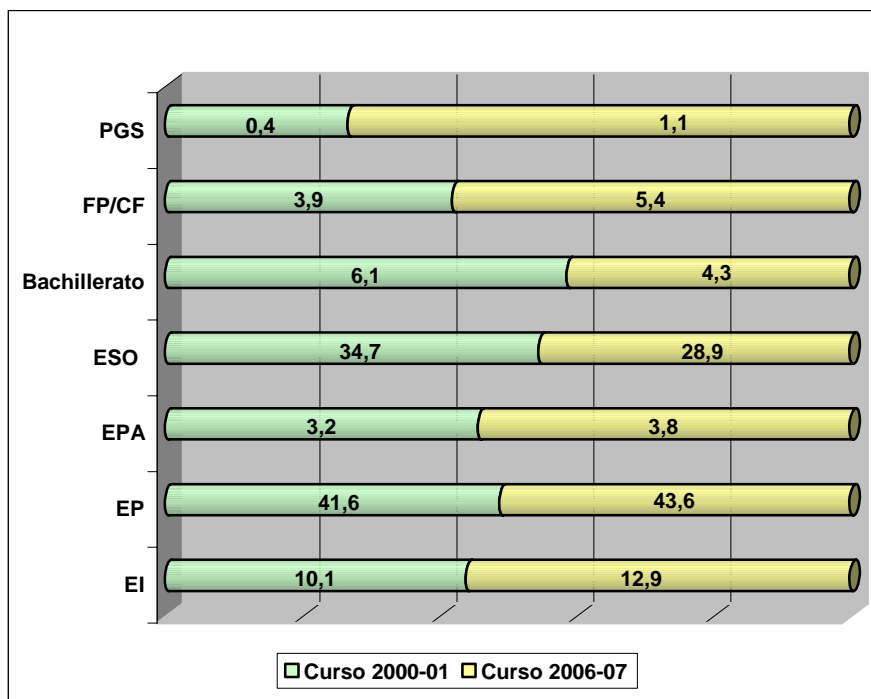
Tabla 18: Evolución del alumnado extranjero matriculado por nivel educativo. (Cursos 2000-01/2006-07)

NIVEL EDUCATIVO		Curso 2000-01	Curso 2001-02	Curso 2002-03	Curso 2003-04	Curso 2004-05	Curso 2005-06	Curso 2006-07
Educación Infantil		244	415	731	907	988	1.185	1.368
Educación Primaria		1008	1.519	2.266	2.706	3.010	3.861	4.610
Educación Permanente de Adultos		76	145	199	180	309	400	403
ESO	1º ciclo	475	639	915	1.100	1.190	1.483	1.702
	2º ciclo	367	546	839	1.061	1.028	1.229	1.337
BUP		--	--	--	--	--	--	--
COU		30	83	--	--	--	--	--
Bachillerato LOGSE		119	139	348	460	481	452	457
FP		12	8	--	--	--	--	--
Ciclos Formativos	Grado Medio	35	67	63	54	161	273	338
	Grado Superior	47	39	140	195	180	196	233
Programas Garantía Social		11	35	22	31	61	85	120
TOTAL		2.424	3.635	5.523	6.694	7.408	9.164	10.568

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos proporcionados por la Xunta de Galicia

A fin de proporcionar una visión más nítida de los cambios acaecidos en el período estudiado, en la siguiente gráfica se recoge la distribución del alumnado en los distintos niveles educativos (cursos 2000-01 y 2006-07). Es posible apreciar algunas variaciones pero, aparentemente, de escasa repercusión. En el curso 2006/07, el volumen de alumnos escolarizados en Educación Infantil y Educación Primaria tiene mayor peso que en el 2000-01. La situación se repite en los Programas de Garantía Social, que ha pasado del 0,4% al 1,1%. De otro lado, la proporción de alumnos matriculados en la Educación Secundaria Obligatoria y en Bachillerato ha descendido en el curso 2006/07 (28,9%). La incorporación a Programas de Garantía Social o a Ciclos Formativos, podrían estar en la base motivacional del referido descenso, puesto que los porcentajes se han incrementado, si bien levemente, en ambas etapas.

**Gráfica 30: Distribución del alumnado extranjero por nivel educativo (%).
(Cursos 2000-01 y 2006-07)**



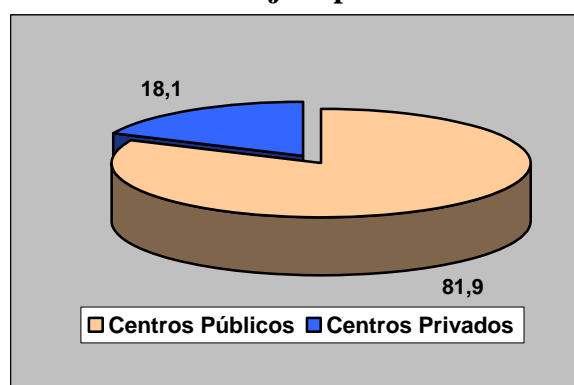
Fuente: Elaboración propia a partir de los datos proporcionados por la Xunta de Galicia

Uno de los principales problemas que afectan a la escolarización del alumnado inmigrante en esta Comunidad, al igual que está sucediendo en los demás centros educativos del territorio español, es la dificultad que supone lograr una distribución equilibrada entre los centros sostenidos con fondos públicos y los privados. La situación que se ha generalizado es la concentración del alumnado extranjero en las escuelas públicas, lo cual no favorece en absoluto el proceso de integración en el que están

inmersos. A pesar de que la normativa legal⁸⁴ intenta paliar este desajuste, las cifras dan cuenta de una realidad bien diferente de lo que sería deseable tanto para los alumnos extranjeros como para la población escolar en su totalidad.

En las escuelas de Galicia el 81,9% del alumnado extranjero está matriculado en centros públicos, mientras que sólo el 18,1% se ha escolarizado en centros privados⁸⁵ (ver gráfica 31). Estos datos ponen de manifiesto que las comisiones de escolarización, encargadas de velar por la distribución equilibrada del alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a situaciones sociales y culturales desfavorecidas entre los centros sostenidos con fondos públicos (Orden Ministerial de 26 de marzo de 1997), no están desarrollando su labor de modo totalmente satisfactorio (Santos Rego et al., 2004).

Gráfica 31: Alumnado extranjero por titularidad del centro (%)



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos proporcionados por la Xunta de Galicia

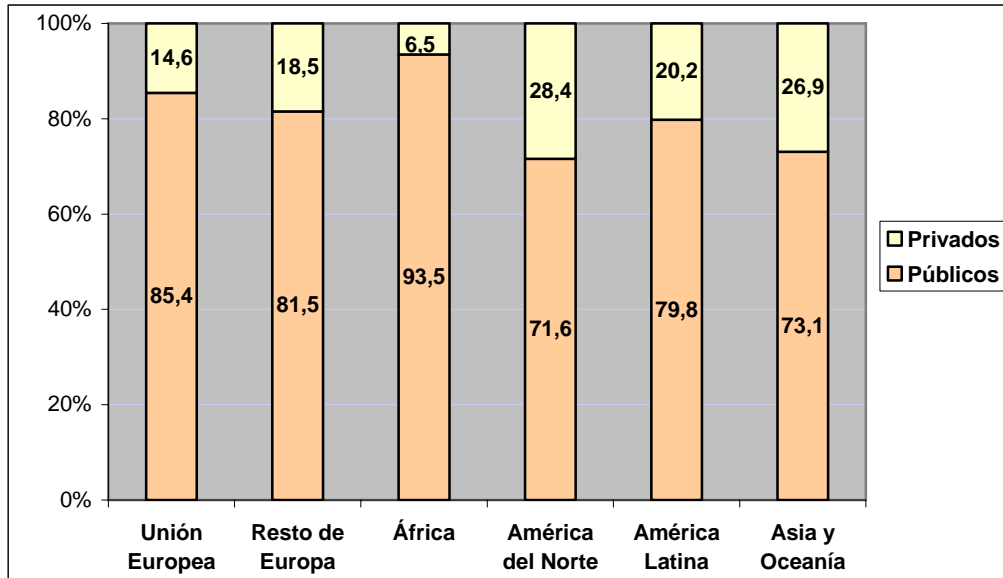
En este sentido, tenemos que hacer referencia a que, además de la desigual distribución entre centros públicos y privados, encontramos diferencias significativas en la escolarización del alumnado extranjero según la zona de procedencia. Si bien la gran mayoría de los alumnos africanos (93,5%) están matriculados en los centros financiados por dinero público, los alumnos llegados desde Latinoamérica tienen en estos centros una menor presencia (79,8%) y alcanzan cifras más elevadas que los primeros en la educación privada (ver gráfica 32). El alumnado cuyo origen se sitúa en América del Norte, Asia y Oceanía, pese a mantener la tónica general de la distribución desigual, es el que presenta los mayores índices de escolarización en centros privados. Ya por

⁸⁴ Ver el Real Decreto 299/1996 de 28 de febrero, de ordenación de las acciones dirigidas a la compensación de desigualdades en educación (BOE, 12/03/06).

⁸⁵ Cuando nos referimos a los centros privados incluimos en ellos a los centros concertados que, como es bien sabido, también están sostenidos con fondos públicos.

último, los oriundos de otros países europeos, pertenecientes o no a la Unión Europea, también presentan altos porcentajes en los centros privados concertados, 85,4% y 81,5% respectivamente.

Gráfica 32: Distribución del alumnado extranjero por titularidad del centro según procedencia (%)



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos proporcionados por la Xunta de Galicia

Tales diferencias no tienen una única justificación. Las explicaciones más sutiles hacen referencia a los métodos utilizados por los centros no subvencionados para desviar la escolarización en sus aulas de aquellos niños que pueden resultar “no gratos” para el alumnado autóctono. La obligatoriedad de llevar uniforme, los gastos de comedor y la enseñanza religiosa, se convierten en obstáculos difíciles de salvar para las familias con pocos recursos económicos, a lo que hay que añadir las dificultades derivadas del ideario del centro y/o de las creencias religiosas de algunos inmigrantes.

Por todo ello, muchas de las familias inmigrantes se ven casi obligadas a matricular a sus hijos en aquellos centros más proclives a escolarizar al alumnado foráneo. Si partimos de esta situación y tenemos en cuenta las múltiples dificultades a las que se enfrentan, no es de extrañar que la integración en la sociedad de acogida sea enormemente difícil para muchas de las familias que llegan a nuestra Comunidad por motivos y con aspiraciones diferentes.

Parece obligado, pues, atender en las próximas páginas a éstas y a otras cuestiones de calado socio-cultural y educativo, poniendo de manifiesto, al mismo

tiempo, la estrecha relación entre familia inmigrante y educación a los efectos de una mejor integración en la sociedad de acogida.

5.4. Familias inmigrantes en la escuela. Dimensiones socioeducativas de la integración

La diversidad es un hecho intrínseco a las sociedades humanas. Sin embargo, la continuidad en la llegada de población inmigrante, ha ido otorgando una mayor visibilidad social a las diferencias.

La atención a la diversidad ha sido una cuestión ampliamente contemplada en la legislación de los últimos tiempos, en un afán de solucionar los múltiples problemas que durante años han afectado a los centros. Si bien el concepto clave hasta los años setenta fue el de igualdad, en el sentido de garantizar el acceso a la educación con idénticas de oportunidades, en la actualidad tal término ha dejado de ser el centro de los debates educativos. Se acepta la diversidad como un hecho consustancial a la educación.

La escuela no permanece al margen del fenómeno migratorio, por lo que el incremento de alumnos inmigrantes en las aulas ha puesto de manifiesto la necesidad de adoptar una nueva perspectiva en la educación, no sólo de las minorías o de los no nacionales, sino de todo el alumnado en general.

Sin duda alguna, uno de los mayores logros de nuestro sistema educativo es su carácter universal y gratuito y, ciertamente, la legislación española recoge con claridad la garantía de escolarización del alumnado inmigrante, sea cual sea su situación administrativa. Con todo lo positivo que esto representa, no podemos limitar nuestros esfuerzos a este fin, debemos ir más allá y procurar que el proceso educativo esté dotado de unos mínimos de calidad.

Asimismo, debemos tener en cuenta que en un contexto como el actual no basta con medidas legales y políticas. Es necesario contar con sujetos formados en actitudes y comportamientos que sean capaces de convivir en una sociedad diversa donde la diferencia ha de asumirse desde una perspectiva de enriquecimiento y nunca de exclusión.

El sistema educativo en general y cada escuela en particular, tiene una labor fundamental al respecto, pues se trata de formar personas comprometidas con la sociedad en la que les ha tocado vivir, y en la que tendrán que relacionarse con personas con procedencias, culturas y tradiciones diversas.

Es evidente que la sociedad ha confiado a la escuela una importante responsabilidad en el proceso de integración del alumnado inmigrante y de sus familias. La permeabilidad de los más jóvenes, la importancia del entorno escolar en estas edades, la oportunidad de entrar en contacto con personas culturalmente diversas, son razones de peso que explican la importancia de la escuela como instancia integradora en el plano socioeducativo. Como bien dicen Jordán, Mínguez y Ortega (2002, 106) se trata de “hacer de la escuela un microcosmos social intercultural”.

Siguiendo a Palaudàrias (2002) cuando hablamos de escuela integradora no podemos perder de vista ciertas orientaciones básicas. En primer lugar, la condición fundamental para que la escuela pueda desarrollar un papel integrador, es la obligada conexión con un proyecto integrador que implique a otros espacios sociales y cuente, por lo tanto, con la participación de todos los agentes sociales. En segundo lugar, la escuela debe tener presente que ha de capacitar al alumnado para construir un modelo integrador que afecte a la población al completo, no únicamente a los inmigrantes. Otro aspecto ineludible a tener presente por los centros escolares es el mismo formato de la diversidad, esto es, el alumnado es ahora más diverso, pero también ocurre que la sociedad reflexiona sobre sus características y capacidades. Tampoco se puede obviar la distancia entre el espacio público que ocupa la institución escolar y el espacio privado de las familias, máxime si se pretende mantener el equilibrio del proyecto colectivo del que es responsable la escuela. Por último, es necesario impulsar el diálogo con las familias si queremos conseguir una participación activa en la escuela y el intercambio de proyectos educativos. Se trata, en definitiva, de facilitar la transformación hacia proyectos asumidos globalmente con los que alumnos y familias puedan identificarse.

Así pues, pese a que la adaptación de los menores procedentes de la inmigración a la nueva realidad social se lleva a cabo a través de la escuela, al tiempo que la de los adultos pasa, fundamentalmente, por el mundo del trabajo (Viñas, 2002), el centro educativo se configura como un elemento favorecedor del proceso de integración, tanto de los hijos como de los propios padres.

Por todo ello, subrayamos la necesidad de avanzar en la construcción de un nuevo centro educativo, intercultural, integrador e inclusivo para todos y no sólo para el alumnado inmigrante o para el que requiere atención específica a su diversidad, sino también para las familias.

5.4.1. La integración del alumnado inmigrante en los centros escolares.

Aspectos clave

La capacidad de respuesta del sistema educativo español y, particularmente, de los centros escolares, a las demandas derivadas del contexto social, ha estado condicionada por numerosos obstáculos que, al menos en parte, han ralentizado la toma de decisiones y, por lo tanto, la puesta en práctica de iniciativas acordes con un panorama escolar desconocido hasta nuestros días. Tal y como sostienen Buendía et al. (2004), en un principio, los mayores impedimentos se vinculaban a la dificultad política y a la incapacidad administrativa para estructurar medidas capaces de reconocer el carácter pluricultural de nuestra sociedad y de nuestras escuelas. Afortunadamente, en la última década, los debates, así como la proliferación de estudios e informes sobre esta cuestión, han contribuido a la toma de conciencia sobre su relevancia educativa, amén de la importancia que tiene la satisfacción de las necesidades de una población escolar con nuevas particularidades.

En este marco, la presencia de alumnado inmigrante en las aulas de nuestro país, además de constituir una situación nueva para España, reabre antiguas discusiones en torno a cuestiones de multiculturalidad y educación, tanto en lo que se refiere a otros colectivos minoritarios y, por lo tanto, en desventaja, como en lo que respecta a cuestiones más globales de representación de la diversidad cultural del propio estado en el ámbito educativo (Carrasco, 2003).

Si tenemos en cuenta que el alumnado inmigrante procede de sistemas educativos dispares, incluso de aquellos donde es difícil acceder a una escolarización reglada, nos encontramos con que la escuela española deberá afrontar numerosos retos para llevar a cabo una integración social y escolar real, por encima del origen, la cultura o la condición social.

Siguiendo la clasificación que propone Carrasco (2003), las dificultades más frecuentes con las que acostumbran a encontrarse estos alumnos son, en primer lugar, las relacionadas con la diversidad lingüística, junto al escaso nivel de instrucción en su entorno familiar, más acentuado en las familias procedentes de zonas rurales. En segundo lugar, el predominio de un proyecto migratorio con fines económicos, que puede contravenir la escolaridad obligatoria hasta los 16 años y, en último lugar, el

posible choque con determinados aspectos curriculares, planteamientos educativos u otras cuestiones derivadas de la cultura o las tradiciones de origen.

Asimismo, teniendo en cuenta que la situación previa del alumnado inmigrante tiende a ser descrita por un conjunto de rasgos culturales negativos, presentados como obstáculos que acentúan su desventaja social frente al éxito académico y a la integración en la institución escolar (Tébar, 2006), a las problemáticas ligadas al fenómeno migratorio le suceden otros impedimentos en forma de actitudes y estereotipos por los autóctonos. A este tema dedicaremos luego una mayor atención.

Volviendo a donde lo habíamos dejado, la integración social y educativa del alumnado inmigrante requiere, en primer lugar, una escolarización normalizada. No podemos perder de vista que si el acceso a la escuela es el punto de partida para generar posibilidades de promoción educativa y social, no basta con garantizar el derecho a la educación, sino que es de máxima urgencia regular la escolarización del alumnado inmigrante, tarea complicada si tenemos en cuenta la invisibilidad legal de muchas de estas personas.

Es prioritario, por lo tanto, poner en marcha estrategias que favorezcan la escolarización del alumnado inmigrante, por ejemplo, mediante la divulgación de los aspectos básicos que integran este proceso (documentación, plazos,...) a través de folletos informativos en diferentes idiomas y promoviendo campañas de sensibilización destinadas, prioritariamente, a las familias. En definitiva, se trata de destacar la importancia de la escolarización como vía de integración educativa y social del propio alumno y de su familia.

Con este panorama de fondo, uno de los aspectos en los que es necesario seguir trabajando es la acogida del alumnado inmigrante en la escuela. Aún siendo conscientes de que la acogida en los centros educativos no es una cuestión restringida únicamente a los alumnos de familias inmigradas (Essomba, 2006), no cabe duda de que las situaciones que acostumbran a acompañar a estos alumnos le confieren una mayor importancia a este proceso.

La incorporación de todo alumno a un centro escolar lleva asociado un proceso de adaptación con diversas repercusiones para el conjunto de la comunidad educativa. Además, el modo en que el alumno se integre en una escuela repercutirá en el

aprendizaje, en la comunicación con los compañeros y los profesores y, en definitiva, en su desarrollo personal y académico (CIDE, 2005).

En los últimos años, se han puesto en marcha distintas estrategias para facilitar la incorporación del alumnado inmigrante a los centros escolares. Conscientes de la necesidad de que los centros elaboren programas específicos de acogida al alumnado y a sus familias, la llegada de inmigrantes proporciona una mayor visibilidad a la importancia de estas medidas. Tal y como se puede observar en la siguiente tabla (número 19), se nota cierto desequilibrio en las medidas adoptadas: mientras una van a un ritmo razonable, parece que otras Comunidades Autónomas todavía están en las primeras fases.

Tabla 19: Medidas de acogida al alumnado inmigrante por CC.AA.

	AN	AR	AS	BA	CN	CT	CM	CL	CA	EX	GA	MD	MU	NA	PV	RI	VA	CE	ME
A. Plan autonómico de acogida		●				●			●				●				●	●	
B. Programas de acogida e integración en los centros escolares	B1			●		●			●					●	●				
	B2	●	●		●	●	●	●		●	●	●	●		●	●	●		●
C. Programas de acogida socio-lingüístico para alumnado inmigrante				●	●	●		●	●			●	●	●	●				●
D. Mediadores intercult. e intérpretes	●	●		●	●				●	●	●	●	●		●		●		

Fuente: CIDE (2005)

B1: Programas de carácter general / **B2:** Dirigidos específicamente a la población inmigrante

(**AN:** Andalucía; **AR:** Aragón; **AS:** Principado de Asturias; **BA:** Islas Baleares; **CN:** Canarias; **CT:** Cantabria; **CM:** Castilla-La Mancha; **CL:** Castilla y León; **CA:** Cataluña; **EX:** Extremadura; **GA:** Galicia; **MD:** Madrid; **MU:** Región de Murcia; **NA:** Comunidad Foral de Navarra; **PV:** País Vasco; **RI:** La Rioja; **VA:** Comunidad Valenciana; **CE:** Ciudad Autónoma de Ceuta; **ME:** Ciudad Autónoma de Melilla).

Algunas Comunidades Autónomas como Aragón, Cataluña, Cantabria, Región de Murcia o Comunidad Valenciana y Ceuta han desarrollado planes autonómicos, destinados a la acogida e integración del alumnado, en los que se proporcionan orientaciones a los centros educativos para que estos elaboren sus propios programas de acogida.

Al menos sobre el papel, son muchas las comunidades que desarrollan programas de acogida e integración, bien de carácter general y centrados en atender a la diversidad (Principado de Asturias, Cantabria, Cataluña, Comunidad Foral de Navarra y País Vasco), o bien como programas de acogida dirigidos especialmente al alumnado inmigrante (Andalucía, Aragón, Islas Baleares, Canarias, Castilla-La Mancha, Castilla y León, Extremadura, Galicia, La Rioja, Madrid, Región de Murcia, País Vasco, Valencia y Melilla).

Algunos de estos programas incluso contemplan el trabajo en la acogida sociolingüística del alumnado inmigrante. Este es el caso de Principado de Asturias, Islas Baleares, Canarias, Castilla y León, Cataluña, Madrid, Región de Murcia, Comunidad Foral de Navarra, País Vasco y Melilla.

En lo que se refiere al personal destinado a facilitar la acogida del alumnado inmigrante, una importante proporción de las Comunidades Autónomas dispone de profesionales que ejercen esta función. Habitualmente, es el propio profesorado del centro el que presta apoyo en las aulas de acogida, como ocurre en Madrid, o los “tutores de acogida” en Aragón y Cantabria. Asimismo, los mediadores interculturales son agentes a los que se recurre de forma frecuente como enlace entre el alumnado inmigrante, sus familias y los centros escolares. En comunidades como Andalucía, Aragón, Islas Baleares, Canarias, Cataluña, Extremadura, Galicia, Madrid, Región de Murcia, País Vasco y Comunidad Valenciana, ya han empezado a trabajar.

Tal y como se recoge en un estudio del CIDE (2005), en los centros educativos la atención al alumnado inmigrante se enmarca en las medidas, tanto ordinarias como extraordinarias, establecidas para la atención a la diversidad o en los programas de compensación educativa. Sin embargo, la puesta en marcha de algunos de los programas destinados al alumnado inmigrante precisa de modificaciones en la organización de los centros escolares y, particularmente, en las adaptaciones de los currículos escolares.

Para el desarrollo de este tipo de medidas organizativas y curriculares, las Comunidades Autónomas cuentan con recursos humanos y materiales extraordinarios. En la tabla 20 se presenta una síntesis de las que se han desarrollado en las diferentes Comunidades Autónomas, estructuradas en cuatro categorías: programas de adaptación curricular, talleres o programas específicos, actividades extraescolares y centros de atención preferentes.

Tabla 20: Medidas organizativas y curriculares por CC.AA.

	AN	AR	AS	BA	CN	CT	CM	CL	CA	EX	GA	MD	MU	NA	PV	RI	VA	CE	ME
A. Programas de adaptación curricular	●		●	●		●	●	●			●		●	●	●		●		
B. Talleres o programas específicos	●	●			●		●					●	●			●	●		
C. Actividades extraescolares	●		●	●			●	●		●	●	●							●
D. Centros de atención preferentes			●							●		●					●	●	

Fuente: CIDE (2005)

(**AN:** Andalucía; **AR:** Aragón; **AS:** Principado de Asturias; **BA:** Islas Baleares; **CN:** Canarias; **CT:** Cantabria; **CM:** Castilla-La Mancha; **CL:** Castilla y León; **CA:** Cataluña; **EX:** Extremadura; **GA:** Galicia; **MD:** Madrid; **MU:** Región de Murcia; **NA:** Comunidad Foral de Navarra; **PV:** País Vasco; **RI:** La Rioja; **VA:** Comunidad Valenciana; **CE:** Ciudad Autónoma de Ceuta; **ME:** Ciudad Autónoma de Melilla).

Las adaptaciones curriculares son medidas de uso recurrente en la mayoría de las Comunidades Autónomas. Además, se realiza la adaptación de las programaciones didácticas, se establecen grupos en los que se imparten currículos adaptados o la enseñanza de aprendizajes básicos en las Comunidades Autónomas de Andalucía, Principado de Asturias, Islas Baleares, Cantabria, Castilla-La Mancha, Castilla y León, Galicia, País Vasco, Región de Murcia, Comunidad Foral de Navarra y Comunidad Valenciana. Asimismo, otras añaden el desarrollo de talleres interculturales, caso de Castilla-La Mancha, la aplicación de programas específicos (Andalucía, Canarias y Aragón) o acciones de compensación externa, como sucede en Madrid, La Rioja, Región de Murcia y Comunidad Valenciana.

Como referimos anteriormente, la organización de actividades extraescolares es otro de los recursos que se utilizan para impulsar la integración en los centros del alumnado inmigrante. Este es el caso Andalucía, Principado de Asturias, Islas Baleares, Castilla-La Mancha y Castilla y León, Extremadura, Galicia, Madrid y Melilla.

Ya por último, algunas Comunidades Autónomas como Principado de Asturias, Extremadura, Madrid y Comunidad Valenciana disponen de centros escolares de atención educativa preferente destinados de forma específica a este alumnado.

Tabla 21. Atención a la diversidad lingüística y cultural por CC.AA.

	AN	AR	AS	BA	CN	CT	CM	CL	CA	EX	GA	MD	MU	NA	PV	RI	VA	CE	ME
A. Plan autonómico de atención lingüística y cultural					●			●	●	●					●				●
B. Aulas de apoyo lingüístico	●	●	●	●	●	●		●	●	●	●	●	●	●		●			
C. Aprendizaje y desarrollo de la lengua y cultura materna	●	●	●							●		●					●		
D. Recursos materiales y humanos			●		●		●	●	●	●		●	●	●	●		●		●

Fuente: CIDE (2005)

(**AN**: Andalucía; **AR**: Aragón; **AS**: Principado de Asturias; **BA**: Islas Baleares; **CN**: Canarias; **CT**: Cantabria; **CM**: Castilla-La Mancha; **CL**: Castilla y León; **CA**: Cataluña; **EX**: Extremadura; **GA**: Galicia; **MD**: Madrid; **MU**: Región de Murcia; **NA**: Comunidad Foral de Navarra; **PV**: País Vasco; **RI**: La Rioja; **VA**: Comunidad Valenciana; **CE**: Ciudad Autónoma de Ceuta; **ME**: Ciudad Autónoma de Melilla).

El conocimiento de la lengua es un factor imprescindible tanto para realizar el aprendizaje del currículo como para poder integrarse en el centro escolar. Por este motivo, en la mayoría de las Comunidades Autónomas se cuenta con un periodo de adaptación a la institución, centrado tanto en el aprendizaje de la lengua como en el conocimiento de las pautas de conducta propias del centro educativo, condición necesaria para lograr una adecuada interrelación entre los miembros de la comunidad educativa.

Además de la enseñanza del idioma español y, en su caso, de la lengua propia de la Comunidad Autónoma, se han puesto en marcha actuaciones específicas, de carácter transitorio y dirigidas por profesores especializados en esta área. Algunas comunidades han elaborado un “Plan Autonómico de Atención Lingüística y Cultural” dirigido al alumnado inmigrante, caso de Canarias, Castilla y León, Cataluña, Extremadura, País Vasco y Melilla. Junto con esto, prácticamente todas cuentan con “Aulas de acogida de competencia lingüística” o “Aulas de apoyo lingüístico” como medidas. Otras regiones como Andalucía, Aragón, Principado de Asturias, Extremadura, Madrid y Comunidad Valenciana complementan esta labor con programas para el aprendizaje y desarrollo de la lengua y cultura maternas.

Afortunadamente, la gran mayoría de las Comunidades Autónomas asignan recursos específicos para desarrollar tales medidas. La excepción la ponen Aragón, Andalucía, Islas Baleares, Cantabria, Galicia, La Rioja y la Ciudad Autónoma de Ceuta.

De otro lado, algunas comunidades informan de que en muchos centros escolares se realicen jornadas o actividades para el conocimiento de las distintas culturas. Así lo mencionan explícitamente Canarias y Galicia.

La atención educativa al alumnado inmigrante debe incluir la puesta en marcha de medidas que vayan dirigidas a la atención y apoyo a las familias de estos alumnos. Tal y como se recoge en el susodicho estudio del CIDE (2005), todas las Comunidades Autónomas son conscientes de la variedad de concepciones que existen dentro del colectivo inmigrante sobre el papel y la importancia de la escuela. No podemos olvidar que las expectativas de las familias inmigrantes no siempre se corresponden con las de la sociedad de llegada; de ahí la importancia de que exista una relación fluida entre los centros educativos y las familias. Será necesario, por lo tanto, establecer cauces de información que, en primer lugar, les permita aproximarse a la organización y funcionamiento de nuestros centros escolares, para luego avanzar hacia objetivos más ambiciosos como puede ser el incremento de su nivel de participación en los mismos.

Tabla 22. Atención a las familias por CC.AA.

	AN	AR	AS	BA	CN	CT	CM	CL	CA	EX	GA	MD	MU	NA	PV	RI	VA	CE	ME
A. Medidas de integración y participación					●			●	●	●					●				●
B. Acogida o acceso al sistema educativo	●	●	●	●	●	●		●	●	●	●	●	●	●		●			
C. Mediadores culturales. Servicio de intérpretes	●	●	●							●		●					●		

Fuente: CIDE (2005)

(AN: Andalucía; AR: Aragón; AS: Principado de Asturias; BA: Islas Baleares; CN: Canarias; CT: Cantabria; CM: Castilla-La Mancha; CL: Castilla y León; CA: Cataluña; EX: Extremadura; GA: Galicia; MD: Madrid; MU: Región de Murcia; NA: Comunidad Foral de Navarra; PV: País Vasco; RI: La Rioja; VA: Comunidad Valenciana; CE: Ciudad Autónoma de Ceuta; ME: Ciudad Autónoma de Melilla).

Las medidas puestas en marcha por las Comunidades Autónomas con estos objetivos son, fundamentalmente, de dos tipos: las destinadas a facilitar el acceso al centro escolar, y las que se dirigen a fomentar la integración y participación de las familias en los mismos. En algunas de ellas se cuenta, además, con la intervención de mediadores o intérpretes para facilitar el proceso. Así lo indican Andalucía, Aragón, Islas Baleares, Comunidad Valenciana, Cataluña, Extremadura, Galicia, Madrid y Región de Murcia.

Respecto a las primeras, el factor clave es proporcionar información a las familias a través de las comisiones locales de escolarización, por medio de guías elaboradas al respecto o en reuniones que se llevan a cabo en el propio centro educativo. Otras Comunidades como Andalucía, Aragón, Principado de Asturias, Islas Baleares, Canarias, Cantabria, Castilla y León, Cataluña, Extremadura y Comunidad Foral de Navarra, implementan, también, medidas específicas de cara la integración de las familias del alumnado inmigrante en los centros escolares.

Tomando como referencia las aportaciones de Essomba (2006), la escuela y sus profesionales deben tener en cuenta una serie de principios y estrategias en los procesos de acogida. En primer lugar, es preciso considerar los contextos y sistemas en los que se desenvuelven estos alumnos. En otras palabras, “es necesaria una aproximación a las circunstancias sociales, culturales, educativas y psicológicas en las que vive el alumnado” (Garreta y Llevot, 2003, 46).

Es así que, podremos utilizar algunas estrategias, a fin de que se consideren las posibilidades formativas y socializadoras del centro para las familias, por ejemplo, de la promoción de cursos que faciliten el aprendizaje del idioma, o talleres que aproximen a los padres al entorno sociocultural de la escuela. Además, también sería positivo que los profesores conocieran los sistemas educativos de los países de origen de sus alumnos intentando minimizar los desajustes que pudieran producirse con el cambio.

La acogida es un proceso que implica a la comunidad educativa al completo, es decir, al personal de centro y a determinados profesionales externos. Dentro del centro, es preciso subrayar la importancia del tutor de acogida, un miembro del equipo directivo estrechamente vinculado a este que deberá responsabilizarse de la coordinación de los recursos existentes y seguir desde cerca las diferentes tareas que realizan los distintos miembros de la comunidad educativa. En esta misma línea, se propone la implicación de

las familias autóctonas que, a modo de familia tutora en el centro y en estrecha colaboración con el AMPA, pueden desarrollar la dimensión más social de este proceso. Otro tipo de estrategia que acostumbra a utilizarse en muchos centros de nuestro país es la designación de un alumno que acompaña a los de nueva incorporación durante los primeros días.

Estamos, por lo tanto, ante un conjunto de iniciativas que, bien organizadas, serán altamente beneficiosas para el conjunto del alumnado y sus familias, no sólo para las llegadas desde otros puntos del planeta. La escuela es uno de los pocos ámbitos de socialización que favorece el contacto entre sujetos diferentes, por lo que puede ser un lugar apropiado para el intercambio de experiencias y la interacción significativa para los alumnos y para los padres. La coexistencia de culturas diversas en un mismo espacio, facilita el acercamiento entre personas, por encima del origen, religión o etnia; así como la construcción de una identidad abierta, flexible y plural. Tal y como sostiene Trueba (2001, 37), “el dominio de varios idiomas, la capacidad de cruzar las fronteras raciales y étnicas y una facultad de recuperación general, asociada con el poder soportar privaciones y superar dificultades, se reconocerá claramente como un nuevo capital cultural y no como una discapacidad”.

Asimismo, debemos considerar que estamos ante una cuestión global que afecta al centro educativo en su totalidad, lo cual exige una gestión coordinada de los recursos y servicios (materiales y humanos) y que sea un proceso susceptible de incorporar mejoras. El reajuste de los elementos del currículo, flexibilizar el horario de aquellos docentes con mayor implicación en la acogida, la creación de un entorno que favorezca la convivencia entre el alumnado, son algunas de las medidas que podrían implementarse. Sin embargo, no podemos olvidar que cada escuela tiene sus particularidades, al igual que el contexto en el que se inserta, por lo que, en todo caso, la toma de decisiones dependerá de la realidad concreta que afecta a cada escuela.

Centrándonos en el caso concreto de Galicia, donde la diversidad étnico-cultural del alumnado no es comparable, cuantitativamente hablando, a la de de otras comunidades como Cataluña, Madrid, Andalucía o Canarias (cfr. Santos Rego y Lorenzo Moledo, 2003), el desarrollo normativo de esta cuestión se ha demorado varios años. No fue hasta principios de 2004 cuando se promulgó una Orden que intentaba dar cumplida respuesta a los nuevos retos. Concretamente, la Orden del 20 de febrero del 2004, por la que se establecen las medidas de atención específica al alumnado

extranjero (DOG, 26/02/2004), acabó por ser el primer referente normativo digno de mención.

Esta disposición ampliaba lo dispuesto en la Orden del 27 de diciembre del 2002, por la que se establecían las condiciones y criterios para la escolarización en centros sostenidos con fondos públicos del alumnado de enseñanzas no universitarias con necesidades educativas especiales (DOG, 30/01/2003), donde se recogían diversas medidas de atención para este alumnado, pronosticando las necesidades educativas de tipo temporal que están asociadas a la historia personal y escolar o a situaciones sociales y culturales desfavorecidas que, por su especificidad, suponen la existencia de diferencias significativas en el acceso ordinario al currículo y que, por lo tanto, requieren de apoyos y atenciones educativas específicas.

Asimismo, se dan a conocer algunos materiales de apoyo, caso de la publicación del *“Plan de Acollida. Orientacións para a súa elaboración”* (Xunta de Galicia, 2005) que servirá de marco de actuación para los centros educativos gallegos en la atención educativa de este alumnado y donde se establecen como objetivos prioritarios los siguientes:

- Asumir como centro, de forma global, el diseño y puesta en práctica de las respuestas educativas que precise este alumnado.
- Favorecer para ellos una adaptación progresiva al centro.
- Conseguir que los padres y el propio alumnado estén informados del funcionamiento y organización del centro educativo.
- Fomentar actitudes de respeto hacia estos alumnos y facilitar el proceso de su integración.

A continuación exponemos las medidas de actuación que se recogen en el Plan, teniendo muy presente que es orientativo y que no se han diseñado pensando en un centro en concreto.

1. Toma de contacto: este es un momento clave en la relación con las familias por lo que se enfatiza que el equipo directivo del centro debe esforzarse en el establecimiento de un clima que favorezca la acogida desde el primer contacto y, sobre todo, cuando comienza el período de matriculación. Es fundamental que conozcan el sistema educativo español, por lo que una buena opción sería facilitarles información

básica al respecto, a través, por ejemplo, de algún folleto elaborado con esta finalidad. Con lo que contamos ahora mismo es con un folleto informativo para las familias, “*Escolarización do alumnado procedente do estranxeiro*” (Xunta de Galicia, 2004), publicado en gallego, castellano y árabe.

2. Información a las familias: una vez hecha la matrícula, se procederá a informar a las familias sobre otras cuestiones de la organización del centro: horarios, períodos de vacaciones, asistencia, sistemas de evaluación, hora de atención a los padres, material escolar necesario, o instalaciones existentes. Asimismo, se aconseja que se les informe de la posibilidad de acudir a los servicios sociales del ayuntamiento para solicitar algún tipo de ayuda que se gestione desde allí.

3. Recogida de datos y comunicación con las familias: el momento de matriculación se puede aprovechar para recoger información sobre las familias: procedencia, idioma, situación laboral y familiar, etc., de forma que esta información ayude a determinar las necesidades educativas del alumno.

4. Itinerario de escolarización: aunque el alumno que se incorpora a nuestro sistema educativo se escolarizará, de acuerdo con la normativa vigente, en el curso que le corresponde por edad, es necesario llevar a cabo una evaluación inicial a través de la cual se concluirá si son necesarias medidas de atención específica. Recordamos que estas medidas pueden ser de tipo curricular (refuerzo educativo, adaptación curricular y flexibilización de la edad de escolarización) y de tipo organizativo (grupos de adquisición de nuevas lenguas y grupos de adaptación de la competencia curricular). De la misma forma, se podrán incorporar otro tipo de iniciativas, más informales, que hayan tenido resultados positivos en otros centros, contado siempre con la aprobación de la Inspección Educativa.

5. Relación con otros servicios: Considerando que la integración de las familias inmigrantes, tanto escolar como socialmente, es una tarea que debe ser abordada de forma interdisciplinar, no puede faltar la implicación de otras instancias como las administraciones locales y las asociaciones.

6. El primer día de clase: es un momento fundamental para el alumnado que llega de fuera y, a veces, con el curso ya iniciado. Su rápida integración dependerá, en buena medida, de cómo se sienta acogido. Es importante hacer hincapié en que el grupo clase es el lugar prioritario para la integración social y afectiva de estos alumnos.

7. Designación del alumnado tutor: la relación con los compañeros es otro de los elementos clave en el proceso de integración del alumno inmigrante y, en suma, de sus familias. Es por ello que, durante los primeros días en el centro, puede ser de utilidad que se le asigne un compañero a la persona que acaba de llegar procurando evitar el aislamiento y facilitando la comunicación con el resto del alumnado.

8. Sugerencias de actividades en el aula: en el *Plan de Acollida* se recogen una serie de actividades, líneas de actuación y formas de organización a las que podrá recurrir el profesor tutor, si bien es libre de elaborar su propia estrategia.

Por último, se hace hincapié en la necesidad de evaluar la puesta en marcha y el desarrollo del *Plan de Acollida*, teniendo en cuenta: acciones de sensibilización de la comunidad educativa sobre cuestiones de interculturalidad; acciones formativas realizadas por el profesorado del centro en esta temática; y el grado de relación y colaboración entre el centro educativo y las instituciones locales, las asociaciones cívicas y otras instancias.

Aunque aquí sólo hayamos profundizado en el modelo de acogida propuesto desde Galicia, lo cierto es que contiene numerosas similitudes con los elaborados por el resto de las Comunidades Autónomas. Por referir alguno más, las directrices diseñadas por el País Vasco son muy similares, aunque las pautas que este contiene son más concretas pues recoge orientaciones específicas para los distintos miembros de la comunidad educativa en relación a la acogida tanto del alumnado como de sus familias. Además, incluye diversos anexos que consideramos pueden facilitar el desempeño de las funciones que implica este proceso (ver Ortega, Eguzkiza y Ruiz de Garibay, 2004).

De otro lado, en la Comunidad de Madrid se han puesto en marcha las denominadas “Aulas de enlace”, enmarcadas en el “Programa Escuelas de Bienvenida” (ver Comunidad de Madrid, 2004), y en cuyo plan de actuación, la acogida y la integración escolar del alumno y su familia ocupa la primera de las fases contempladas. Además de los objetivos generales y específicos, en el documento marco se recogen las diferentes partes que estructuran la fase de acogida en los centros escolares, así como las funciones de los agentes que intervendrán y las actividades mínimas a realizar por cada uno de ellos. A grandes rasgos, el proceso a seguir pasa, en primer lugar, por la acogida en el centro, la acogida en el aula de enlace y, por último, la acogida en el grupo de referencia.

Estamos de acuerdo con Froufe (1999) cuando dice que el sistema educativo debe buscar el equilibrio entre la homogeneidad cultural y la diversidad de los individuos y grupos. Ciertamente, esta visión exige nuevos planteamientos curriculares, programas más polifacéticos, una filosofía educativa subyacente donde se formule una escuela diversa culturalmente, y la creación de un espacio educativo común con cabida para las diferencias.

En este sentido, no podemos olvidarnos de que la evolución del alumnado extranjero en el espacio escolar depende en gran medida de otros factores de índole extraescolar que, las más de las veces, repercutirán negativamente. A través de la experiencia de otros países europeos (ver Siguan, 1992) con mayor tradición en la recepción de inmigrantes, hemos podido comprobar como la mayoría de los descendientes de la inmigración no consiguen completar los niveles educativos postobligatorios no universitarios. Así pues, la escuela se constituye como un espacio divergente para el alumnado extranjero, ya que mientras consigue proporcionar a unos pocos la formación necesaria para acceder a puestos de trabajos mejor cualificados, en otros casos no es así, y por ello obstaculiza el acceso a un mercado laboral en mejores condiciones que las que tienen o tenían sus progenitores.

En el éxito escolar del alumnado inmigrante influye de forma determinante la edad de incorporación al sistema educativo. Esta afirmación se confirma en una de las conclusiones del informe del Proyecto CHIP (Chile Immigration Project) (cit. en Bueno y Belda, 2005, 51) que ha estudiado la calidad de vida y el nivel de integración de los inmigrantes de segunda generación en seis países europeos (Grecia, Italia, Reino Unido, Francia, Suiza y Bélgica). De esta investigación se deriva que su situación y su nivel de integración dependen en gran medida del momento de incorporación al sistema educativo nacional. Asimismo, se concluye que el nivel de integración de los padres de alumnos en la sociedad de acogida condiciona el proceso de escolarización, el rendimiento académico y, por lo tanto, la futura integración en la sociedad de acogida de los hijos.

Conscientes de la importancia de este factor, la atención educativa de calidad a estos alumnos se ha convertido en uno de los retos que más preocupación ha despertado en los últimos tiempos, por lo que no debe extrañar que se haya generado una intensa variedad de respuestas.

Dentro del alumnado de incorporación tardía nos podemos encontrar con trayectorias muy diversas que, en gran medida, determinarán una u otra acción educativa. Tomando como referencia la clasificación propuesta por Castella (1999), tenemos alumnos que no han sido escolarizados en su país de origen; alumnos escolarizados en centros muy diferentes a los nuestros; alumnos que desconocen el español o que lo hablan sin dificultades.

Este último aspecto, el conocimiento del idioma del país de acogida y, por lo tanto, de la lengua vehicular de los aprendizajes escolares, también ha generado una gran preocupación entre los docentes. Desde aspectos fundamentales como la comunicación hasta otros más específicos como el aprovechamiento de los aprendizajes escolares, todos están supeditados a un dominio lingüístico determinado por parte de los alumnos inmigrantes.

Hasta el momento se ha observado que tal dificultad tiene una mayor incidencia en los alumnos de Secundaria, siendo menor a medida que la edad descende. Esta situación es aún más problemática cuando se incorporan al centro una vez comenzado el curso y llegan de sus países de origen con un desconocimiento total del castellano.

A pesar de los muchos esfuerzos y recursos invertidos en paliar este déficit⁸⁶, lo cierto es que ésta continúa siendo una de las cuestiones de mayor interés, no sólo en nuestro país sino en el marco europeo en general. Adquirir una competencia lingüística mínima que les permita seguir a un ritmo normal las clases ordinarias acostumbra a ser el principal objetivo de todas las medidas implementadas.

Otra dificultad añadida que entorpece la integración escolar de los alumnos inmigrantes es la equivocada generalización que describe a estos jóvenes como un grupo homogéneo. La inmigración, al igual que todas las personas que protagonizan este fenómeno, tienen características diversas: proceden de países diferentes, tienen situaciones familiares no coincidentes, permanecen en nuestro país de forma regular o irregular, tienen o no el español como lengua materna,... Constituyen un colectivo ampliamente heterogéneo del que deberá ser muy consciente el sistema educativo.

⁸⁶ Sirvan de ejemplo las iniciativas desarrolladas en Andalucía y Extremadura, a través de la creación de la Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (ATAL); los Equipos de Atención Lingüística (EALIs) en Castilla-La Mancha; el Programa de Atención a la Diversidad Idiomática y Cultural (PADIC), en Canarias; o los Talleres de Adaptación Escolar (TAE), en Cataluña.

Además, a estas situaciones se les pueden sumar otras problemáticas derivadas del proceso migratorio que, como es bien sabido, acostumbra a generar importantes desajustes. La existencia de contextos de marginación familiar, conflictos interpersonales, problemas de adaptación o rechazo a la institución educativa,...; son algunas de las dificultades que inciden en el centro educativo y que superan las posibilidades de acción de la escuela.

No queremos seguir sin hacer referencia al estudio dirigido por Marchesi y Pérez (2005), en el que se analiza la valoración de las familias españolas acerca de la escolarización de alumnos inmigrantes en las aulas a las que asisten sus hijos y cuyos resultados nos muestran la existencia de prejuicios entre los autóctonos que pueden entorpecer el proceso de integración del alumnado inmigrante y sus familias. A pesar de que la mayoría de los progenitores se muestran a favor de que los alumnos llegados desde otras latitudes se integren en las aulas de nuestro país, consideran que ésta es una cuestión más problemática que la escolarización de los alumnos con algún tipo de discapacidad física o mental. De esta afirmación podemos concluir que los padres tienen una mayor prevención ante la presencia de alumnos de otras culturas en la clase de sus hijos que ante la presencia de alumnos con discapacidad. Aparentemente, no parece que pueda deberse al temor a que el nivel educativo de la clase de su hijo disminuya, puesto que la capacidad de aprendizaje de los alumnos con discapacidad es normalmente más reducida que cualquier otro grupo de alumnos. Los problemas que los padres anticipan parecen ir en otra dirección. Tal vez los progenitores consideran que los alumnos inmigrantes pueden crear problemas de convivencia en las escuelas o alterar las normas sociales y culturales tradicionalmente aceptadas en el ámbito escolar.

Asimismo, de la referida investigación se deriva que los padres cuyos hijos están escolarizados en centros concertados y privados se oponen más a la integración de los alumnos inmigrantes que los de la enseñanza pública, lo cual nos confirma la existencia de prejuicios y estereotipos que entorpecen no sólo la integración sino la misma escolarización en estos centros.

Centrándonos ahora en la opinión del profesorado, el incremento del alumnado inmigrante en los centros educativos ha influido enormemente en la percepción de los docentes sobre su capacidad para dar respuesta a las necesidades que presenta este colectivo.

A lo largo de los últimos años se han llevado a cabo múltiples estudios (ver Jordán, 1994; García Sánchez, 1998; Defensor del Pueblo, 2003) sobre las opiniones y las actitudes del profesorado ante este nuevo reto educativo. De muchos de esos estudios se deriva la queja de los docentes ante la falta de preparación para afrontar con éxito la formación del alumnado que procede de países extranjeros, teniendo en cuenta, entre otros aspectos, las diferencias de edad e idiomáticas.

Otro punto de importancia considerable, son las opiniones y percepciones diferenciadas que tienen los profesores en función del porcentaje de alumnado inmigrante en cada escuela. En general, cuanto más elevado es el porcentaje (sobre todo si supera el 30%), mayor declaración de efectos negativos para el centro aduciendo que su presencia dificulta el rendimiento académico de grupo, perjudica al prestigio del centro y, en consecuencia (vienen a decir) disminuyen las expectativas sobre los alumnos.

En lo que respecta a sus propuestas para la mejora de la situación, y proporcionando al alumnado inmigrante la atención educativa que necesitan, opinan que sería conveniente disminuir el número de alumnos por aula y contar con la colaboración de profesores de apoyo. La escasez de las ayudas proporcionadas por la administración educativa es otro de los factores que incide negativamente en la actividad de los docentes, aunque en aquellos centros donde el porcentaje de alumnos inmigrantes es superior a la media, la falta de recursos no se cuestiona en igual medida.

Profundizando un poco más en lo que tiene que ver con la escasez y la falta de calidad de los recursos, creemos que tal déficit se relaciona con el desgaste de los esfuerzos y del compromiso del profesorado con y para la educación. Esta necesidad es mayor en los centros de enseñanza pública debido a la excesiva escolarización del alumnado inmigrante que allí tiene lugar. El Informe del Defensor de Pueblo (2003) hace referencia a esta creciente problemática, dando a conocer cifras que han empezado a ser alarmantes, con el consiguiente riesgo de guetización en no pocos centros. Los datos del Informe establecen que la cifra de inmigrantes en colegios públicos dobla ampliamente la de los privados y concertados, motivo suficiente para exigirles a las autoridades competentes medidas al respecto, tal y como hace el Defensor del Pueblo, llegando incluso a proponer la limitación de libre elección de centro con la intención de poner punto y final a esta situación. Las cifras son claras: el 82% de los escolares procedentes de América Latina y el Caribe, África, Europa no comunitaria, Asia y

Oceanía estudian en colegios públicos; representan un 2,22% en relación con el total del alumnado. Esta cifra se reduce en los centros privados hasta un 0,96%. Los colegios privados concertados, cuya financiación es pública, tienen la obligación de no hacer diferencias entre inmigrantes y españoles a la hora de seleccionar a su alumnado.

También merecen nuestra atención las diferencias existentes entre la escolarización de los alumnos inmigrantes según su nacionalidad en los centros públicos frente a los concertados. Los datos del referido Informe apuntan a que, mientras el 39% de los extranjeros acogidos en los públicos son africanos, el porcentaje desciende hasta el 21% en los concertados. Por el contrario, estos centros acogen a un 35% de niños llegados desde Latinoamérica, frente al 30% escolarizado en los totalmente públicos.

Asimismo, se subraya que son precisamente los estudiantes africanos los que se encuentran con más problemas al ser escolarizados en nuestros centros. Los expertos mantienen que las escasas expectativas en lo referente a la continuación de sus estudios, motivadas fundamentalmente por la temprana incorporación al mercado laboral, así como por el desconocimiento del idioma, son los principales obstáculos a los que se enfrenta este colectivo.

Los resultados obtenidos se mantienen en la misma línea que los realizados con anterioridad en torno a estas mismas cuestiones, y puesto que no se han puesto en marcha iniciativas que terminen con esta situación, se propone incrementar el control de las autoridades educativas sobre el proceso de admisión de alumnos en centros sostenidos con fondos públicos, a fin de garantizar su transparencia y la adecuación a las normas que lo regulan (Defensor del Pueblo, 2003).

Ante tales circunstancias, consideradas como graves en el citado estudio, se presenta la alternativa de establecer cupos de reserva o medidas similares, así como informar a las familias inmigrantes de que pueden acceder a centros concertados de forma gratuita. Sin embargo, tal y como se ha señalado anteriormente, el Defensor del Pueblo concluye que el eje del problema radica en la libre elección de centro.

Siguiendo a Besalú (2002), la concentración artificial del alumnado inmigrante en determinadas escuelas acostumbra a provocar dos efectos que pueden dificultar e incluso imposibilitar la integración escolar, cultural y social. De una parte, suele generarse un efecto llamada a otros alumnos inmigrantes, lo que significaría una multiplicación del problema; y de otra, el incremento descontrolado del número de

inmigrantes en un centro puede terminar con la huida del alumnado a otras escuelas, lo cual pondría fin a toda posibilidad de intercambio cultural y convivencia e incrementaría las posibilidades de guetización de estos centros.

El referido autor insiste en que para evitar este tipo de situaciones es necesario avanzar en dos direcciones. En primer lugar, deben evitarse las concentraciones de alumnado inmigrante en determinados centros y, segundo, sería altamente enriquecedor convertir a los centros con riesgo de marginación en auténticos motores de innovación educativa, de forma que su oferta educativa pueda resultar atractiva para otros alumnos.

Continuando con los aspectos relativos a la función docente y la llegada de alumnos inmigrantes, el profesorado se ha visto obligado a modificar sus estrategias de enseñanza y la metodología que habían utilizado hasta el momento. El motivo es inequívoco: la ineficacia percibida para formar a jóvenes con perfiles tan diversos. Lo cual sorprende, hasta cierto punto, puesto que los alumnos siempre han tenido características diversas. En cualquier caso, no estamos seguros de que abunden los profesores que se cuestionen sincera y abiertamente si cuentan con la preparación suficiente y adecuada para el cometido de una pedagogía más intercultural.

La formación continua y la renovación de las estrategias de enseñanza es una parte ineludible de cualquier docente. Sin embargo, como se ha puesto de manifiesto en un estudio realizado por CC.OO. (2004), la edad media del profesorado se ha elevado en cuatro años desde 1992, situándose en la actualidad en 43 años, variable que puede ser de gran repercusión en las actitudes mantenidas y en la metodología que se utiliza en las aulas. Rejuvenecer las plantillas del profesorado se plantea como una posible solución al incremento de la edad media de este colectivo (Marchesi y Pérez, 2004), dado que el 72,7% posee una antigüedad de más de diez años, el 12,1% de 5 a 10 años y el 8,8% de 3 a 5 años.

El panorama que acabamos de describir no es más que una pequeña parte de la realidad actual de nuestros centros educativos. Aún siendo conscientes de la dificultad que entraña hacer generalizaciones, y más en el campo de la pedagogía, es innegable que estamos ante una cuestión que rebasa al ámbito educativo y a la actuación de sus profesionales.

Lo cierto es que, la reflexión en torno a la actual configuración social y cultural apunta a la construcción de una sociedad plural, capaz de generar opciones de

convivencia democrática, en igualdad de condiciones, tanto para el alumnado inmigrante como para sus padres. Un reto de tal magnitud precisa, ante todo, la consecución de un nivel adecuado de comunicación entre la escuela y la familia, para acometer, desde ahí, objetivos más ambiciosos.

5.4.2. La mediación intercultural y la comunicación familia-escuela

La presencia de un número cada mayor de familias inmigrantes con vocación de arraigo permanente implica hacer frente a nuevas necesidades y precisa de una profunda reconsideración en la sociedad en general y, particularmente, en el ámbito educativo. Conscientes del nuevo panorama social, la mejora de la implicación de estas familias en los centros es un objetivo perseguido por todas las Comunidades Autónomas. Es por ello que la mediación intercultural parece ser una herramienta clave en este proceso.

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

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

Desde nuestro punto de vista, y siempre sin negar que la mediación puede ser de gran utilidad en la resolución de conflictos, creemos que es una herramienta clave en la mejora de los procesos de comunicación y en la creación y mantenimiento de relaciones interpersonales productivas. Tal y como recoge Nuria Llevot (2002a, 307), “la mediación intercultural es un recurso puente pensado para favorecer la comunicación y promover un cambio constructivo en las relaciones entre personas culturalmente

diversas". En consecuencia, parece una técnica válida para numerosos contextos, aunque requiere la utilización de unas u otras estrategias en función del ámbito de intervención.

Por su parte, Soriano y Fuentes (2003) entienden que la mediación es un proceso de participación guiada, de construcción conjunta, que lleva a negociar y compartir significados, con lo cual se realiza el papel de la red comunicativa.

En un primer momento, la mediación estuvo vinculada a los contextos laborales y, posteriormente, a los judiciales (Malik y Herraz, 2005). Sin embargo, la consolidación de las perspectivas defensoras de una visión más amplia del concepto, dilataron el número de posibles contextos de actuación, apareciendo, entre ellos, el socioeducativo y el familiar.

Las primeras iniciativas en la educación formal surgen en Estados Unidos a partir de la replicación de programas de mediación comunitaria, donde los propios alumnos ejercían de mediadores para solucionar situaciones problemáticas entre compañeros. Esta modalidad se integraría en lo que conocemos como mediación interna, es decir, aquella en la que intervienen miembros de la propia comunidad educativa. La modalidad alternativa sería la mediación externa, en la que se implican agentes no pertenecientes al centro escolar.

Por lo que se refiere a España, y al ámbito educativo en concreto, sus primeros pasos se dan en el País Vasco (1993) y en Cataluña (1996) (Soriano y Fuentes, 2003). No obstante, la mayor parte de los servicios de mediación se inician en 1998 (Llevot, 2002b). Una de las opciones de mayor desarrollo es la mediación entre iguales, donde contamos con múltiples experiencias en distintos centros educativos. Respecto a la mediación externa, la participación de las ONG o de los servicios sociales es una de las opciones preferentes en nuestro país.

Siguiendo de nuevo a Soriano y Fuentes (2003), la aplicación de la función mediadora en el ámbito educativo se ha enfocado bajo un carácter preventivo y de intervención. Respecto a la prevención, se han tratado de introducir en el currículo educativo contenidos en los que se apela a técnicas de gestión y resolución de problemas, intentado dotar al alumnado de las capacidades necesarias para solucionar situaciones problemáticas. De otro lado, cuando existe intervención, la mediación

constituye una alternativa dentro de las técnicas disciplinarias para solventar los posibles conflictos que puedan originarse en un centro educativo.

Así las cosas, a grandes rasgos, podríamos decir que la mediación en la educación formal pretende modificar las actitudes de las personas implicadas en el proceso educativo, tratando, en definitiva, de mejorar sus relaciones.

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

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

No obstante, es necesario que la mediación se incluya en el proyecto educativo de centro, así como la actuación del mediador y la posterior evaluación de todos los componentes del programa.

Si nos centramos en el ámbito socioeducativo, Malik y Herraz (2005) han trazado algunas de sus ventajas:

- Promover la gestión positiva de conflictos.
- Facilitar acuerdos constructivos.
- Promover la comprensión de las diferencias en función de diversas variables (regionales, género, cultura,...) y el enriquecimiento mutuo derivado de las mismas.
- Reducir tensiones entre las partes.

- Crear un clima escolar constructivo que permita el desarrollo de capacidades y competencias que favorezcan tanto la afirmación personal y la autoestima como el establecimiento de relaciones positivas con el otro.
- Favorecer el acceso real de todas las personas a los recursos comunitarios.
- Ayudar a la eliminación de actitudes racistas y prejuicios, fomentando las actitudes positivas hacia la diversidad.
- Facilitar la comunicación entre los diferentes agentes de la comunidad educativa.

Desde una perspectiva muy similar, Besalú (2002) afirma que la mediación facilita a las personas en general y a las familias en particular, tanto el acceso y la comprensión de las funciones de las instituciones educativas como su funcionamiento. En lo que respecta a los profesionales de la educación, puede explicar el por qué de determinadas actitudes y decisiones familiares antes de que las interpreten a partir de sus propios parámetros culturales. En definitiva, para el referido investigador, podríamos sintetizar la función de mediación en cuatro tipos de servicios: la interpretación lingüística (en las reuniones del centro, entrevistas,...); la interpretación cultural; el asesoramiento a los profesionales de la educación (individualmente y en grupo); y el asesoramiento a los usuarios (acogida, información, resolución de conflictos,...).

De modo más concreto, su intervención en la escolaridad obligatoria podría circunscribirse a las siguientes tareas:

- Orientar a las familias y prestarles ayuda en los períodos de preinscripción y matrícula, facilitándoles información y acompañándoles en la formalización de estos trámites.
- Acompañar y ayudar a las familias en los procesos de comunicación con la escuela.
- Colaborar en el refuerzo inicial de los alumnos de incorporación tardía que desconozcan la lengua de aprendizaje.
- Acercar a los profesionales de la educación al conocimiento de algunos rasgos significativos de las culturas de origen de los alumnos y familias inmigrantes.

- Intervenir en situaciones específicas como las relacionadas con las dificultades de aprendizaje, el absentismo, o los problemas de disciplina.

La mediación, por lo tanto, puede ser considerada una parte más del proceso de integración ya que favorece el acercamiento entre las partes implicadas sin que esto vaya en perjuicio de ninguna de ellas. Consecuentemente, debería propiciar (Llevot, 2002a): el reconocimiento del otro en el respeto a sus particularidades, el acercamiento y la búsqueda de aspectos comunes entre personas diversas, las comunicación y la comprensión mutuas, el aprendizaje y el desarrollo de la convivencia, y la participación comunitaria.

Especialmente efectiva parece haber sido la experiencia de profesionales similares en las escuelas de Québec (Canadá). Allí, ante el elevado número de alumnos inmigrantes, se ha potenciado la implicación de los *agents de liaison* y *agents de milieu*⁸⁷ (Llevot, 2002a, 307). Su papel sería el de mejorar las relaciones entre la escuela y las familias, garantizar la igualdad de oportunidades de todos los alumnos y democratizar los centros incentivando su participación. A pesar de que tienen encomendadas funciones diversas y su cometido no está bien definido, los resultados obtenidos han sido positivos.

En nuestro contexto cercano (Francia, Italia,...) se han creado figuras semejantes. Dentro de España, Cataluña es pionera. Un estudio realizado en esta Comunidad a través de más de veinte entrevistas a mediadores de origen inmigrante que trabajan en las instituciones educativas⁸⁸ (ver Llevot, 2002b), pone de manifiesto que la definición de la figura del mediador, junto con sus funciones y tareas, aún se encuentran en proceso de construcción. Los mediadores entrevistados indicaron que algunos de sus principales cometidos serían la descodificación cultural, la interpretación lingüística, la negociación de conflictos en valores, la facilitación de la comunicación, la orientación y el acompañamiento a los usuarios, y la dinamización comunitaria. No obstante, coinciden que, en la práctica diaria, algunos actúan puntualmente para resolver

⁸⁷ “El propósito de esta figura es mejorar la relación existente entre la escuela y los progenitores a la vez que pretende garantizar la igualdad de oportunidades entre todos los alumnos y democratizar los centros docentes incentivando su participación, así como avanzar en la adaptación del currículum a la diversidad cultural existente” (Llevot, 2002a, 307).

⁸⁸ Concretamente, se realizaron 22 entrevistas a mediadores, de entre los cuales la mayoría (20) procedía del continente africano. Participaron el mismo número de hombres que de mujeres y la media de edad se situaba en los 35 años.

situaciones problemáticas o se convierten en intérpretes obligados en el marco de la relación entre profesionales y familias inmigrantes.

Su testimonio nos indica que la mediación se está llevando a cabo desde una perspectiva instrumental y con un marcado carácter reparador, olvidando, por lo tanto, otros aspectos, sin duda positivos, que podrían derivarse de su intervención.

Asimismo, en este estudio se concluye que los padres no participan suficientemente en el centro debido a los problemas lingüísticos. Otros van más allá y piensan que es necesario replantear la relación familia-escuela puesto que la existente no favorece el establecimiento de lazos de cooperación. Consideran que, para empezar, deberían introducirse modificaciones en los horarios de reuniones y cambiar de registro en las notificaciones. No obstante, también manifiestan que este no es un problema que afecta sólo a las familias inmigrantes, sino que se amplía a toda la comunidad educativa y a la sociedad civil en general, donde la implicación en las asociaciones u otros organismos de participación es minoritaria.

Aún así, no podemos obviar que el tipo de demandas variará en función del origen cultural de la población que las realice (Del Campo Sorribas, 2003), lo que condiciona, por supuesto, el papel desarrollado por el mediador. Así, en el referido trabajo lo que se constata, por ejemplo, es que las demandas de los magrebíes suelen vincularse a tareas de traducción y asesoramiento para trámites administrativos y gestión de documentación.

Durante los cursos académicos 2001-02 y 2002-03, se ha llevado a cabo en Almería una investigación, bastante similar a la realizada en Cataluña, con la que pretendían conocer la mediación intercultural que se desarrolla en los centros educativos (ver Soriano y Fuentes, 2003). Los resultados más significativos obtenidos nos parecen que son altamente clarificadores. Veamos algunos:

- La mediación intercultural es una tarea que se ha incorporado recientemente en algunos centros escolares⁸⁹ y, en consecuencia, el personal que está actuando apenas tiene experiencia en este campo.
- Los mediadores han sido contratados por ayuntamientos, sindicatos y asociaciones de inmigrantes, lo cual puede determinar una serie de diferencias.

⁸⁹ Concretamente, el ejercicio de esta función en el poniente almeriense se inició en el curso 98/99 en dos centros educativos (Soriano y Fuentes, 2003).

- Cuando los mediadores expresan su opinión sobre la preparación necesaria para afrontar su cometido, además de tener estudios universitarios y relacionados con la docencia, algunos de ellos hacen referencia a poseer características personales apropiadas, como las habilidades sociales, y conocer idiomas.
- Respecto a sus competencias, los mediadores entrevistados hacen referencia a la traducción, resolución de conflictos y asesoramiento a las familias. No obstante, en la designación de funciones es donde se hacen patentes las diferencias.
- Según los propios protagonistas, el trabajo que más realizan es el de traducción y resolución de conflictos, en gran medida debido al elevado número de centros de los que son responsables. Para el desempeño de otras funciones queda muy poco tiempo disponible.

Uno de los aspectos más importantes de la figura del mediador intercultural es que este posea las competencias necesarias para desarrollar sus funciones. Tal y como subraya Besalú (2002), aquellos que parecen tener un perfil más apropiado para trabajar con los inmigrantes, por razones estrictamente prácticas, son personas de la misma comunidad de origen. En este sentido se pronuncian Soriano y Fuentes (2003, 190), “un buen mediador podría ser aquella persona con gran arraigo en la sociedad de acogida y que ha vivido en primera persona la multiculturalidad”.

Podemos afirmar, por otro lado, que la comunicación intercultural es hoy una competencia clave en los procesos de interacción social. Siguiendo la definición que propone Vilà Baños (2005), la comunicación intercultural, puede ser definida como la comunicación interpersonal en la que intervienen sujetos con referentes culturales distintos y con manifiestas diferencias, lo cual exige superar algunas barreras personales y/o contextuales para llegar a comunicarse de forma efectiva. Desde esta perspectiva, la referida investigadora hace hincapié en dos elementos fundamentales de la comunicación intercultural:

- La multiculturalidad del encuentro, es decir, las personas que intervienen en la comunicación tienen referentes culturales distintos, percibiéndose, además, tales diferencias por todas las partes.

- Se alcanza la eficacia comunicativa intercultural, esto es, que las personas que entran en contacto perciben un grado aceptable o suficiente de comprensión mutua y de satisfacción en sus relaciones interpersonales, superando algunos de los obstáculos presentes en el intercambio cultural.

Es incuestionable, por lo tanto, la importancia de que el mediador sea competente, interculturalmente hablando, para afrontar con éxito el proceso comunicativo entre las familias y el centro. Además, la escuela se presenta como un lugar idóneo para desarrollar este tipo de competencias, tanto para los hijos como para los propios padres. Si bien para los hijos la misma escolarización puede propiciar el desarrollo de estas competencias, en el caso de los padres, la participación en la vida del centro posiblemente sea una de las vías más eficaces para favorecer el desarrollo de competencias interculturales.

En definitiva, como apunta Tébar (2006), la figura del mediador debe servir para revalorizar el entorno escolar en el ámbito familiar e implicar a los padres en la vida educativa del centro.

Aún conscientes de las dificultades que esto puede entrañar, vistas las múltiples variables que es preciso tener en cuenta, lo cierto es que la implicación de la familia se convierte en condición necesaria para que el proceso de integración escolar y social se desarrolle adecuadamente.

5.4.3. La implicación de las familias inmigrantes en la escuela como factor de calidad en el proceso de integración

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

Desde la perspectiva de Pereda (2006), la participación en las escuelas admite una doble interpretación, a saber, organizativa y educativa. Desde la primera de ellas, “la participación es un continuo que refleja diferentes grados de acceso que tienen los miembros de una organización a la toma de decisiones” (op. cit., 20). Respecto a la

segunda, la participación se convierte en un proceso de aprendizaje, en el sentido de capacitar y formar para el ejercicio de los principios democráticos, incluso más allá de la propia escuela.

Muchas de las iniciativas enfocadas a la mejora del proceso de integración del alumnado inmigrante se limitan al contexto escolar, de tal forma que no se contempla la importancia de la familia ni la integración de ésta en la comunidad, obviando, al mismo tiempo, que puede comenzar por el centro en el que estudian los hijos.

Se pasa por alto, entonces, que la escuela es un espacio de participación ciudadana en el que estas familias pueden ejercer sus derechos y, a su vez, adquirir los recursos y destrezas necesarias para hacer uso de los mismos.

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

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

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

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

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

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

Como hemos subrayado en el Capítulo 2, la educación debe ser un proyecto compartido por la familia y la escuela, relación más importante aún en el caso de las personas llegadas del extranjero debido a las habituales situaciones de desventaja que suelen afectarles. El escaso conocimiento de la lengua autóctona, las diferencias culturales, los problemas socioeconómicos o el hecho de no conocer el funcionamiento de nuestro sistema escolar, son obstáculos que frenan la implicación de las familias inmigrantes en el centro educativo, pudiendo ser la principal causa de que, como señala el informe del Defensor del Pueblo (2003), su participación en la vida de los centros sea menor, si la comparamos con las familias españolas.

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

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

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

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

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

Tampoco podemos olvidar que la responsabilidad de la implicación familiar no radica únicamente en su acción implícitamente educativa, sino también en su capacidad motivadora y potenciadora de todos los aprendizajes que los hijos hagan en cualquier contexto y en su eficacia para progresar y desarrollar su competencia educativa. Asimismo, el papel de la familia como elemento de profundización y desarrollo de la calidad educativa parece indiscutible si tenemos en cuenta que genera mayores posibilidades de éxito en los aprendizajes formales, además de unas mejores relaciones institucionales, al tiempo que permite caracterizar al centro como un lugar abierto y permeable al medio en el que se inserta.

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

En esta misma línea, en el estudio realizado por Garreta y Llevot (2003) en Cataluña, en el que, entre otros aspectos, se analiza la percepción de las familias inmigrantes y del profesorado sobre las dificultades que encuentran estas familias para participar en la escuela de los hijos, se pone de manifiesto que docentes y padres mantienen perspectivas bastante diferentes. Las familias declaran que los principales obstáculos son: el escaso dominio de la lengua, las duras condiciones de trabajo y el desconocimiento de los problemas de sus hijos. Sin embargo, cuando se les plantea esta misma cuestión a los docentes, únicamente coinciden con los padres en las limitaciones lingüísticas. El profesorado atribuye la escasa implicación de los progenitores a otro tipo de factores: el desconocimiento del sistema educativo, el conflicto cultural de la familia con la escuela, el bajo nivel cultural de los padres, y el que los padres no comprendan lo que espera de ellos el profesorado.

Otros aspectos que menciona una pequeña parte de estos profesionales son: el desinterés de los padres, la existencia de un currículum escolar poco flexible o la falta de preparación de los docentes.

Ahondando en esta cuestión, en el referido estudio se registran diferencias en la distribución porcentual de la respuesta según la procedencia de las familias con las que habitualmente tratan los docentes. Por ejemplo, en los centros donde hay un elevado número de familias magrebíes, el desconocimiento del sistema educativo y la falta de preparación del profesorado alcanzan los mayores porcentajes. En el caso de que la mayoría sea de origen asiático o comunitario, los porcentajes respecto al desinterés de las familias se reducen de forma considerable.

Lo cierto es que, en los estudios realizados al respecto se hace referencia a que el nivel de participación y compromiso de los padres está mediatizado por variables de diversa índole. Por ejemplo, para Aparicio (2003) la edad de escolarización de los hijos es un factor fundamental y mantiene que en Primaria existe una mayor implicación de los progenitores que en Secundaria, donde ésta se va reduciendo de forma paulatina. Por otra parte, la investigación realizada en Galicia (ver Santos Rego y Lorenzo Moledo, 2004) pone de manifiesto la influencia de la procedencia cultural de la familia. Así, las familias árabes tenderían a participar menos en el centro educativo que las latinas.

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

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

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

Como veremos a continuación, el modelo intercultural parece adecuado para satisfacer, al menos en parte, las necesidades derivadas del nuevo orden social. A explorar este terreno dedicaremos las próximas páginas.

5.5. La educación intercultural como propuesta de intervención pedagógica

La sociedad del siglo XXI exige respuestas rápidas y eficaces a las recientes necesidades que han ido surgiendo en el plano social en general y en el escolar en particular. Así, como ya hemos visto, en algunas comunidades del territorio español se han puesto en marcha las primeras iniciativas de atención a la diversidad, donde se plantea la incorporación de la educación intercultural como eje transversal en todas las actuaciones de los centros educativos.

Como dicen Campoy y Pantoja (2005), los sistemas educativos de los distintos estados que conforman la Unión Europea fueron diseñados, fundamentalmente, para dar respuesta a las necesidades de unos individuos y de unas sociedades más homogéneas y cerradas, debiendo ahora reconocer la presencia activa de una realidad pluricultural

como es la nuestra. En consecuencia, la educación monocultural ha dado como resultado un cierto fundamentalismo o incluso dogmas intransigentes que impiden las relaciones entre personas diferentes (Casanova, 2005). Nos hemos olvidado de que la posibilidad de pertenecer, simultáneamente y/o cronológicamente, a varios grupos y, por consiguiente, de ser partícipes de varias subculturas, es resultado de la democratización de las sociedades (Abadía-Preteuille, 2001).

Lo cierto es que los cambios acontecidos a nivel global, tal y como apunta Bartolomé (2004, 95), “se encuentran ligados a la educación, bien porque le reconocen un papel clave para superar las amenazas que se nos plantean, bien porque estimulan en la educación un cambio de prioridades, enfoques y metodologías si se desea preparar a las nuevas generaciones para vivir en un mundo globalizado”.

Las bases que hasta ahora sustentaban nuestra organización sociocultural parecen insuficientes para dar cabida a las realidades derivadas de una configuración social situada bajo el signo de la diversidad. Pese a todo, estamos de acuerdo con García Martínez (2002, 329) en que, en este período histórico, “marcado por el distintivo de la complejidad, la cultura y la educación tienen asignado un papel fundamental para la consecución de un entendimiento real de actores sociales diferentes que buscan forjarse una nueva identidad en un nuevo mundo”.

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

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

2000; Mayordomo, 1998;) que permita avanzar en interculturalidad debe ser uno de los principales objetivos educativos de nuestro tiempo.

Es este contexto, términos como “educación intercultural”, “multiculturalidad”, “sociedad intercultural”, sobre los que se han hecho tantas matizaciones e interpretaciones a lo largo de los últimos años, cobran en la actualidad, y en el seno de una sociedad diversa, una importancia notoria. Son todos ellos conceptos en construcción, en proceso de redefinición.

Dada la relevancia y el sentido adquirido por los mencionados conceptos en el ámbito escolar, ofrecer unas breves notas sobre algunos de ellos es una tarea que no podemos obviar en el desarrollo de este trabajo. Además, son muchos los expertos que han insistido en las diferencias entre lo intercultural y lo multicultural (Aguado, 1991; Carbonell, 1995; Juliano, 1993; Muñoz Sedano, 1997).

Iniciando nuestro recorrido terminológico en el significado actual de la interculturalidad, lo que se plantea es un enfoque propositivo no basado en lo que ocurre, sino en lo que debería ser, en cómo podría funcionar una sociedad multicultural basada en la convivencia y en la cohesión social. Se defiende también la diversidad interna de las culturas así como su transformación cuando entran en contacto.

Bajo el término de ‘interculturalidad’ han surgido enunciados y proposiciones muy diferentes e, incluso, contrapuestas. Las primeras propuestas respecto a la interculturalidad como ámbito de actuación surgen en el campo pedagógico a fin de enfatizar la necesidad de contacto e interacción entre las distintas culturas, así como la voluntad de intervenir desde la educación para promover una nueva sociedad a partir de la diversidad cultural existente.

Hasta los años setenta el término ‘multiculturalidad’ se creía suficiente para referirse al panorama social del momento, entendiendo, “la convivencia en un mismo espacio social de personas diversas culturalmente y, a la vez, el respeto a las identidades culturales como camino para convivencia social y el mestizaje” (Besalú, 2002, 46).

La referencia a lo multicultural nace en los países anglosajones (EEUU, Reino Unido y Australia), mientras que lo intercultural suena con más fuerza en los países europeos y mediterráneos (Francia, Alemania, Italia y España), y también en Canadá.

Podríamos decir que una sociedad multicultural es aquella en la que varias culturas comparten un espacio físico común, con respeto a las minorías pero con fuertes lazos de identificación grupal.

El interculturalismo, por el contrario, supone no sólo la existencia de relaciones entre las distintas culturas que conviven en una misma sociedad sino el respeto entre las mismas y la creación de espacios para la interacción y el enriquecimiento mutuo (ver tabla 23).

Tabla 23: Multiculturalidad e interculturalidad

Multiculturalidad	Interculturalidad
Coexistencia de diferentes culturas	Convivencia entre diferentes culturas
Acentuación de las diferencias.	Conocimiento y relación cultural
Aumento de las distancias entre los grupos	Búsqueda de lo común y enriquecimiento con lo diferente

Fuente: Casanova (2005)

El debate sobre la interculturalidad ha penetrado con fuerza en el ámbito educativo de los países del sur europeo, entre ellos el nuestro. Aquí, la verdadera eclosión tuvo lugar a comienzos de los años noventa del siglo pasado (Besalú, 2002), desde cuyo momento los discursos en torno a la cuestión han sido ampliamente difundidos. La visibilidad social de la inmigración ha sido el factor desencadenante del auge de esta nueva perspectiva educativa. No obstante, como apuntan Besalú, Campani y Palaudàrias (1998), a pesar de que el fenómeno migratorio ha sido la ocasión histórico-social que ha generado el interés por la interculturalidad, el tema no puede reducirse a la inmigración y a la escolarización del alumnado inmigrante.

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

A pesar de la pervivencia de esta visión reduccionista, la interculturalidad se ha convertido en uno de los ejes sobre los que se articula el discurso educativo, por más

que haya el peligro de asociarlo a un lenguaje políticamente correcto, sobre todo por las insuficiencias que tanto se hacen notar en este terreno.

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

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

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

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

En este marco no podemos perder de vista que una propuesta educativa como ésta no se dirige únicamente a las minorías sino a la totalidad de la comunidad educativa

ya que las acciones a desarrollar afectarán, sin duda, al centro escolar en su conjunto (Fundación Encuentro, 2005) y a todos los ciudadanos, sea cual sea su origen o procedencia.

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

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

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

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

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

con los principios de legitimidad democrática, como requisitos iniciales para poner en marcha un proyecto de estas características.

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

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

Respecto, precisamente, al tema de la formación de los profesores, un estudio realizado en Cataluña (ver Garreta y Llevot, 2003), ponía de manifiesto que la formación que tienen los docentes de la enseñanza obligatoria de esta Comunidad Autónoma en el campo de la interculturalidad es insuficiente y pobre, en parte, debido a la escasa preocupación que durante largos años ha habido por mantener y respetar la diversidad cultural. Del referido estudio se derivan cifras alarmantes pues, aproximadamente el 90% de los profesores entrevistados afirman que la formación inicial recibida en torno a la diversidad cultural o la educación intercultural ha sido nula. Pese a que este dato se reduce hasta el 68% en los docentes menores de 30 años, los datos no dejan de ser preocupantes.

La existencia de un mayor interés por la formación en este campo, ha incrementado la oferta y, por tanto, las oportunidades de aprendizaje continuo de nuestros docentes gracias a la proliferación de numerosas iniciativas formativas (postgrados, seminarios, jornadas,...) centradas en la atención a un alumnado cada vez más heterogéneo.

Aún así, como subraya Besalú (2004), resulta llamativo que entre el profesorado convivan diversas concepciones sobre lo que debe ser la educación intercultural.

Siguiendo al referido investigador, mientras que para unos tiene por objeto a todos los alumnos, para otro sector está planteada para educar a los colectivos minoritarios, siendo uno de sus propósitos fundamentales el desarrollo de las competencias y de los conocimientos necesarios que les permitan vivir en igualdad de oportunidades en la sociedad de acogida.

Esta percepción pone de manifiesto el palmario desconocimiento sobre los fines de la educación intercultural. No sólo no tiene como destinatarios únicos a los alumnos inmigrantes o de étnica gitana sino que su principal objetivo va más allá del propio ámbito escolar. No olvidemos que su pretensión es formar a todas las personas para vivir en una sociedad multicultural.

Estamos de acuerdo con Garreta y Llevot (2003) cuando afirman que la educación intercultural tendría que ser considerada una opción para una educación donde la reflexión sobre los retos de la diversidad cultural formara parte de la formación de todo el alumnado; la cultura familiar del alumnado no fuera objeto de minusvaloración fuese cual fuese su procedencias; y el éxito o el fracaso escolar no estuvieran condicionados por pertenecer a un grupo minoritario.

Retomando la cuestión de la formación docente, uno de los aspectos en los que se necesita avanzar más es, como ya hemos comentado en otro momento, la capacitación para la acogida del alumnado inmigrante y sus familias. Desde la perspectiva de Jordán (2004, 31), “saber diseñar un buen plan de acogida y aplicarlo después en la práctica es fundamental para asegurar, desde un principio, una integración positiva en la vida escolar de alumnos y padres minoritarios”. El citado autor hace hincapié en importantes elementos vinculados a la relación con las familias, a saber: proporcionar una información cordial y clara sobre la escuela de sus hijos y el funcionamiento de nuestro sistema educativo; dialogar con los padres sobre su protagonismo en el éxito académico y la adaptación escolar de los hijos; y facilitar el establecimiento de relaciones positivas entre todos los implicados en la dinámica escolar, estimulando la participación y la implicación en la vida del centro.

Como hemos insistido a lo largo de este trabajo, el contexto familiar es una de las variables con mayor incidencia en el proceso de integración, tanto del alumnado como de la propia familia, y, por lo tanto, no puede mantenerse al margen de la acción educativa que se desarrolla en los centros escolares.

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

Por lo tanto, uno de los aspectos ineludibles es la transmisión a los padres de un proyecto formativo dentro del propio proceso de integración, haciendo complementarias la labor de la escuela, de la familia y las enseñanzas derivadas de ambos contextos. De esa manera no habría espacio para posiciones enfrentadas. Aquello que se aprende en la escuela debe ser ejercitado en el ámbito sociofamiliar. Lo que ha de existir es cierta continuidad entre el proyecto familiar y escolar.

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

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

De la misma forma, los referidos autores, consideran que el sistema educativo debe favorecer un modelo de educación intercultural que potencie la participación como reflejo de la integración social. Se trataría, por lo tanto, de preparar a estos nuevos ciudadanos para su implicación social, reforzando el sentido de pertenencia a la sociedad de acogida y reconociéndoles, previamente, en todos sus derechos.

Nos encontramos, pues, con la idea de Kymlicka (2000) cuando se refiere a la integración plural y democrática de las diversas culturas en una unidad política a través del principio de legitimidad y organización social, garante, a su vez, de igualdad entre todos los ciudadanos y del reconocimiento público de sus especificidades.

No obstante, como recuerdan los profesores Santos Rego y Lorenzo Moledo (2007, 11), debemos tener presente que “la democracia no es tan sólo la suma de las distintas instituciones, sino también, y sobre todo, el compromiso de participación de

los ciudadanos, que deben tomar decisiones tanto en el ámbito personal como social en general”. Es por ello que abogamos por una educación que, además de capacitar para la participación ciudadana, ha de procurar la formación en actitudes de implicación cívica de todos los individuos pues de lo que se trata es de que se produzca un verdadero cambio social en el marco de los derechos de tercera generación.

La educación para la ciudadanía se está configurando como soporte de comportamientos democráticos en un mundo de globalidad creciente en el que interactúan individuos con características diversas. Pese a que en su origen, y aún en su acepción más extendida, tal y como comenta Baráibar (2005), la ciudadanía se vincula a la pertenencia a un Estado, resulta imperativo renegociar el contrato social que sustenta esta conceptualización, reconociendo que la plena pertenencia a una comunidad trasciende la identidad nacional y el lugar de nacimiento.

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

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

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

- Desarrollar en los alumnos una cultura política, esto es, adquirir conocimientos teóricos sobre los derechos humanos y la democracia, familiarizándose con el

funcionamiento de las instituciones políticas y sociales, y apreciando la diversidad cultural e histórica.

- Desarrollar las actitudes y valores necesarios para convertirse en ciudadanos responsables (aprender a respetarse y a respetar a los demás, escuchar y resolver conflictos de forma pacífica, o contribuir a la convivencia en armonía, desarrollando valores acordes con una sociedad plural).
- Estimular la participación activa de los alumnos de manera que puedan implicarse en la vida de la comunidad escolar y local, y adquirir las competencias necesarias para participar en la vida pública de forma responsable, constructiva y crítica.

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

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

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

PARTE SEGUNDA
FAMILIAS INMIGRANTES EN GALICIA:
UN PROGRAMA DE INTERVENCIÓN
PEDAGÓGICA

CAPÍTULO 6

LA INVESTIGACIÓN EN SUS COORDENADAS EMPÍRICAS

6.1. Introducción

En este Capítulo nuestro propósito fundamental será plantear la parte empírica de la investigación. Para ello, comenzaremos por presentar el plan de trabajo y los objetivos principales del estudio. Seguidamente, formularemos las hipótesis de trabajo que guiarán el estudio, las variables utilizadas y el diseño metodológico por el que hemos optado.

A continuación nos centraremos en la selección de la muestra, estableciendo los requisitos que debían cumplir los sujetos que forman parte de ella, describiendo sus rasgos básicos: área geográfica y país de procedencia, sexo, edad y hábitat en origen.

Por último, analizamos el perfil familiar, socio-educativo y laboral, el modelo y proyecto migratorio de las familias que han participado en la investigación, y evaluamos los resultados de la intervención pedagógica llevada a cabo. Por y para ello, será menester proceder del siguiente modo:

- Realizar un análisis descriptivo de las familias inmigrantes que han participado en la investigación (n=111). En este análisis nos detendremos de forma pormenorizada en las familias latinas (n=73) y en las africanas (n=22) y, de manera simultánea, acometeremos el análisis comparativo de sus variables biográficas, dado que ambas son las procedencias con mayor representación entre los sujetos que participan en la investigación.

- Llevar a cabo la evaluación del Programa de intervención con las madres latinas (n=18) y árabes (n=10) de la muestra que se implicaron en su desarrollo. Realizaremos, concretamente, dos tipos de examen: un análisis diferencial entre las madres latinas y árabes, primero en pretest y luego en posttest; y finalmente, un análisis comparativo entre las dos medidas (pretest y posttest) de las madres de ambas procedencias.

6.2. Metodología de la investigación

6.2.1. Plan de trabajo

En primer lugar, hemos de decir que nuestra investigación se realiza a partir de la puesta en marcha de un “Programa socio-educativo para familias inmigrantes” en centros educativos de Galicia. La responsabilidad del Programa nos pertenece en el

marco del trabajo llevado a cabo por el Grupo de Investigación “Esculca” de la Universidad de Santiago de Compostela.

A través de este Programa se pretendía, de forma general, mejorar los niveles de participación de las familias inmigrantes en las escuelas a las que asisten sus hijos e hijas, proporcionándoles un mayor conocimiento de la cultura y la sociedad del país de acogida, así como de su sistema educativo.

Aprovechando la coyuntura creada por tal iniciativa, en este estudio profundizamos en la evaluación de dicho Programa. Concretamente, lo que nos interesa es evaluar el Programa de intervención considerando la posible influencia en los resultados de la variable “procedencia cultural” de la familia, que puede modular otras variables. De esta forma, centraremos nuestra atención en las familias con mayor representación en la muestra con la que hemos trabajado. El conglomerado resultante lo forman las familias de procedencia marroquí y las llegadas desde Latinoamérica.

No obstante, antes de iniciar esta tarea, llevaremos a cabo un estudio descriptivo de todas las familias que han participado en el desarrollo del Programa, bien formando parte del grupo experimental o bien del grupo control. En este sentido, además de realizar un análisis general, también estudiaremos de forma específica a las familias latinas y africanas, con un análisis comparativo de las variables descriptivas a fin de conocer su perfil familiar, socio-educativo y laboral, junto con el modelo y proyecto migratorio en el país de acogida.

Así, nos adentramos en la cuestión nuclear del estudio que, como ya adelantamos, consiste en analizar en qué medida la procedencia cultural de las familias influye en los resultados del “Programa socio-educativo para familias inmigrantes”. Concretamente, examinaremos si los cambios producidos tras la intervención pueden explicarse según el origen cultural de las familias.

De forma más precisa, y en función de nuestros objetivos, diseñamos un plan de trabajo integrado por diferentes fases que enumeramos a continuación:

- Analizar el instrumento de medida de las variables a estudiar.
- Establecer los criterios que serán tenidos en cuenta para seleccionar a los sujetos de nuestra muestra y proceder a su selección.

- Realizar un análisis descriptivo de la muestra de estudio (estudio no experimental).
- Seleccionar a las madres marroquíes y latinoamericanas que han formado parte del grupo experimental y que, por lo tanto, han participado en el Programa.
- Evaluar los resultados obtenidos por los dos grupos en las variables dependientes una vez que se ha desarrollado la intervención.

6.2.2. Objetivos principales

- Analizar el perfil familiar, socio-educativo y laboral, así como el modelo y el proyecto migratorio de las familias inmigrantes.
- Comparar el perfil familiar, socio-educativo y laboral, el modelo y el proyecto migratorio de las familias en función de la procedencia étnico-cultural.
- Estudiar en qué medida el origen étnico-cultural de las familias puede influir en la intervención pedagógica llevada a cabo.

6.2.3. Hipótesis de trabajo

Hipótesis general

El origen étnico-cultural de las familias inmigrantes influirá en los resultados de un Programa de intervención cuyo objetivo es mejorar su nivel de conocimiento sobre el sistema educativo, la cultura y la sociedad del país de acogida, a fin de optimizar su grado de participación en las escuelas en las que estudian sus hijos e hijas.

Hipótesis intermedias

- Es previsible que antes de la aplicación del Programa no se produzcan diferencias estadísticamente significativas entre las familias latinas y las árabes en las variables dependientes.
- Después de la aplicación del Programa es de esperar que se produzcan diferencias estadísticamente significativas en las variables dependientes en el grupo de las familias latinas.
- Una vez concluido el Programa es de esperar que se produzcan diferencias estadísticamente significativas en las variables dependientes en el grupo de las familias árabes.

- Se producirán diferencias estadísticamente significativas entre los dos grupos de familias tras la aplicación del Programa.

6.2.4. Variables de estudio

Identificación	Independiente	Dependientes	Constructo
Área geográfica de procedencia País de procedencia Sexo Edad Hábitat en origen	Origen étnico-cultural	Estado civil Conformación núcleo familiar Sexo y número de hijos/as Edades de los hijos/as Nivel educativo que cursan los hijos/as Tiempo de residencia en España de los hijos/as Escolarización en el país de origen de los hijos/as	Perfil familiar
		Nivel de estudios Conocimiento de lenguas oficiales Actividad laboral actual	Perfil socio-educativo y laboral
		Tiempo de residencia en España Motivo de inmigración	Proyecto migratorio
		Motivo de reunión con personas del país de origen Uso del gallego en el ámbito familiar Uso del castellano en el ámbito familiar Uso del francés en el ámbito familiar Uso del inglés en el ámbito familiar Uso de otras lenguas en el ámbito familiar	Mantenimiento de la cultura de origen
		Relaciones de amistad	Dimensión relacional
		Conocimiento y grado de participación en la vida asociativa del barrio Conocimiento y grado de participación en centros y asociaciones del país de origen Funciones atribuidas a los Servicios Sociales Conocimiento del derecho a los Servicios Sociales Conocimiento de los recursos que ofrecen los Servicios Sociales	Conocimiento de la red de apoyo social
		Atribución de valores Trato con personas de distinto origen Percepción de cambios en las costumbres y el comportamiento en el país de acogida	Auto-percepción y hetero-percepción
		Consideración acerca de la educación Opinión del respecto hacia el profesorado Importancia concedida a la educación Comparación hijos-compañeros	Expectativas sobre la educación de los hijos
		Relación con otros agentes de la comunidad educativa Opinión sobre la funcionalidad de las AMPA	Participación de la familia en la escuela

En relación con el estudio de las variables dependientes, debemos resaltar, de una parte, que para realizar el análisis descriptivo de la muestra emplearemos las asociadas a los constructos: perfil familiar (estado civil, conformación núcleo familiar, y número de hijos/as, edades, tiempo de residencia en España, y escolarización en el país de origen); perfil socio-educativo y laboral (nivel de estudios, conocimiento de lenguas oficiales y actividad laboral actual); proyecto migratorio (tiempo de residencia en

España y motivo de inmigración); y mantenimiento de la cultura de origen (motivo de reunión con personas del mismo origen y usos lingüísticos en el ámbito familiar).

De otra parte, para la evaluación del Programa de intervención estudiaremos las variables dependientes vinculadas a los constructos: dimensión relacional (relaciones de amistad); conocimiento de la red de apoyo social (conocimiento y grado de participación en la vida asociativa del barrio, conocimiento y grado de participación en centros y asociaciones del país de origen, funciones atribuidas a los Servicios Sociales, y conocimiento del derecho a acudir a los Servicios Sociales y de los recursos que ofrecen); auto-percepción y hetero-percepción (atribución de valores, trato con personas de distinto origen, y percepción de cambios en las costumbres y el comportamiento en el país de acogida); expectativas sobre la educación de los hijos (consideración de la educación, opinión del respecto hacia el profesorado, importancia concedida a la educación, y comparación hijos-compañeros); y participación de la familia en la escuela (relación con otros agentes de la comunidad educativa y opinión sobre la funcionalidad de las AMPA).

6.2.5. Diseño

Para comprobar las hipótesis de la investigación elegimos un diseño a través del cual podremos obtener, estudiar e interpretar la información necesaria.

En nuestro caso, optamos por un diseño cuasi-experimental de un sólo grupo experimental con pretest y postest. Sin embargo, dentro del grupo experimental diferenciaremos dos grupos de familias: las de procedencia marroquí y las de Latinoamérica, a fin de observar los cambios producidos en ambos casos después de su participación en el Programa.

Cuadro 1: Diseño de la investigación

Grupos	Selección	Pretest	VI	Postest
Experimental	No azar	O ₁	X	O ₂

O₁: Medida de pretest.

X: Programa.

O₂: Medida de postest.

Una de las principales características de este tipo de diseños es que el investigador no puede hacer la asignación al azar de los sujetos. No obstante, es posible controlar otras cuestiones como cuándo llevar a cabo las observaciones o cuándo realizar la intervención (Hernández Pina, 1997).

Estamos de acuerdo con Bernardo y Calderero (2000) en que, pese a que los diseños cuasi-experimentales no garantizan un nivel de validez interna y externa como los experimentales, están más indicados cuando la investigación, como es nuestro caso, se desarrolla en escenarios educativos naturales y se acepta la ausencia de un control experimental completo.

Como es bien sabido, estudiar la realidad educativa e intervenir en el espacio escolar no es un trabajo fácil. Una de las mayores dificultades para realizar una investigación experimental es la necesaria alteración de grupos ya constituidos para poder elegir al azar los sujetos de la muestra. De ahí que hayamos optado por un diseño en el que no se ha cumplido con este requisito y que, consecuentemente, estemos hablando de un diseño cuasi-experimental.

6.2.6. Población y muestra

A) Selección de los sujetos de la muestra

Cuantificar la población inmigrante es una tarea complicada, por lo que la definición del universo de estudio es empresa harto difícil. Para establecer una aproximación real al universo de estudio lo más fiable sería utilizar las cifras oficiales, sin embargo, las limitaciones de las estadísticas (la lenta actualización de los datos, la existencia de una bolsa de inmigrantes irregulares indeterminada, etc.) complican el establecimiento de una cifra exacta del número de sujetos. Asimismo, aunque podríamos utilizar el número de extranjeros residentes, más difícil sería concretar el número de familias inmigrantes que viven en España.

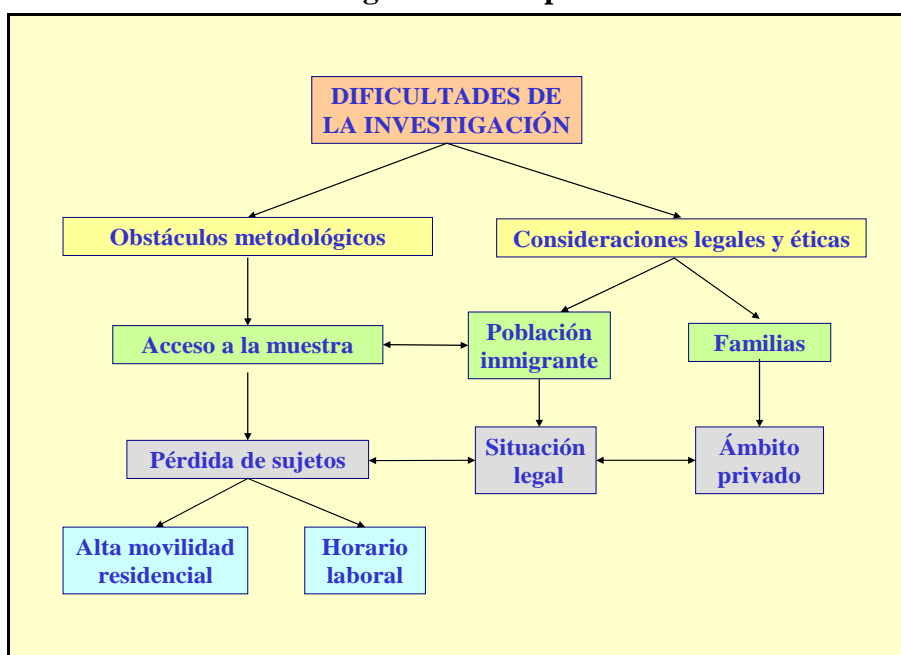
Además, debemos tener presente que la inmigración es un fenómeno complejo y que, en consecuencia, la investigación en este ámbito desde coordenadas socio-educativas es una cuestión que integra múltiples factores. A esto tenemos que añadir que la familia, espacio privado por antonomasia, es el eje central sobre el que nos movemos, lo cual añade mayores riesgos y problemas metodológicos (Santos Rego et al., 2004).

En la figura nº 1 recogemos las principales dificultades asociadas al universo de estudio, y que han podido influir, en mayor o menor medida, en el tamaño de la muestra. De una parte, hacemos referencia a los obstáculos metodológicos, y de otra, a ciertas consideraciones legales y éticas:

a) Respecto a los primeros, las principales trabas las situamos en el acceso a la muestra, sobre todo en colectivos “invisibles” (como por ejemplo, las mujeres marroquíes), y en la pérdida de sujetos (mortalidad experimental), debido, entre otros factores, a la elevada movilidad residencial de esta población y a las largas jornadas laborales.

b) De la misma forma, como ya apuntamos, el hecho de tener como sujetos de estudio a familias inmigrantes, hace que, además de entrar en el ámbito privado de la familia, se añadan nuevos obstáculos, en este caso, debido a la obligación de tener en cuenta ciertas consideraciones legales y éticas asociadas a la condición de inmigrante, cuya situación administrativa no siempre es la deseable.

Figura 1: Dificultades de la investigación con repercusión en la muestra de estudio



Fuente: Elaboración propia

La elección de las familias participantes en el Programa y que conforman, por lo tanto, la muestra de la investigación, se realizó en varios pasos que pasamos a explicar.

1) Lo primero fue seleccionar los centros educativos de la Comunidad Autónoma de Galicia que durante el curso 2005-06⁹⁰, escolarizaban un importante porcentaje de alumnos no nacionales en los niveles obligatorios de enseñanza.

2) Una vez seleccionados analizamos sus características para comprobar si podían formar parte de la muestra de estudio. Para ello fue necesario reunirse con los representantes de la *Consellería de Educación e Ordenación Universitaria* de la *Xunta de Galicia* y, más concretamente, con la *Dirección Xeral de Ordenación e Innovación Educativa*.

3) De acuerdo con la Administración Educativa se consideró oportuno eliminar de la selección inicial a los centros participantes en el Plan Proa⁹¹, puesto que podrían alterarse los resultados alcanzados. Es por ello que, finalmente, se seleccionaron 12 centros que fueron distribuidos al azar en centros experimentales y centros control, bajo la condición de que en una misma localidad no coincidieran dos centros experimentales o control. Desafortunadamente para nuestros intereses y los del estudio, uno de los centros experimentales no llegó a iniciar el Programa después de haber participado en las sesiones de formación y otros de los controles optó por no participar.

4) El criterio de partida era el de que en cada centro debía haber, al menos diez familias inmigrantes con hijos escolarizados en los niveles obligatorios de enseñanza. No obstante, en algunos centros nos encontramos con la imposibilidad implicar al mínimo establecido, mientras que en otros se rebasó sin problemas la cifra marcada. Ello permitió equilibrar el número de familias participantes. Finalmente, fueron 59 las familias que comenzaron el Programa en los centros experimentales (ver tabla 24), mientras que en los grupos control fueron 54.

⁹⁰ Según datos del MEC (2007b), en el curso 2005-06 Galicia contaba con 963 centros que impartían Educación Primaria y 520 con Educación Secundaria Obligatoria.

⁹¹ Durante el curso 2005-06 se adscribieron a este programa un total de 40 centros, 20 de los cuales eran centros de Educación Infantil y Primaria o de Educación Primaria, y otros 20 Institutos de Educación Secundaria. En el curso 2006-07 se amplió la oferta a 36 centros más (www.edu.xunta.es).

Tabla 24: Familias implicadas en los centros experimentales

CENTROS EXPERIMENTALES	FAMILIAS IMPLICADAS
IES Xulián de Magariños (Negreira)	18
IES de Ames (Ames)	4
CEIP Lope de Vega (Vigo)	9
IES Monte Castelo (Burela)	10
CEIP A Lomba (Vilagarcía de Arousa)	18
TOTAL	59

Además, debemos resaltar que a estas 59 participantes en el Programa hay que añadir la implicación de 6 mujeres más en el IES Xulián de Magariños de Negreira (A Coruña). De éstas, cuatro eran españolas (dos de ellas emigrantes retornadas de Suiza) y las dos restantes madres marroquíes, pero cuyos hijos todavía no estaban escolarizados en los niveles obligatorios. En el IES Monte Castelo de Burela (Lugo), también asistieron a las sesiones del módulo educativo un padre y una madre de nacionalidad española. Tanto en el caso de Negreira como en el de Burela, no pusimos ningún inconveniente a la participación de estas familias, si bien no se consideraron al evaluar los resultados del Programa.

Tal y como se puede ver en la tabla 24, en el CEIP A Lomba (Vilagarcía de Arousa) se implicaron 18 familias. Sin embargo, dos de ellas estuvieron representadas por abuelas retornadas, cuyos nietos habían nacido fuera de España y que estaban, en ese momento, a su cargo. Puesto que se trata de personas con nacionalidad española, no fueron consideradas en la evaluación de la intervención. De esta forma, los sujetos que tomamos como válidos en este centro se quedaron en 16.

A pesar de que el Programa fue diseñado para que participaran únicamente familias inmigrantes, entendíamos como pertinente, teniendo en cuenta los objetivos de la intervención, la implicación de familias españolas en el proceso.

En definitiva, para realizar el análisis descriptivo de la muestra utilizamos a 111 familias, 54 de los centros control y 57 de los experimentales. De ellas 73 son

latinoamericanas y 22 africanas. Es con tal conjunto con el que realizamos el estudio comparado que nos propusimos.

Ya por último, la evaluación del Programa implicó una nueva selección. Nos centramos en los dos colectivos más representados, el latinoamericano y el africano, trabajando únicamente con las familias que habían completado como mínimo el 50% del Programa. Así fue como, en el caso de las africanas perdimos a todos los sujetos caboverdianos, con lo cual la muestra acabó circunscrita a marroquíes (n=10) y latinoamericanas (n=18).

B) Descripción de la muestra

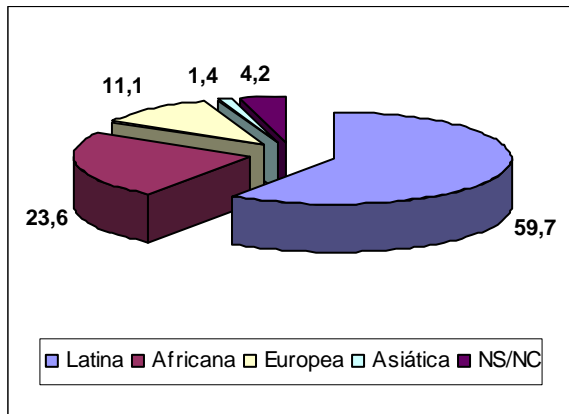
Comenzamos nuestro análisis por la variable área geográfica de procedencia. Tal y como se puede observar en las gráficas 33 y 34, tanto para los padres como para las madres, la distribución es muy similar. Mayoritariamente, son de procedencia latina (59,7% y 68,2%, respectivamente), estando las mujeres varios puntos por encima de los varones, lo cual era previsible teniendo en cuenta que, a nivel nacional, el colectivo iberoamericano es el único en el que las mujeres (54,25% del total de iberoamericanos) superan en número a los hombres (Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, 2007a).

Los porcentajes de los llegados desde el continente africano son más elevados en el caso de los padres (23,6%), aunque la diferencia no es muy amplia con respecto a las madres (21,5%). La mayor presencia de hombres en los nacionales de los países africanos no nos sorprende, puesto que si tomamos como referencia las cifras estatales, vemos como sólo el 33,5% de los inmigrantes africanos son mujeres (Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, 2007a).

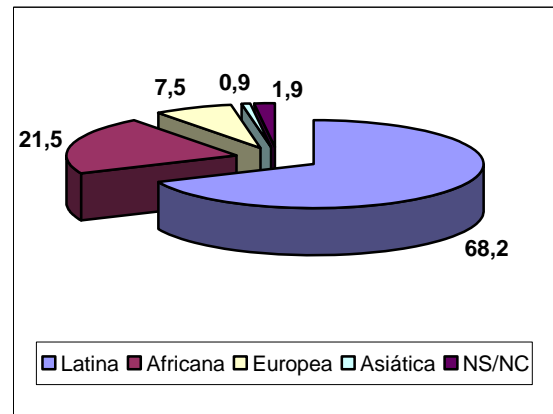
Respecto a los que han venido desde algún otro país de Europa o de Asia, la representación vuelve a favorecer a los padres, aunque en ambos casos son porcentajes bajos si los comparamos con las familias procedentes de África y, sobre todo, de Latinoamérica.

En este marco, no podemos pasar por alto que Galicia es una de las pocas Comunidades Autónomas donde la feminización de los flujos migratorios es un hecho que ya reflejan las estadísticas. Si bien en el total de extranjeros que residen en España las mujeres representan el 45,8%, en el territorio gallego representan el 50,4% (Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, 2007a), lo que se explica, en gran medida, por el contingente del Cono Sur americano.

Gráfica 33: Área geográfica de procedencia de los padres

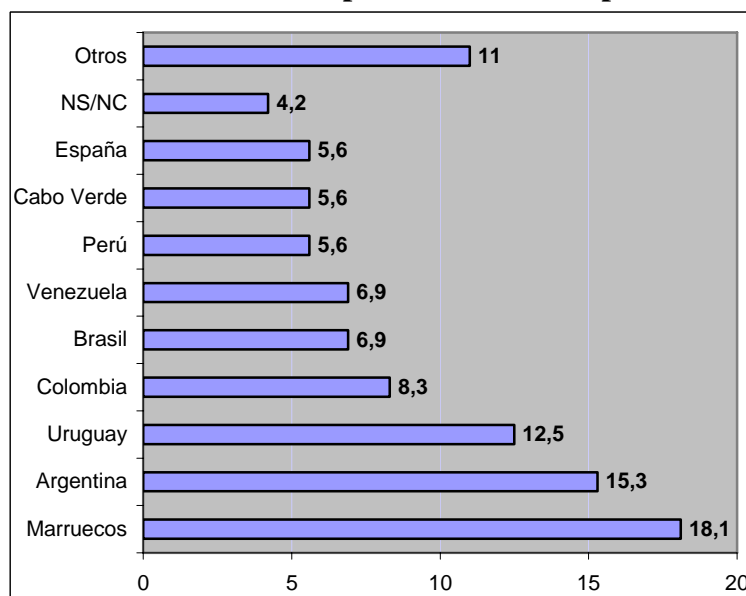


Gráfica 34: Área geográfica de procedencia de las madres



Un análisis más minucioso de la procedencia nos lleva hasta el estudio de los países de origen. En este sentido, nos encontramos con que los padres marroquíes (18,1%) son el colectivo mayoritario, seguidos de los nacionales de Argentina (15,3%) y Uruguay (12,5%). Los padres llegados de Colombia, Brasil, Venezuela, Perú y Cabo Verde tienen una representación muestral menor, no superando en ningún caso el 9% (ver gráfica 35).

Gráfica 35: País de procedencia de los padres

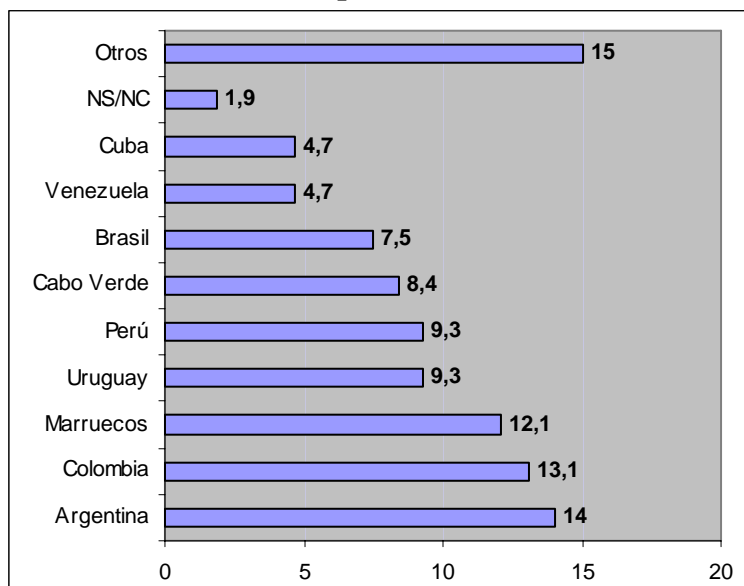


Los datos ponen de manifiesto la existencia de una pequeña, pero significativa, proporción de familias cuyo padre es español (5,6%). Este hecho probablemente esté

motivado por dos causas: de un lado, el importante número de emigrantes retornados⁹² o descendientes de gallegos que anualmente recibe Galicia, llegados, sobre todo, de países de América del Sur; y de otra parte, la formación de matrimonios mixtos⁹³ protagonizados, mayoritariamente, por hombres españoles y mujeres latinas.

En lo que se refiere a las madres, encontramos algunas diferencias en comparación a los padres, puesto que las nacionales de Argentina (14,1%) y Colombia (13,1%) superan a las llegadas desde Marruecos (12,1%). A éstas les seguirían las oriundas de Uruguay y Perú (9,3%), Cabo Verde (8,4%) y Brasil (7,5%). Las llegadas desde Venezuela y Cuba suponen porcentajes menores (4,7%) (ver gráfica 36).

Gráfica 36: País de procedencia de las madres



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

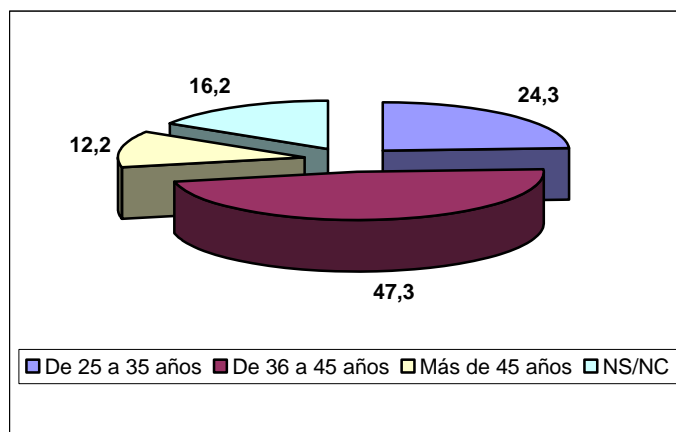
⁹² Según datos de la *Secretaría Xeral de Emigración* (<http://galiciaaberta.xunta.es/conselleria/>) durante el año 2006 han retornado a Galicia 6.343 personas. Pese a ser esta una cifra importante, constata la tendencia continuista del descenso paulatino, lejos ya de la máxima cifra que se alcanzó en 2002 con 10.050 retornados.

⁹³ Concretamente, las cifras provisionales del INE (2007d) nos informan de que en el 2006 se constituyeron 24.401 matrimonios mixtos.

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

Profundizando en las variables biográficas de los progenitores, nos encontramos con que casi la mitad de los padres (47,3%) tiene una edad comprendida entre los 36 y los 45 años. Tal y como se puede observar en la gráfica, un 16,2% de las familias no informan de la edad del padre. Pese a que es un porcentaje nada despreciable, no debemos olvidar, como ya hemos referido, que el número de madres que participan en la investigación es superior al de padres y éstas, en muchos casos, no informan de los datos de sus parejas. Además, como veremos, algunas de ellas encabezan familias monoparentales, lo cual podría ser uno de los motivos que explicara que las madres no respondan a ciertos aspectos vinculados al padre. La juventud de la población se pone de manifiesto al observar el porcentaje de ellos que tienen entre 25 y 35 años (24,3%) y el menor número que afirman superar los 45 (ver gráfica 37). Los datos también revelan que ningún padre es menor de 25 años, casuística que, como veremos, si aparece en las madres. Asimismo, el estadístico moda (3) indica que la respuesta mayoritaria está en el tercer intervalo (“De 36 a 45 años”).

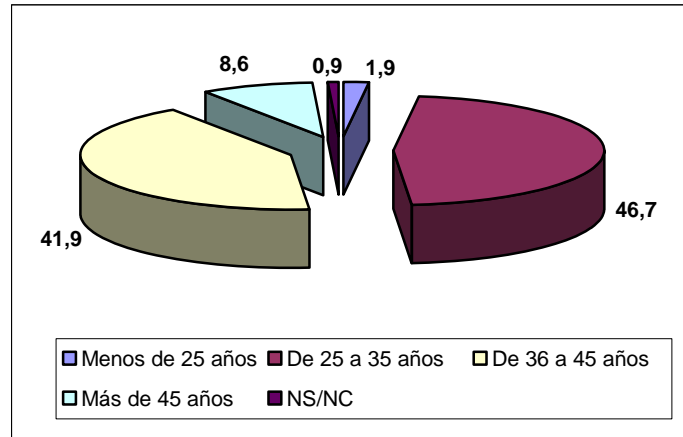
Gráfica 37: Edad de los padres



Si antes aludíamos a la juventud de los padres, en el caso de las madres es aún más evidente, ya que el 46,7% tiene entre 25 y 35 años y casi el 42% se encuentra en el intervalo inmediatamente superior (ver gráfica 38). Además, tan sólo el 8,6% dice tener más de 45 años. La proporción de madres menores de 25 años es muy reducida (no alcanza el 2%). Al tomar como referencia el estadístico moda, obtenemos resultados

muy similares a los de sus homólogos varones, ya que la moda vuelve a situarse en el intervalo que abarca desde los 36 a los 45 años.

Gráfica 38: Edad de las madres



A partir de la procedencia étnico-cultural de los padres, nos encontramos con que tanto los latinos como los árabes tienen en su mayoría edades comprendidas entre los 25 y los 45 años (ver tabla 25). De todas formas, el porcentaje de los africanos que afirma tener más de 45 años (17,6%) es superior al de latinos (6,8%) y la proporción de padres latinos menores de 35 años (29,5%) es mayor que la de los africanos (17,6%), lo que nos indica que los padres llegados desde Latinoamérica son ligeramente más jóvenes que los nacidos en África. Además de estos resultados, tal y como se recoge en la tabla 25, un 20,5% de los latinos y un 5,9% de los africanos no informan de este dato y en ninguno de los dos grupos hay padres menores de 25 años. El estadístico moda se encuentra en ambos casos en el tercer intervalo.

Tabla 25: Edad de los padres según la procedencia étnico-cultural

	Menos de 25 años	De 25 a 35 años	De 36 a 45 años	Más de 45 años	NS/NC
Latinos	--	29,5%	43,2%	6,8%	20,5%
Africanos	--	17,6%	58,8%	17,6%	5,9%

Al analizar la edad de las madres según la procedencia étnico-cultural, observamos que los tramos de edad mayoritarios para las latinas y para las africanas son los comprendidos entre los 25 y los 45 años (ver tabla 26). Sin embargo, parece que las madres africanas son algo más jóvenes puesto que tan sólo el 4,5% de ellas superan los 45 años, frente al 8,3% de las latinas. Por su parte, un 9% de las nacidas en el continente

africano afirma ser menor de 25 años, intervalo que no aparece en el caso de las madres latinoamericanas. El estadístico moda se sitúa en los dos grupos de madres en el intervalo de 25 a 35 años.

Tabla 26: Edad de las madres según la procedencia étnico-cultural

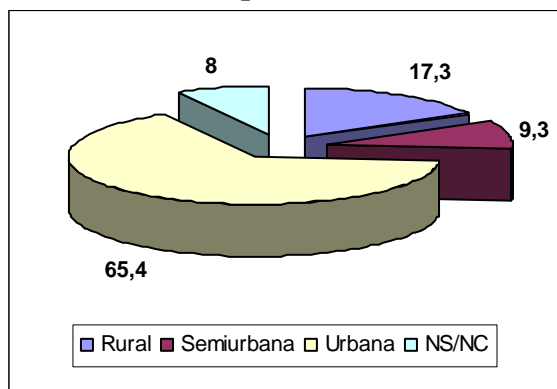
	Menos de 25 años	De 25 a 35 años	De 36 a 45 años	Más de 45 años	NS/NC
Latinas	--	47,2%	43,1%	8,3%	1,4%
Africanas	9,1%	45,5%	40,9%	4,5%	--

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

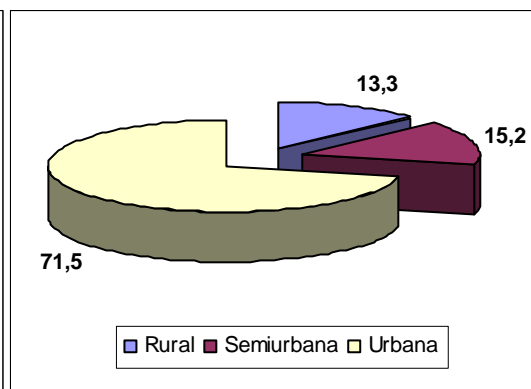
Asimismo, al comparar la edad de los progenitores latinos y africanos con los datos que maneja el Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales nos encontramos con coincidencias únicamente para las madres, puesto que la media de edad de las africanas que residen en España (26 años) es inferior a la de las latinas (33 años). Sin embargo, a nivel estatal, los padres africanos (30 años) son, por lo general, más jóvenes que los latinos (32 años), mientras que en nuestra muestra nos encontramos con la situación contraria.

Tal y como se pone de manifiesto en las gráficas 39 y 40, tanto los padres como las madres residían en zonas urbanas de sus países de origen (65,4% y 71,5%, respectivamente). Los procedentes de zonas rurales suponen en ambos casos (padres y madres) porcentajes poco importantes (17,3% y 13,3%, respectivamente). El estadístico moda se sitúa en 3, que representa la zona urbana.

Gráfica 39: Hábitat en origen de los padres



Gráfica 40: Hábitat en origen de las madres



Si analizamos la procedencia de los padres nos encontramos con que la mayor parte de los latinos (82,2%) vivían en una zona urbana, mientras que únicamente el 29,4% de los africanos residían en tal tipología cívica. Los porcentajes de residencia en zonas semiurbanas son mayores para los padres africanos (11,8%). Más de la mitad (52,9%) afirman haber vivido en zonas rurales, opción que en los latinos se reduce hasta el 4,4% (ver tabla 27). La referencia del estadístico moda constata diferencias entre ambos grupos: la zona urbana para los padres latinos y la rural para los africanos.

Tabla 27: Hábitat en origen según la procedencia étnico-cultural de los padres

	Rural	Semiurbana	Urbana	NS/NC
Latinos	4,4%	6,7%	82,2%	6,7%
Africanos	52,9%	11,8%	29,4%	5,9%

Centrándonos ahora en las madres, tal y como se puede observar en la tabla 28, la mayor parte de las latinas (83,3%) residían en la ciudad, y tan sólo el 31,8% de las africanas afirman proceder de una zona urbana. Si bien los porcentajes de residencia en zonas semiurbanas son muy similares, la mayoría de las africanas (54,6%) vivían en zonas rurales, opción no coincidente con ninguna madre latinoamericana. Al igual que con los padres, el estadístico moda sitúa a las madres latinas en la procedencia urbana y a las africanas en la rural.

Tabla 28: Hábitat en origen según la procedencia étnico-cultural de las madres

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

Lo cierto es que proceder de un medio urbano o rural es un factor a tener en cuenta, puesto que de ello dependen, en gran medida, las posibilidades que se han tenido en el país de origen. Ramírez Goicoechea (1996), por ejemplo, afirma que la población marroquí procedente de zonas urbanas cuenta con una mayor formación académica, exhibe un mayor cosmopolitismo en sus aspiraciones, en su red de sociabilidad y en su competencia lingüística. La referida investigadora es clara cuando mantiene que “la diferencia en la procedencia rural o urbana opera como un fuerte discriminante entre los marroquíes” (op. cit., 24).

A modo de síntesis, podemos concluir que la mayor parte de las familias que participan en la investigación están representadas por las madres, quienes en su mayoría proceden de Latinoamérica y África. Uno de los aspectos más notables es su juventud, pues casi la mitad de las madres tienen entre 25 y 35 años, aunque la media de edad de las latinas es levemente superior a la de las madres africanas. Asimismo, sabemos que las madres latinas tenían la residencia original en zonas urbanas mientras que las africanas vivían fundamentalmente en zonas rurales.

6.2.7. Instrumento

Para describir la muestra, medir las variables dependientes y evaluar los resultados del Programa de intervención empleamos un único instrumento, la *Escala Socio-educativa para familias inmigrantes en Galicia* (ver anexo). Esta Escala está constituida por un total de 30 ítems de configuración cerrada que hemos agrupado en varias categorías:

- Datos de identificación (v.1, v.2, v.4 y v.5). En esta primera categoría se recoge la información necesaria para identificar a los sujetos que componen la muestra de estudio. Con tal propósito incluimos varios ítems que nos permiten conocer al progenitor implicado, el área geográfica y el país de procedencia, la edad de padres y madres, así como la zona de residencia (hábitat) en origen.

- Perfil familiar (v.3, v.8 y v.9). Indagamos sobre el estado civil, la composición del núcleo familiar, y otros aspectos referidos a los hijos (sexo, número de hijos en España, nivel educativo, y tiempo de residencia en nuestro país).

- Perfil socio-educativo y laboral (v.10, v.11 y v.12). En este caso se recoge información sobre el nivel de estudios, el grado de conocimiento de las lenguas oficiales (comprensión, habla, lectura y escritura), y la actividad laboral que desarrollan en nuestro país, tanto los padres como las madres.

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

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

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

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

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

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

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

Ya por último, debemos aclarar que el Programa será evaluado a partir de los cambios detectados en la variable 14 y en las variables que van de la 16 a la 30, ambas inclusive. Los restantes ítems no se utilizarán con este propósito, puesto que se refieren, sobre todo, a datos biográficos de las familias implicadas y que, por lo tanto, están al margen de los efectos del Programa.

A) Pase del instrumento

El pase del instrumento a las familias en los centros experimentales y en los centros control fue una tarea realizada por los respectivos coordinadores/as y apoyada por un miembro del equipo de investigación que, en cada uno de los centros implicados, realizaba la función de colaborador/a.

Asimismo, debemos resaltar que, antes de aplicar la prueba, mantuvimos varias reuniones con los distintos coordinadores/as para, entre otros aspectos, explicar la funcionalidad del instrumento, dar las instrucciones para el pase y aclarar posibles dudas sobre las cuestiones incluidas en el mismo.

En los centros experimentales, es decir, en aquellos en los que se desarrolló el Programa, el pretest se administró en la primera sesión y el postest en la última y, en cada uno de los centros, todas las familias complementaron la *Escala Socio-educativa para familias inmigrantes en Galicia* al mismo tiempo. En el IES Xulián de Magariños (Negreira), debido al escaso dominio del idioma del grupo fue necesario contar con la ayuda de los docentes del módulo social y del cultural, además de la coordinadora del centro, de una colaboradora de nuestro grupo de investigación en la Universidad de Santiago de Compostela, y de dos alumnas del centro que ejercieron la función de traductoras. En los demás centros el pase se realizó tal y como se había acordado.

En los centros control, el pase del pretest se realizó al tiempo que en los distintos centros experimentales se iniciaba el Programa y el de postest cuando este había finalizado en todos ellos. Conscientes de las dificultades que podía entrañar reunir a todas las familias únicamente para que cumplimentaran la Escala, se consideró que lo más apropiado era que el coordinador de centro acordase con cada una de las familias la fecha y la hora que mejor le conviniese. Asimismo, en caso de que los progenitores se encontraran con dificultades para completar la Escala, se ofreció la posibilidad de que se realizara a modo de entrevista.

B) Fiabilidad del instrumento

Como se puede observar en la tabla que sigue, la fiabilidad del instrumento empleado es satisfactoria, tanto en el pase de pretest como de postest, y en los distintos módulos (educativo, social y cultural) que dan soporte estructural al Programa. No obstante, vemos como en el módulo social los valores son visiblemente inferiores, lo cual se debe al menor número de ítems que son utilizados para evaluar los resultados de la dimensión social del Programa.

Tabla 29: Resumen de la Fiabilidad de la Escala

		Alfa de Cronbach	Alfa de elemento tipificada	Correlación Media	Correlación		Correlación Media ítem x total	Ítems	
					Máxima	Mínima			
Antes	Escala	.856	.907	.178	.857	-.321	.39	45	
	Después	Escala	.829	.871	.131	.757	-.389	.33	45
Antes	Módulo Educativo	.888	.903	.288	.857	-.165	.51	23	
	Módulo Cultural	.790	.817	.230	.651	-.261	.44	15	
	Módulo Social	.293	.378	.169	.185	-.147	.21	3	
Después	Módulo Educativo	.831	.830	.175	.763	-.269	.39	23	
	Módulo Cultural	.828	.819	.231	.549	-.090	.44	15	
	Módulo Social	.290	.247	.099	.311	-.131	.22	3	
Grupo Experimental	Antes	Escala	.864	.918	.200	.975	-.504	.41	45
		Módulo Educativo	.898	.917	.324	.975	-.349	.54	23
		Módulo Cultural	.840	.840	.247	.682	-.188	.46	16
		Módulo Social	.297	.377	.168	.290	-.089	.23	3
Grupo Experimental	Después	Escala	.748	.805	.063	.913	-.585	.23	43
		Módulo Educativo	.767	.729	.105	.871	-.518	.31	23
		Módulo Cultural	.706	.679	.098	.702	-.435	.28	15
		Módulo Social	.284	.379	.169	.265	.010	.20	3

Así pues, una vez constada la fiabilidad de instrumento utilizado, acometeremos el análisis e interpretación de los resultados derivados del estudio descriptivo de la muestra en el que, como ya comentamos, prestaremos especial atención a las familias de procedencia latina y africana.

CAPÍTULO 7

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS Y RESULTADOS DEL ESTUDIO DESCRIPTIVO DE LA MUESTRA

7.1. Introducción

A continuación se presentan los análisis realizados y los resultados derivados del estudio descriptivo de las familias implicadas en la investigación a partir de las variables de la Escala. En primer lugar, haremos referencia a su perfil familiar (v.3, v.8. y v.9), socio-educativo y laboral (v.10 y v.11), así como a las características del proyecto migratorio (v.6 y v.7), a los usos lingüísticos en el ámbito familiar (v.12) y a las principales motivaciones para reunirse con compatriotas (v.15). Dado que la procedencia étnico-cultural de las familias es una variable fundamental en nuestro estudio, prestaremos especial atención a las madres latinas y africanas.

Seguiremos con el estudio descriptivo de la muestra centrándonos en otras variables a fin de aproximarnos, entre otros aspectos, a la dimensión relacional, al nivel de conocimiento de la red de apoyo social, expectativas sobre la educación y su participación en la escuela. En esta parte no profundizaremos en las diferencias según la procedencia, ya que el análisis de las demás variables de la Escala (v.14 y v.16-v.30) implicará únicamente a las familias que han participado en el “Programa socio-educativo para familias inmigrantes”, lo que nos ha de revelar si se han producido variaciones después de la intervención.

También aquí, nos ocuparemos de estudiar comparativamente el perfil familiar, socio-educativo y laboral, en función del origen étnico-cultural de las familias, utilizando como sujetos de estudio a las africanas y a las latinas. Con este mismo objetivo, nos detendremos en el análisis de los usos lingüísticos en la familia y de las características del proyecto migratorio según la procedencia. Para llevar a cabo tal cometido hemos utilizado el paquete estadístico SPSS versión 14.0 para Windows.

7.2. Estudio descriptivo de las familias inmigrantes que participan en la investigación

A) Perfil familiar

Tal y como pudimos comprobar al analizar la edad de los progenitores, aún siendo padres y madres bastante jóvenes, casi en su totalidad declaran estar casados (82%). Los que viven en pareja suponen el 9% y los separados y solteros representan los porcentajes inferiores (5,4% y 3,6%, respectivamente). El estadístico moda es 4, lo que nos confirma que el estado civil de los padres y madres de la muestra es el de

casados. Esto era previsible dadas las características de nuestra investigación, donde el objeto de estudio es la misma unidad familiar.

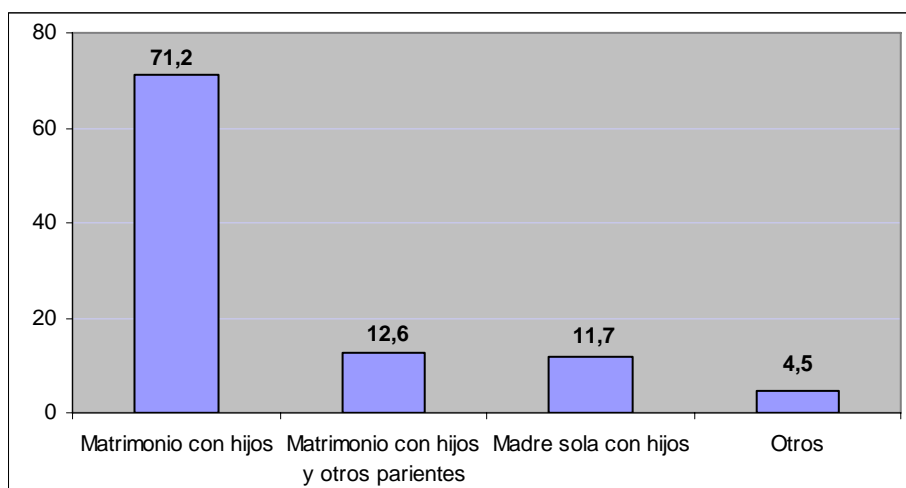
Teniendo en cuenta la procedencia de las familias, la proporción de las africanas (91%) en las que los progenitores están casados es superior a la de latinas (78,1%). Si bien el número de solteros/as es parejo, el porcentaje de familias latinas en las que el padre o la madre viven en pareja (11%) es más elevado que el de las de África (4,5%). Asimismo, un 6,8% de los padres nacionales de los países del sur y centro América declaran estar separados, circunstancia que no se manifiesta entre las familias africanas.

Tabla 30: Estado civil según la procedencia étnico-cultural de las familias

	Soltero/a	Vive en pareja	Casado/a	Separado/a
Latinas	4,1%	11%	78,1%	6,8%
Africanas	4,5%	4,5%	91%	--

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

Gráfica 41: Conformación del núcleo familiar



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

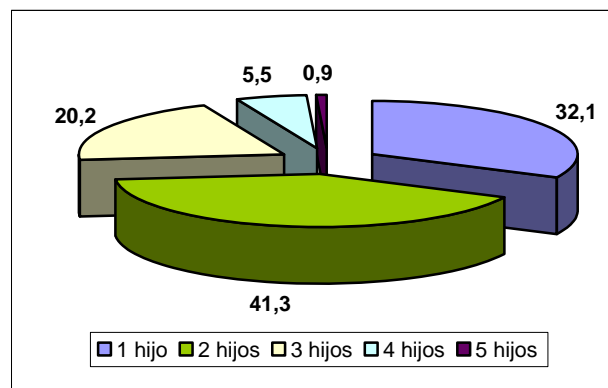
Tabla 31: Conformación del núcleo familiar según la procedencia étnico-cultural de las familias

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

Al analizar el número de hijos de las familias de la investigación, observamos que la mayor parte tienen 2 hijos (41,3%) y el porcentaje de las que tienen 3 alcanza el 20,2%.

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

Gráfica 42: Número de hijos por familia



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

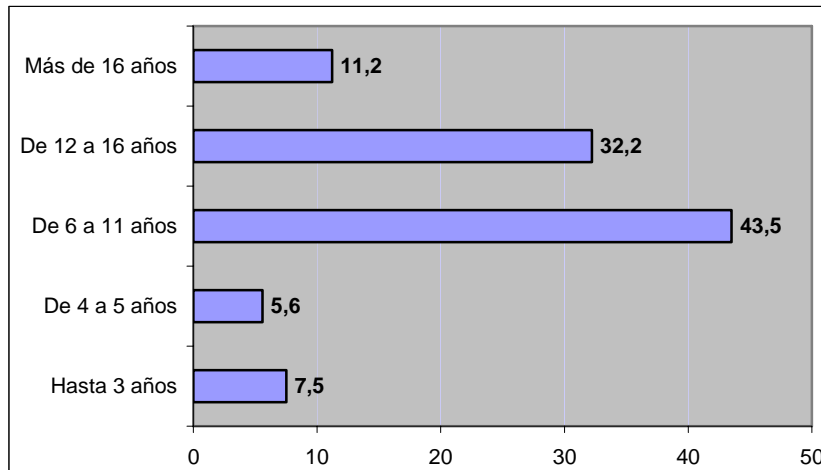
Tabla 32: Número de hijos según la procedencia étnico-cultural de las familias

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

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

En cuanto a la edad de los hijos, tal y como se observa en la gráfica 43, el 75,7% tiene entre 6 y 16 años, lo que a su vez indicaría la existencia de un importante contingente de alumnos inmigrantes en los períodos de escolaridad obligatoria. Los menores de 6 años suponen aproximadamente el 13% de la muestra, mientras que los mayores de 16 superan levemente el 11%.

Gráfica 43: Edades de los hijos



El análisis de la edad de los hijos según la procedencia de las familias revela una situación similar a la general, tanto en las familias latinas como en las africanas. En la siguiente tabla podemos observar que los tramos mayoritarios son, en ambos casos, de los 6 a los 16 años y los porcentajes de los menores de 6 años y de los mayores de 16 están también muy cercanos.

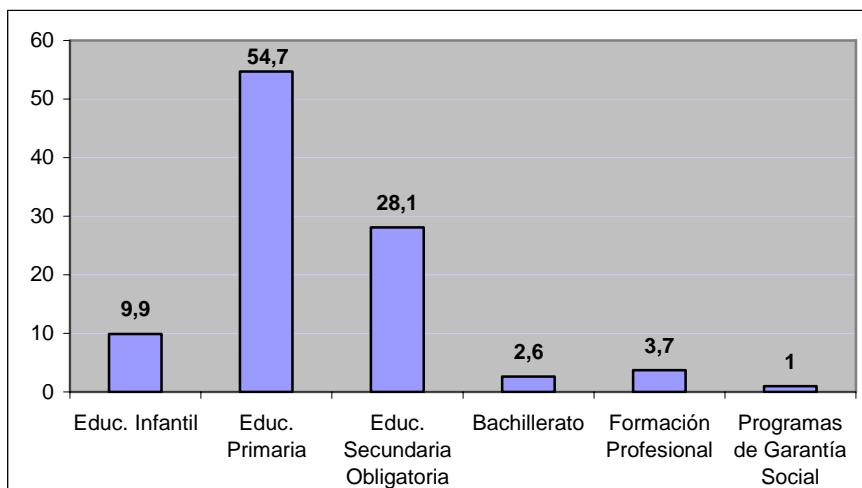
Tabla 33: Edades de los hijos según la procedencia étnico-cultural de las familias

	Hasta 3 años	De 4 a 5 años	De 6 a 11 años	De 12 a 16 años	Más de 10 años
Latinas	9,3%	6,3%	46,1%	29%	9,3%
Africanas	11,1%	4,8%	38,1%	31,7%	14,3%

Como era de esperar, a partir del estudio de los tramos de edad de los hijos, la mayor parte (82,8%) están matriculados en algún curso de la educación obligatoria. Concretamente, el 54,7% estudia Educación Primaria y el 28,1% Educación Secundaria Obligatoria. Asimismo, es significativo que casi el 10% esté matriculado en Educación Infantil, lo cual indica la importante proporción de niños y niñas inmigrantes que asisten a la escuela desde edades tempranas.

Pese a todo lo positivo que entraña este dato, no resultan tan alentadoras las estadísticas acerca del alumnado inmigrante que cursa Bachillerato (2,6%) y Formación Profesional (3,7%), ya que su bajo número apunta al abandono de los estudios una vez que se han cumplido los 16 años.

Gráfica 44: Nivel educativo que cursan los hijos



Un estudio realizado por la Fundación Encuentro (2005) en el que, entre otros aspectos, se analiza la continuidad del alumnado inmigrante en los niveles postobligatorios, además de destacar el bajo porcentaje que representan estos jóvenes en Bachillerato y en los Ciclos Formativos, se concluye que sólo el 32,6% del total de alumnos no nacionales, entre 16 y 18 años, está escolarizado, frente a un 83,6% de los españoles en ese mismo grupo de edad. En los centros participantes, las tasas de absentismo y de abandono escolar son altas. Concretamente, no logran concluir satisfactoriamente la ESO aproximadamente un 30% de los alumnos inmigrantes.

Algunos de los factores a los que se hace referencia como posibles desencadenantes de esta problemática serían: la inserción en el mercado laboral por decisión propia o de la familia, la imposibilidad de concluir los estudios obligatorios por encontrarse con muchas dificultades, y las restricciones que impiden cursar los ciclos postobligatorios a quien no sea residente.

El análisis del nivel educativo que cursan los hijos según la procedencia étnico-cultural de las familias nos indica que no existen diferencias destacables entre ambos grupos, ni respecto a la totalidad de la muestra. Tanto los hijos de las latinas como los de las africanas están en su mayoría (83,5% y 82,4%, respectivamente) en los niveles obligatorios de enseñanza. Los porcentajes de los matriculados en Educación Infantil vuelven a apuntar a la escolarización desde edades tempranas y los datos para los niveles postobligatorios nos remiten nuevamente a proporciones bastante inferiores.

Tabla 34: Nivel educativo que cursan los hijos según la procedencia étnico-cultural de las familias

	Educación Infantil	Educación Primaria	Educación Secundaria Obligatoria	Bachillerato	Formación Profesional	Programas de Garantía Social
Latinas	9,5%	57,4%	26,1%	3,5%	3,5%	--
Africanas	11,8%	56,9%	25,5%	--	3,9%	1,9%

La investigación realizada por el Colectivo IOÉ (2003) en Madrid y Barcelona en el año 2002 con alumnado marroquí y dominicano, también concluye que la tasa de escolarización tiende a disminuir a medida que se avanza en el nivel educativo, sobre todo entre los varones. Concretamente, se constata que, entre los 16 y los 20 años la tasa de las jóvenes marroquíes es superior a la de los chicos de su mismo origen. Esta situación podría explicarse a partir de los factores que antes apuntábamos.

Tal y como comentamos líneas atrás, el importante número de niños entre 0 y 6 años escolarizados es un dato significativo y, a su vez, alentador. Expertos en esta etapa educativa (ver Baráibar, 2005) hacen hincapié en la necesidad de que los niños inmigrantes asistan a las escuelas desde edades tempranas, pues la Educación Infantil es una etapa fundamental para prevenir la aparición de situaciones problemáticas, que son más difíciles de solventar cuando el alumno tiene más edad y cuando el ritmo de aprendizaje es de mayor intensidad.

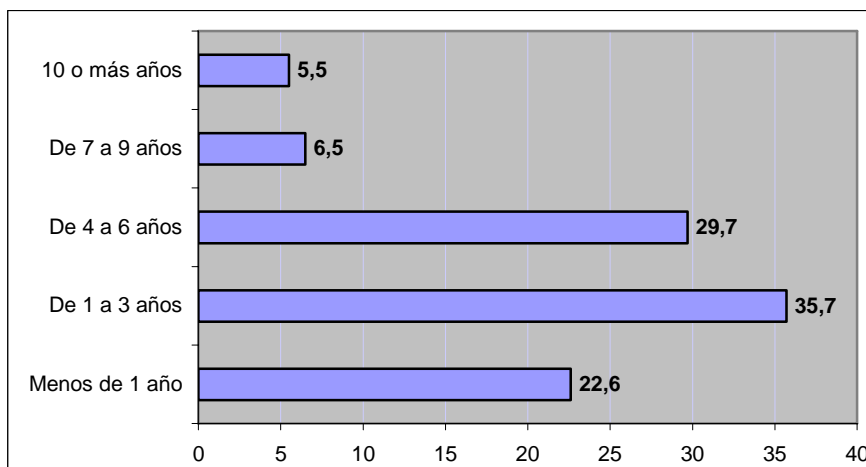
A conclusiones similares se llega en una investigación realizada en tierras andaluzas (ver Pérez y Rincken, 2005), cuyos resultados revelan una alta incidencia de la escolarización temprana. Los principales motivos apuntados por las familias del referido estudio respecto a la no escolarización son, de una parte, la preferencia porque los niños de tan corta edad se queden en casa y, de otra, la falta de plazas en guarderías públicas. Si bien el primero de ellos podría considerarse una causa voluntaria, el segundo se debe, evidentemente, a factores externos a la familia.

Volviendo a nuestro trabajo, pese a la corta edad de la mayoría de la descendencia de estas familias, cuando les preguntamos si sus hijos habían estado escolarizados en el país de origen, el 68,5% afirma que sí, mientras que tan sólo el 31,5% lo niega.

No obstante, al analizar la procedencia étnico-cultural de las familias nos encontramos con diferencias. Si bien el 76,2% de los hijos de las latinas han estado escolarizados en su país antes de emigrar, este porcentaje se reduce hasta el 53% en el caso de las africanas, lo que nos indica que menos de la mitad de los hijos de las familias africanas (47%) no han asistido a la escuela en el país de origen, es decir, su escolarización tienen lugar en España.

En cuanto al tiempo de residencia de los hijos en nuestro país, aproximadamente el 65% lleva entre 1 y 6 años viviendo aquí y algo más del 22% hace menos de 1 año que ha llegado a España (ver gráfica 45). Tan sólo el 12% tiene 7 o más años de antigüedad entre nosotros.

Gráfica 45: Tiempo de residencia en España de los hijos



Tal y como se puede observar en la tabla 35, los hijos de las familias africanas llevan en España más tiempo que los de las latinas. El 56,2% de los hijos de las llegadas desde África superan los 4 años de antigüedad, frente al 32,3% de los descendientes de las procedentes de Latinoamérica, que en su mayoría viven aquí desde hace menos de 1 año o bien entre 1 y 3 años.

Tabla 35: Tiempo de residencia en España de los hijos según la procedencia étnico-cultural de las familias

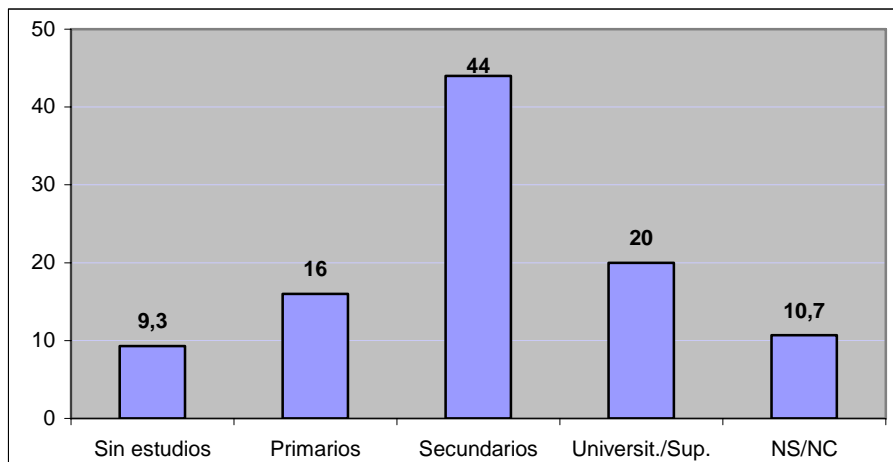
	Menos de 1 año	De 1 a 3 años	De 4 a 6 años	De 7 a 9 años	10 o más años
Latinas	34,7%	33%	28%	3,4%	0,9%
Africanas	23,6%	20%	38,2%	9%	9%

B) Perfil socio-educativo y laboral

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

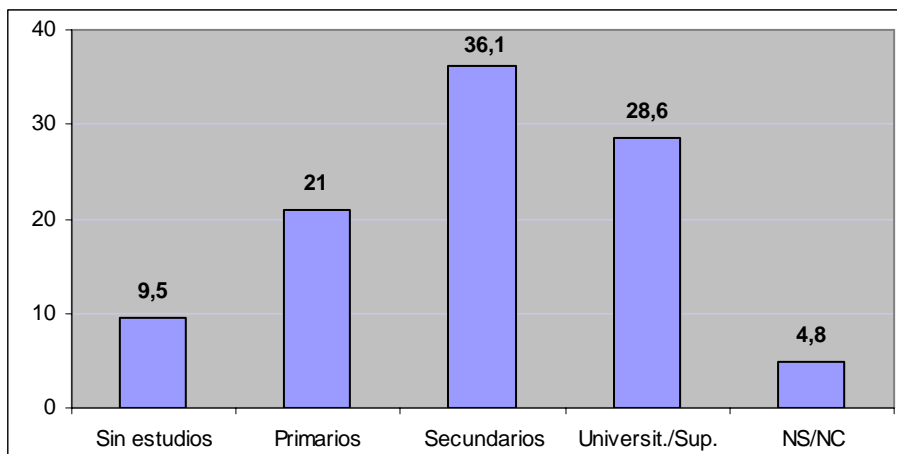
Comenzando por el nivel educativo de los padres, el 44% y el 20% afirman que han finalizado estudios Secundarios y Universitarios, respectivamente. Aquellos que cuentan únicamente con los Primarios suponen el 16% y los que se declaran sin estudios superan el 9%. Algo más del 10% no responde a esta cuestión. El estadístico moda se sitúa en 3, es decir, en estudios Secundarios.

Gráfica 46: Estudios terminados por los padres



En el caso de las madres, las proporciones son muy similares, aunque ellas superan a los varones varios puntos en los estudios Universitarios (28,6%) y Primarios (21%). Sin embargo, las que han finalizado estudios Secundarios (36,1%) son algunas menos con respecto a lo declarado por los varones. El porcentaje de las que carecen de estudios (9,5%) es muy parejo al de los padres. Al igual que sucedía con los varones, el estadístico moda se sitúa en 3.

Grafica 47: Estudios terminados por las madres



En una investigación realizada en la Comunidad Foral de Navarra (ver Andueza et al., 2005), los resultados obtenidos revelan que la fuerza laboral extracomunitaria se caracteriza por un elevado nivel de escolarización. Alrededor del 43% de los inmigrantes no comunitarios tiene estudios de FP media y superior y/o Bachillerato. Únicamente el 4% no tienen estudios de ningún tipo.

Aún así, la población inmigrante con un nivel de estudios medio-alto suele encontrarse con múltiples obstáculos a la hora de hacer valer su formación profesional y su nivel educativo debido a las dificultades que entraña la homologación de títulos en nuestro país (Pérez y Rincken, 2005).

Aunque el análisis descriptivo de la muestra en su totalidad apunta a un nivel educativo elevado, si profundizamos en la procedencia, tanto de los padres como de las madres, detectamos diferencias dignas de reseñarse.

Comenzando por los padres, la mayoría de los latinos (57,8%) declaran haber finalizado estudios Secundarios, mientras que, únicamente el 5,9% de africanos cuenta con esta formación. Lo cierto es que, como se puede observar en la tabla 36, el 41,2% de los padres de origen africano manifiesta no disponer de estudios, situación que no observamos para los latinos. Además, el porcentaje de africanos con estudios Primarios también es importante, pero en los padres llegados desde Iberoamérica tan sólo representa el 6,7%. Por otro lado, debemos destacar que ningún padre procedente de África dispone de estudios Universitarios o Superiores, siendo, sin embargo, la segunda opción mayoritaria entre los latinos (26,7%). La referencia del estadístico moda constata diferencias entre los padres según la procedencia: para los latinos se sitúa en 3 (estudios secundarios) y para los africanos en 1 (sin estudios).

Tabla 36: Estudios terminados por los padres según la procedencia étnico-cultural

	Sin estudios	Primarios	Secundarios	Universitarios/ Superiores	NS/NC
Latinos	--	6,7%	57,8%	26,7%	8,9%
Africanos	41,2%	35,3%	5,9%	--	17,6%

Tal y como se puede ver en la tabla 37, el valor que toma Chi-cuadrado (38.498) verifica que las diferencias entre los padres latinos y africanos son estadísticamente significativas ($p=.000$)⁹⁴. Tales diferencias son favorables a los latinos, que tienen un nivel de estudios significativamente mayor que los árabes.

Tabla 37: Diferencias en los estudios terminados por los padres según la procedencia étnico-cultural

	Valor	Gl	Sig. (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	39.254	4	.000

Tabla 38: Estudios terminados por los padres según la procedencia étnico-cultural (Tabla de contingencia)

Estudios terminados por los padres								
			Sin estudios	Primarios	Secundarios	Universit./ Superiores	NS/NC	Total
Procedencia étnico-cultural	Latinos	Recuento	0	3	27	12	4	46
		Frecuencia esperada	5,1	6,6	20,4	8,8	5,1	46,0
	Africanos	Recuento	7	6	1	0	3	17
		Frecuencia esperada	1,9	2,4	7,6	3,2	1,9	17,0
Total		Recuento	7	9	28	12	7	63
		Frecuencia esperada	7,0	9,0	28,0	12,0	7,0	63,0

En lo que respecta a las madres, la mayoría de las africanas (45,5%) afirman haber terminado estudios Primarios y tan sólo un 13,9% de las latinas coincide con ellas. De la misma forma, casi el 41% de las madres procedentes de África no tiene ningún tipo de estudios, circunstancia que no detectamos entre las llegadas de

⁹⁴ Cuando no se especifica el nivel de significación se entiende que las diferencias son al 0.01. En el caso de que utilizemos el nivel de significación del 0.05 se hará constatar con dos **.

Latinoamérica, para quienes la situación más frecuente es haber finalizado estudios Secundarios (48,6%) o bien Universitarios (36,1%). Tales diferencias se reflejan en el estadístico moda, valor que para las madres latinas se sitúa en 3 (estudios Secundarios) y en el caso de las africanas en el 2 (Primarios).

Tabla 39: Estudios terminados por las madres según la procedencia étnico-cultural

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

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

Tabla 40: Diferencias en los estudios terminados por las madres según la procedencia étnico-cultural

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

Tabla 41: Estudios terminados por las madres según la procedencia étnico-cultural (Tabla de contingencia)

Estudios terminados por las madres								
			Sin estudios	Primarios	Secundarios	Universit./ Superiores	NS/NC	Total
Procedencia étnico-cultural	Latinas	Recuento	0	10	36	25	3	72
		Frecuencia esperada	6,9	15,3	26,8	19,1	3,8	72,0
	Africanas	Recuento	9	10	1	0	2	22
		Frecuencia esperada	2,1	4,7	8,2	5,9	1,2	22
Total		Recuento	9	20	35	25	5	94
		Frecuencia esperada	9,0	20,0	35,0	25,0	5,0	94,0

Estos resultados no sorprenden si tenemos en cuenta que la tasa de alfabetización de las mujeres africanas es del 62%, mientras que en los países de

América Latina y el Caribe, se eleva hasta el 90% (UNICEF, 2006). En palabras de Lacomba (2004, 82), “la débil calidad del sistema educativo se traduce en bajos niveles en las tasas de permanencia y alfabetización”.

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

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

Asimismo, a partir de las indagaciones realizadas en el ámbito escolar, se considera que las familias con mayor nivel educativo están en mejor posición para moverse en los laberintos del sistema escolar (Suárez Orozco y Suárez Orozco, 2003). Además, a mayor nivel de estudios de los padres, mayor es el nivel de estudios que desean para sus hijos, lo cual a su vez influye en las expectativas de los propios alumnos (INCE, 2004).

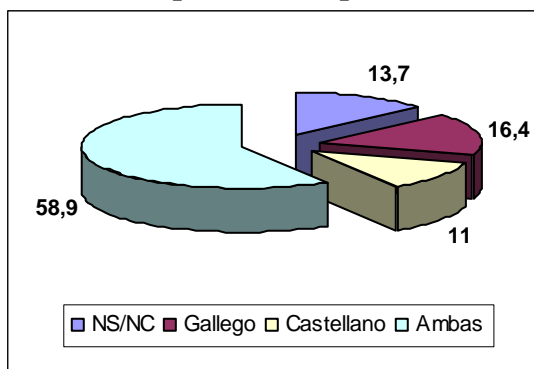
Junto al nivel de estudios, nos ha parecido relevante aproximarnos a la competencia lingüística de estas familias. La lengua es, sin lugar a dudas, un instrumento clave para la integración en la sociedad de acogida en el sentido de que puede facilitar o dificultar este proceso y, al mismo tiempo, puede ser un indicador de su nivel de integración.

Estamos de acuerdo con Vila (1999), por lo tanto, en que una de las cuestiones centrales para la integración de las personas inmigrantes es el dominio de la lengua del país de acogida, puesto que difícilmente puede haber integración si no hay posibilidad de comunicarse en la sociedad a la que alguien se ha de incorporar.

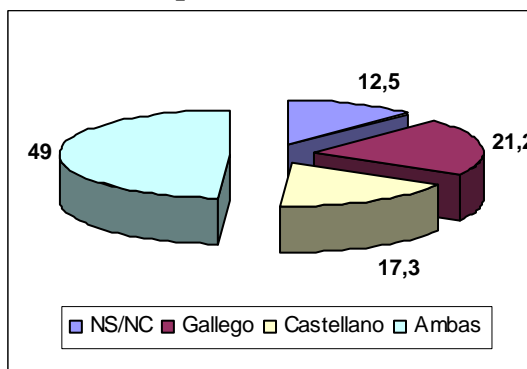
Comenzaremos por la competencia lingüística analizando esta variable a través de la medida de cuatro dimensiones: comprensión, habla, lectura y escritura. Antes de empezar debemos anotar que aunque las respuestas de un elevado porcentaje de sujetos aparecen recogidas de forma genérica en NS/NC, entendemos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

El análisis del grado de comprensión nos indica que tanto los padres como las madres no tienen problemas a este nivel. Si bien el 13,7% de los padres no contesta a esta pregunta, el 58,9% dice comprender el gallego y el castellano, por más que el 16% de ellos apunte únicamente el gallego y el 11% sólo el castellano. En el caso de las madres, el 49% comprende ambas lenguas, algo más del 21% comprende el gallego y entiende únicamente el castellano el 17,3%. Tanto para los padres como para las madres el estadístico moda apunta a que ambos comprenden las dos lenguas.

Gráfica 48: Lenguas oficiales que comprenden los padres



Gráfica 49: Lenguas oficiales que comprenden las madres



Si tenemos en cuenta la procedencia étnico cultural de los padres, observamos que tanto los latinos como los africanos declaran, en su mayoría, comprender las dos lenguas (62,8% y 58,8%, respectivamente). El 20,9% de los latinos comprende únicamente el gallego, porcentaje que para los africanos se reduce hasta el 11,8%. Respecto al castellano, tan sólo el 4,7% de los latinos afirma conocer exclusivamente esta lengua, mientras que en los africanos esta opción representa el 17,6%. Tanto para los padres latinos como para los africanos el estadístico moda se sitúa en 5, que representa la comprensión de ambas lenguas.

Tabla 42: Lenguas oficiales que comprenden los padres según la procedencia étnico-cultural

	Gallego	Castellano	Ambas	NS/NC
Latinos	20,9%	4,7%	62,8%	11,6%
Africanos	11,8%	17,6%	58,8%	11,8%

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

Tabla 43: Lenguas oficiales que comprenden las madres según la procedencia étnico-cultural

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

La aplicación de la prueba Chi-cuadrado rubrica la existencia de diferencias estadísticamente significativas ($p=.001$) entre el grupo de madres latinas y africanas en el nivel de comprensión de las lenguas oficiales de la Comunidad. Tales diferencias son favorables a las madres de origen latino, que manifiestan un grado de comprensión mayor de ambas lenguas que las africanas.

Tabla 44: Diferencias en la comprensión de lenguas oficiales de las madres según la procedencia étnico-cultural

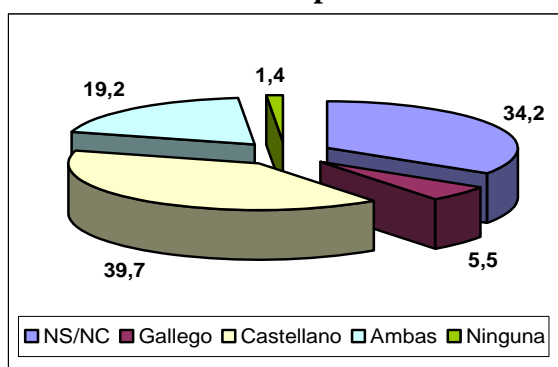
	Valor	G1	Sig. (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	15.437	3	.001

Tabla 45: Lenguas oficiales que comprenden las madres según la procedencia étnico-cultural (Tabla de contingencia)

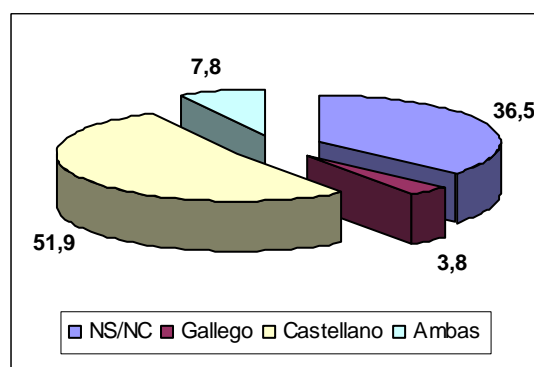
Lenguas oficiales que comprenden las madres							
			Gallego	Castellano	Ambas	NS/NC	Total
Procedencia étnico-cultural	Latinas	Recuento	15	11	41	4	71
		Frecuencia esperada	15,3	10,7	35,9	9,2	71,1
	Africanas	Recuento	5	3	6	8	22
		Frecuencia esperada	4,7	3,3	11,1	2,8	21,9
Total		Recuento	20	14	47	12	93
		Frecuencia esperada	20,0	14,0	47,0	12,0	93,0

Retomando la muestra en su conjunto, cuando se les pregunta por las lenguas oficiales que hablan, la situación da un vuelco, ya que la opción que marcan mayoritariamente padres (39,7%) y madres (51,9%) es la del castellano. Los padres (19,2%) superan a las madres (7,8%) en el dominio de las dos lenguas. El porcentaje de los que dicen no hablar ninguna de las dos también es mayor en el caso de los varones. Otro dato relevante, tal y como se observa en las gráficas correspondientes, es la ausencia de respuesta por una parte importante de la muestra. El estadístico moda nos indica que padres y madres hablan mayoritariamente castellano.

Gráfica 50: Lenguas oficiales que hablan los padres



Gráfica 51: Lenguas oficiales que hablan las madres



Ahondando en la procedencia étnico-cultural, un importante porcentaje de los padres latinos (32,6%) y africanos (35,3%) no responden a esta cuestión (ver tabla 46). Pese a esto, observamos que el 44,2% de los latinos y el 35,3% de los africanos afirman hablar sólo en castellano, mientras que los porcentajes de los que declaran hablar

únicamente en gallego se reducen hasta el 4,7% y el 11,8%, respectivamente. La proporción de progenitores latinos y africanos que hablan en ambas lenguas es muy similar. Asimismo, debemos resaltar que el estadístico moda nos indica que el castellano es la lengua que hablan habitualmente los latinos, mientras que para los africanos toma el valor cero, que representa NS/NC.

Tabla 46: Lenguas oficiales que hablan los padres según la procedencia étnico-cultural

	Gallego	Castellano	Ambas	NS/NC
Latinos	4,7%	44,2%	18,6%	32,6%
Africanos	11,8%	35,3%	17,6%	35,3%

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

Tabla 47: Lenguas oficiales que hablan las madres según la procedencia étnico-cultural

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

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

Tabla 48: Diferencias en el habla de lenguas oficiales de las madres según la procedencia étnico-cultural

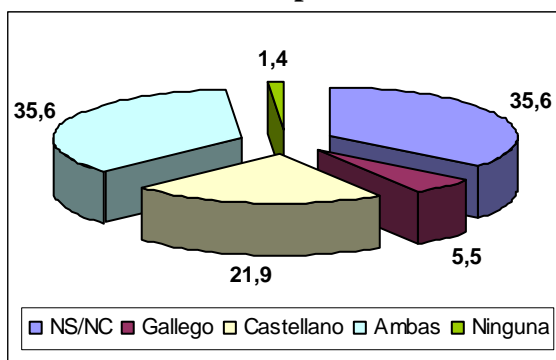
	Valor	G1	Sig. (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	11.116	3	.011**

Tabla 49: Lenguas oficiales que hablan las madres según la procedencia étnico-cultural (Tabla de contingencia)

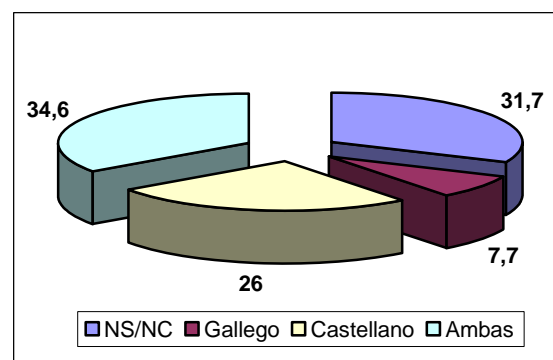
Lenguas oficiales que hablan las madres							
			Gallego	Castellano	Ambas	NS/NC	Total
Procedencia étnico-cultural	Latinas	Recuento	3	43	4	21	71
		Frecuencia esperada	3,1	36,6	3,8	27,5	71,0
	Africanas	Recuento	1	5	1	15	22
		Frecuencia esperada	1,2	11,4	,9	8,5	22,0
Total		Recuento	4	48	5	36	93
		Frecuencia esperada	4,0	48,0	5,0	36,0	93,0

Otro de los aspectos que nos ha interesado conocer es la competencia lectora de las familias que participan en la investigación en las dos lenguas que venimos analizando. En tal sentido, sus respuestas nos indican una competencia bastante alta, ya que el 35,6% de los padres y el 34,6% de las madres afirman leer en ambas lenguas. Los porcentajes disminuyen en los que afirman leer únicamente en castellano, pues casi el 22% de los varones y el 26% de las madres marcan esta opción. Más reducidas son aún las cifras respecto a la lectura en gallego, 5,5% y 7,7%, padres y madres, respectivamente. Sorprende, nuevamente, el elevado número de familias que no responden a esta cuestión. Si bien para las madres el estadístico moda apunta a la lectura en ambas lenguas, en el caso de los padres se sitúa en cero (NS/NC).

Gráfica 52: Lenguas oficiales que leen los padres



Gráfica 53: Lenguas oficiales que leen las madres



Al tener en cuenta la procedencia cultural de los padres, observamos diferencias importantes entre ambos grupos. Lo más llamativo es el elevado porcentaje de africanos que no responden a esta cuestión (70,6%), proporción que para los latinos es mucho más reducida (23,3%). Asimismo, observamos que la mayoría (46,5%) de los padres llegados desde Latinoamérica leen en las dos lenguas un 23,3% en castellano y tan sólo el 7% en gallego. Los africanos muestran un dominio de la lectura bastante limitado: el 17,6% de ellos lee en castellano y el 5,9% tanto en una como en otra. El estadístico moda para los padres latinos apunta a la lectura en ambas lenguas.

Tabla 50: Lenguas oficiales que leen los padres según la procedencia étnico-cultural

	Gallego	Castellano	Ambas	NS/NC
Latinos	7%	23,3%	46,5%	23,3%
Africanos	5,9%	17,6%	5,9%	70,6%

Cuando utilizamos la prueba Chi-cuadrado se verifica la existencia de diferencias estadísticamente significativas ($p=.003$) entre los padres de ambos grupos en esta variable. Tales diferencias vuelven a favorecer a los latinos, que manifiestan mayor nivel de competencia que los africanos para leer en las dos lenguas de la Comunidad.

Tabla 51: Diferencias en la lectura de lenguas oficiales de los padres según la procedencia étnico-cultural

	Valor	G1	Sig. (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	13.671	3	.003**

Tabla 52: Lenguas oficiales que leen los padres según la procedencia étnico-cultural (Tabla de contingencia)

Lenguas oficiales que leen los padres							
			Gallego	Castellano	Ambas	NS/NC	Total
Procedencia étnico-cultural	Latinos	Recuento	3	11	20	10	44
		Frecuencia esperada	2,9	10,1	15,1	15,9	44,0
	Africanos	Recuento	1	3	1	12	17
		Frecuencia esperada	1,1	3,9	5,9	6,1	17,0
Total		Recuento	4	14	21	22	61
		Frecuencia esperada	4,0	14,0	21,0	22,0	61,0

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

Tabla 53: Lenguas oficiales que leen las madres según la procedencia étnico-cultural

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

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

Tabla 54: Diferencias en la lectura de lenguas oficiales de las madres según la procedencia étnico-cultural

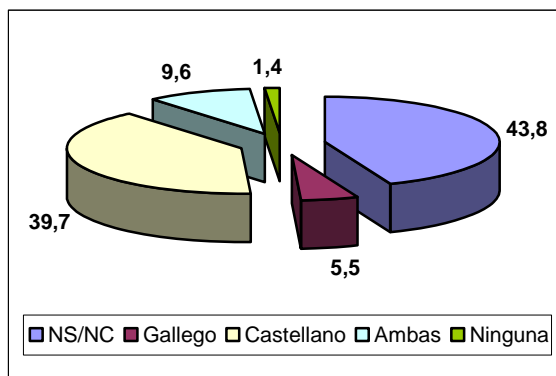
	Valor	GI	Sig. (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	41.280	3	.000

Tabla 55: Lenguas oficiales que leen las madres según la procedencia étnico-cultural (Tabla de contingencia)

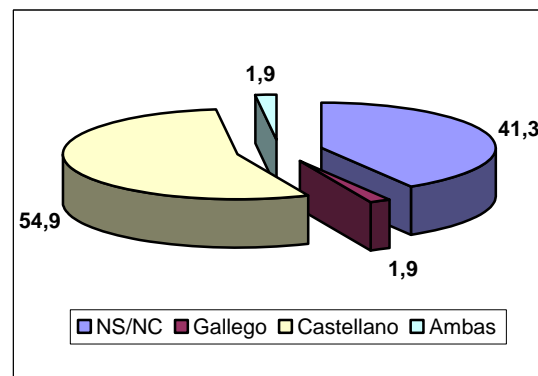
Lenguas oficiales que leen las madres							
			Gallego	Castellano	Ambas	NS/NC	Total
Procedencia étnico-cultural	Latinas	Recuento	8	20	33	10	71
		Frecuencia esperada	6,1	16,8	26,0	22,1	71,0
	Africanas	Recuento	0	2	1	19	22
		Frecuencia esperada	1,9	5,2	8,0	6,9	22,0
Total		Recuento	8	22	34	29	93
		Frecuencia esperada	8,0	22,0	34,0	29,0	93,0

Ya por último, en el marco de lo que consideramos competencia lingüística, nos centramos ahora en el dominio de la escritura. Una buena parte de los padres (39,7%) y madres (55%) dicen escribir sólo en castellano. Los que escriben en ambas lenguas representan una proporción bastante reducida, pues en el caso de los padres no llega al 10% y en el de las madres no alcanza el 2%. Se produce una situación similar con la escritura en gallego. Una vez más la cifra de los que no responden es muy elevada, lo cual determina de nuevo la falta de información para el estadístico moda en el caso de los padres. En lo que se refiere a las madres se sitúa en 4, que representa la escritura en castellano.

Gráfica 54: Lenguas oficiales que escriben los padres



Gráfica 55: Lenguas oficiales que escriben las madres



Según la procedencia, nuevamente nos volvemos a encontrar con un elevado porcentaje de padres africanos que no responden a esta cuestión (70,6%). Al margen de esto, el 11,8% de ellos declara escribir tanto en gallego como en castellano y sólo el 5,9% lo hace en las dos lenguas. Los latinos escriben en su mayoría en castellano (53,5%), el 4,7% en gallego y el 7% en ambas lenguas. En este caso el porcentaje de los que no contestan es del 34,9%. El estadístico moda para los padres latinos apunta a la escritura en castellano, pero en el caso de los africanos toma el valor cero.

Tabla 56: Lenguas oficiales que escriben los padres según la procedencia étnico-cultural

	Gallego	Castellano	Ambas	NS/NC
Latinos	4,7%	53,5%	7%	34,9%
Africanos	11,8%	11,8%	5,9%	70,6%

La aplicación de la prueba de Chi-cuadrado verifica que las diferencias entre los padres de ambos grupos son estadísticamente significativas ($p=.019$). En este caso, tales diferencias también son a favor de los padres latinos que manifiestan una mayor competencia para escribir en castellano que los africanos.

Tabla 57: Diferencias en la escritura de lenguas oficiales de los padres según la procedencia étnico-cultural

	Valor	G1	Sig. (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	9.947	3	.019**

Tabla 58: Lenguas oficiales que escriben los padres según la procedencia étnico-cultural (Tabla de contingencia)

Lenguas oficiales que escriben los padres							
			Gallego	Castellano	Ambas	NS/NC	Total
Procedencia étnico-cultural	Latinos	Recuento	2	24	3	15	44
		Frecuencia esperada	2,9	18,8	2,9	19,5	44,0
	Africanos	Recuento	2	2	1	12	17
		Frecuencia esperada	1,1	7,2	1,1	7,5	17,0
Total		Recuento	4	26	4	27	61
		Frecuencia esperada	4,0	26,0	4,0	27,0	61,0

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

Tabla 59: Lenguas oficiales que escriben las madres según la procedencia étnico-cultural

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

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

Tabla 60: Diferencias en la escritura de lenguas oficiales de las madres según la procedencia étnico-cultural

	Valor	G1	Sig. (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	22.140	3	.000

Tabla 61: Lenguas oficiales que escriben las madres según la procedencia étnico-cultural (Tabla de contingencia)

Lenguas oficiales que escriben las madres							
			Gallego	Castellano	Ambas	NS/NC	Total
Procedencia étnico-cultural	Latinas	Recuento	2	48	1	20	71
		Frecuencia esperada	1,5	38,9	1,5	29,0	71,0
	Africanas	Recuento	0	3	1	18	22
		Frecuencia esperada	0,5	12,1	0,5	9,0	22,0
Total		Recuento	3	53	2	36	93
		Frecuencia esperada	3,0	53,0	2,0	36,0	93,0

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

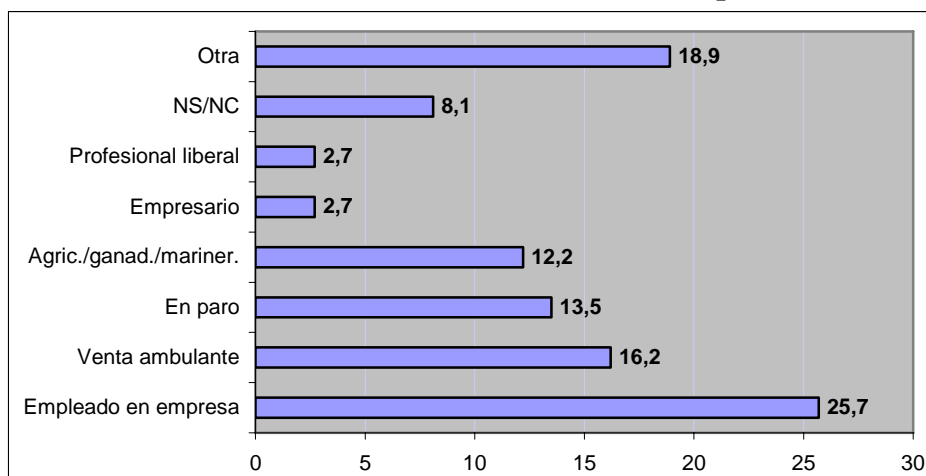
Es por ello que, probablemente, uno de los aspectos más importantes implicados en el desarrollo del lenguaje de las familias inmigrantes es la relación con la población autóctona. La escuela se configura, por lo tanto, como un lugar idóneo para facilitar el aprendizaje de la lengua del país de acogida a través de la interacción con otros padres y de la participación en el centro. En definitiva, estamos de acuerdo con Sierra y Lasagabaster (2005, 49), cuando afirman que “la escuela, en sus diversos espacios formales e informales, juega un papel clave en el proceso de adquisición de competencias multilingües”.

Asimismo, no podemos olvidar que, junto a otros aspectos, el conocimiento de la lengua incrementará las posibilidades de competir en el mercado de trabajo, así como en la vida social y cultural de la sociedad (Garreta, 2003).

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

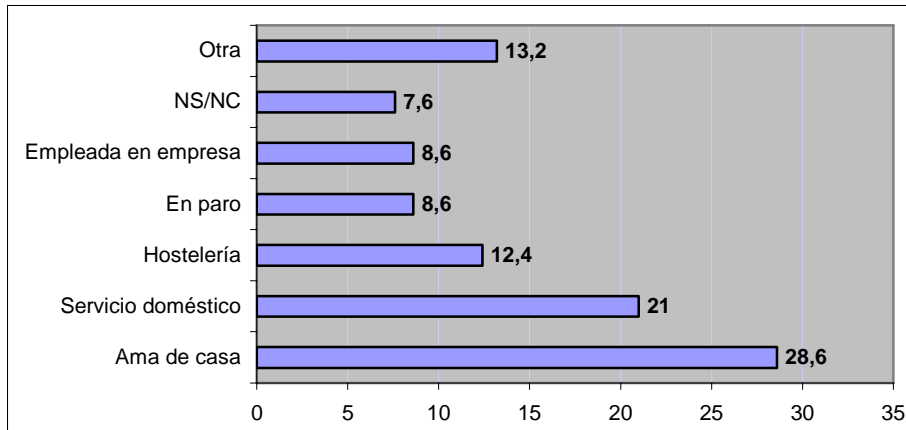
Comenzando por los padres, la mayoría son empleados en empresas (25,7%) o bien se dedican a la venta ambulante (16,2%). Una parte importante declara estar en paro (13,5%) o bien se emplea en la agricultura, ganadería o pesca (12,2%). Si bien el 8,1% de los padres no responden a esta cuestión, aquellos que son empresarios o ejercen una profesión liberal suponen el 2,7%.

Gráfica 56: Actividad laboral actual de los padres



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

Gráfica 57: Actividad laboral actual de las madres



Al analizar esta variable en función de la procedencia, lo más llamativo es la diversidad de puestos de trabajo que ocupan los padres latinos frente a los africanos, cuya actividad tiene tres referentes: la venta ambulante (64,7%); la agricultura, la ganadería o la pesca (23,5%); o bien están desempleados (11,8%). Como acabamos de comentar, los padres latinos muestran una ocupación laboral mucho más dispersa: mayoritariamente son empleados en empresas (34,1%); los que se dedican a la agricultura, la ganadería o la pesca suponen el 11,4%; un 2,3% trabaja en la hostelería; e idéntico porcentaje afirma ser empresario. Asimismo, el 13,6% de los latinos declara estar en paro y un 22,6% manifiesta dedicarse a otras actividades (22,6%), entre las cuales se encontrarían el trabajo en el hogar, en la administración pública y el desempeño de profesiones liberales.

Tabla 62: Actividad laboral actual de los padres según la procedencia étnico-cultural

	Agricultor, ganadero, mariner	Venta ambulante	En paro	Empleado en empresa	Empresario	Hostelería	Otras	NS/NC
Latinos	11,4%	2,3%	13,6%	34,1%	2,3%	2,3%	22,6%	11,4%
Africanos	23,5%	64,7%	11,8%	--	--	--	--	--

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

Tabla 63: Actividad laboral actual de las madres según la procedencia étnico-cultural

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

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

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

Al margen de tales circunstancias, debemos tener en cuenta que el dominio del español les permite acceder a puestos en sectores a los que no tienen acceso otros

inmigrantes, como los marroquíes, gracias a su mayor cualificación, el dominio de la lengua, y el menor rechazo social por la población autóctona.

Retomando nuestro estudio, la lectura de los sectores laborales que ocupan las familias que participan en la investigación coinciden con los datos publicados por el Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales (2007a), sobre las ocupaciones en las que es más relevante la contratación de extranjeros, a saber: empleados de hogar (65,25%), peones ganaderos (44,3%), peones agropecuarios (43,24%), trabajadores cualificados por cuenta ajena en actividades ganaderas (42,71%), peones agrícolas (33,92%), pescadores por cuenta ajena de altura (31,14%), peones de la construcción de edificios (31,05%), y cocineros (29,22%). Esta distribución no hace más que reflejar las elevadas probabilidades de que ciertas profesiones terminen por formar parte de lo que Parella (2003, 181) denomina “guetos ocupacionales”.

La incorporación al mercado laboral de un número creciente de trabajadores inmigrantes ha traído consigo importantes beneficios para la economía española. En un período donde los índices de afiliación baten niveles históricos, las altas de trabajadores extranjeros se incrementan mucho más rápidamente; es decir, una parte creciente del incremento en la afiliación proviene de los aportes migratorios (Colectivo IOÉ, 2002).

De hecho, en el 2006 la población extranjera que reside y trabaja en España ha liderado el crecimiento del empleo (Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, 2007a). La tasa de actividad de la población inmigrante de 16 y más años se sitúa en el 77,6% y la tasa de empleo en el 68,3%, siendo a nivel nacional de 58,6% y 53,7%, respectivamente.

Las ocupaciones que más demandan⁹⁵ los extranjeros corresponden a puestos de trabajo con bajo nivel de cualificación, tareas sencillas y que en algunos casos requieren esfuerzo físico, como son: personal de limpieza de oficinas y hoteles, peones de la industria manufacturera y peones de construcción de edificios. Otras de las más solicitadas se incluyen dentro del sector servicios, como camareros y cocineros, recepcionistas y conductores de vehículos.

⁹⁵ El número de demandantes de empleo de nacionalidad extranjera, a 30 de junio de 2007, era de 239.715 personas, de los que 148.554 estaban registrados como parados y 91.161 como demandantes no parados. De los extranjeros parados, el 35,79% eran nacionales de países de Iberoamérica, el 29,42% de la Europa Comunitaria, y el 28,20% de África. Los marroquíes y ecuatorianos eran los dos colectivos mayoritarios, tanto en demanda de empleo como en paro registrado (Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, 2007a).

Si bien el nivel educativo de los inmigrantes presenta diferencias según colectivos, tal y como subraya Carrasco Carpio (1999), las situaciones de sobrecualificación son muy habituales entre la población de trabajadores inmigrantes. Este, junto a la progresiva etnización de ciertas profesiones, se ha convertido en uno de los principales hándicap de cara la integración real y en igualdad de condiciones de los inmigrantes y sus familias.

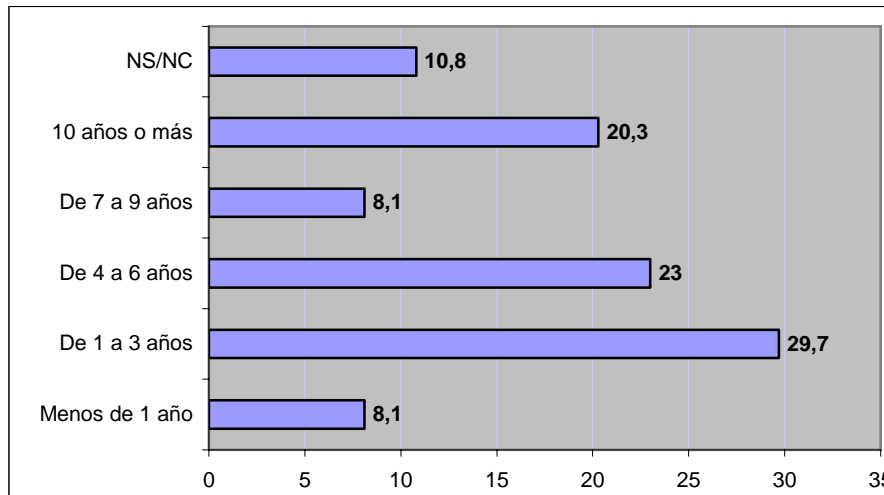
Ante las dificultades para ocupar un puesto laboral acorde a su formación y remuneración, cada vez son más los inmigrantes que se convierten en empresarios. A tal conclusión llega el estudio realizado por Solé, Parella y Cavalcanti (2007), en el cual se pone de manifiesto el número creciente de inmigrantes que asumen el riesgo de la iniciativa empresarial, arropados por redes sociales (“recursos étnicos”), que les proporcionan información sobre el entorno, mano de obra, proveedores, clientes y modos de financiación. No obstante, tal y como insisten lo referidos autores, la proliferación de negocios étnicos en España, generalmente de base familiar, es aún incipiente, a tenor de nuestra corta experiencia como sociedad receptora de inmigrantes.

C) Proyecto migratorio

Una vez analizado el perfil socio-educativo y laboral de las familias, nos adentraremos en el estudio de su proyecto migratorio, centrándonos, sobre todo, en el tiempo que llevan residiendo en nuestro país y en los motivos que los llevaron a emigrar.

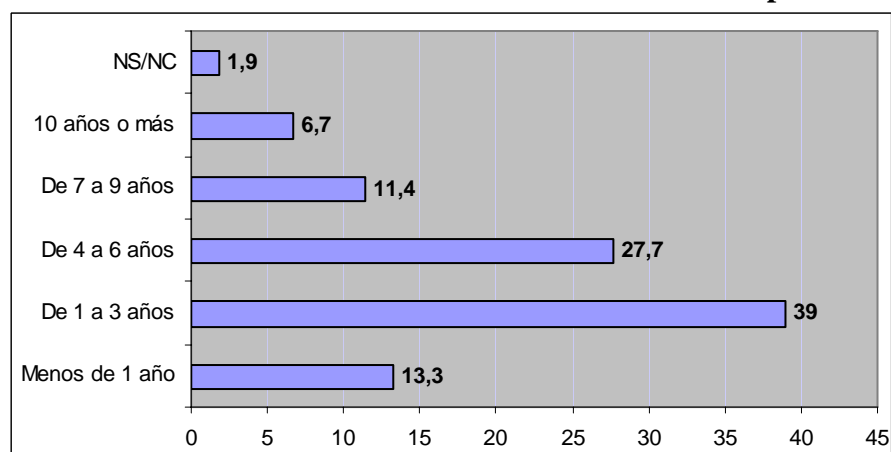
Comenzando por el tiempo de residencia de los padres en España, la mayoría (52,7%) llevan en nuestro país entre 1 y 6 años. Asimismo, un porcentaje bastante considerable (20,3%) afirman haber superado los 10 años de convivencia. Los que han llegado hace menos de 1 año o bien llevan viviendo en España entre 7 y 9 años son las opciones menos frecuentes en la muestra (8,1% en ambos casos). El estadístico moda se sitúa en 2, lo que confirmaría que buena parte de los padres llevan en nuestro país entre 1 y 3 años.

Gráfica 58: Años de residencia de los padres en España



Tal y como sucede con los varones, los intervalos mayoritarios en el caso de las madres son los dos primeros, cuya suma casi alcanza el 67%. La principal diferencia con respecto a los padres es que tan sólo el 6,7% de las madres dice llevar 10 o más años residiendo en España, lo cual pone de manifiesto la existencia de un proyecto migratorio mucho más reciente y, como veremos, en gran medida, vinculado a procesos de reagrupación familiar. De igual forma, la cifra de las mujeres que viven en nuestro país desde hace menos de un año (13,3%) supera al de los hombres. Como cabía esperar, en este caso el estadístico moda vuelve a situarse en el intervalo “De 1 a 3 años”.

Gráfica 59: Años de residencia de las madres en España



Si ahondamos en la procedencia de los padres, vemos como la mayoría de los africanos llevan viviendo en nuestro país 10 o más años (70,6%), situación que únicamente manifiesta el 2,3% de los latinos, quienes han llegado más recientemente. El

68,2% de estos últimos declaran llevar en España entre 1 y 6 años, y únicamente el 17,7% de los africanos coincide con ellos. Además, el 11,4% de los procedentes de Latinoamérica residen aquí desde hace menos de 1 año, circunstancia en la que no se encuentra ningún padre africano. Estas diferencias se constatan al analizar el estadístico moda, que para los padres latinos se sitúa en 2 (“De 1 a 3 años”) y para los africanos en 5 (“10 años o más”).

Tabla 64: Años de residencia en España de los padres según la procedencia étnico-cultural

	Menos de 1 año	De 1 a 3 años	De 4 a 6 años	De 7 a 9 años	10 años o más	NS/NC
Latinos	11,4%	36,4%	31,8%	9,1%	2,3%	9,1%
Africanos	--	5,9%	11,8%	5,9%	70,6%	5,9%

La llegada de las madres latinas también es más reciente que el de sus homólogas africanas, aunque las diferencias no son tan acusadas como en el caso de los padres. Por más que la situación mayoritaria en ambos grupos sea el intervalo “De 1 a 3 años”, si agrupamos las categorías nos encontramos con que el 57% de las procedentes de países latinoamericanos afirman llevar residiendo en España menos de 1 año o entre 1 y 3, mientras que más de la mitad de las madres africanas (54,5%) declaran haber llegado hace más de 4 años. Es llamativo que el 13,6% de las africanas superen la década de residencia en nuestro país y que tan sólo una minoría (1,4%) de las latinas se encuentre en la misma situación. El estadístico moda es igual a 2, tanto para las madres latinas como para las africanas, lo que indica que la mayoría de ellas lleva en nuestro país entre 1 y 3 años.

Tabla 65: Años de residencia en España de las madres según la procedencia étnico-cultural

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

Tal y como se puede ver en la tabla 66, el valor que toma Chi-cuadrado (23.910) verifica que las diferencias entre los padres latinos y africanos son estadísticamente

significativas ($p=.000$). Tales diferencias nos indican que la llegada de los latinos a nuestro país es más reciente que la de los árabes.

Tabla 66: Diferencias en los años de residencia de los padres en España según la procedencia étnico-cultural

	Valor	Gl	Sig. (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	23.910	2	.000

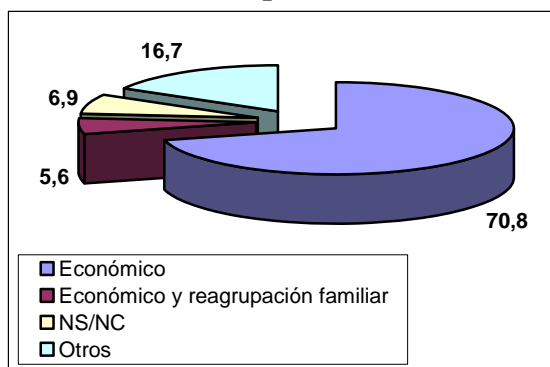
Tabla 67: Años de residencia de los padres en España según la procedencia étnico-cultural (Tabla de contingencia)

Años de residencia de los padres en España						
			Menos de 7 años	7 años o más	NS/NC	Total
Procedencia étnico-cultural	Latinos	Recuento	35	6	5	46
		Frecuencia esperada	27,7	13,9	4,4	46,0
	Africanos	Recuento	3	13	1	17
		Frecuencia esperada	10,3	5,1	1,6	17,0
Total		Recuento	38	19	6	63
		Frecuencia esperada	38,0	19,0	6,0	63,0

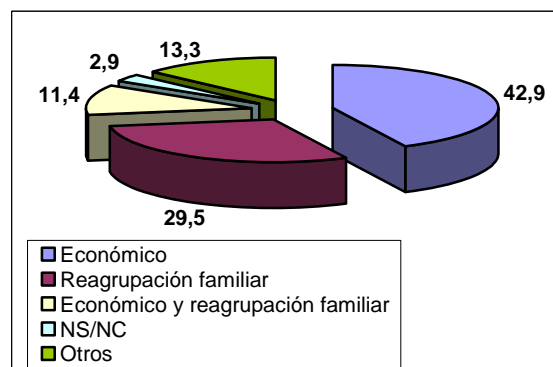
Un estudio realizado en Murcia, y dirigido por García Nieto (2004), concluye que conforme los inmigrantes están más tiempo en España la intención de permanencia es mayor, pero aún entre los que llevan más de diez años, la mitad tiene dudas sobre la duración de su estancia.

En cuanto a los motivos de inmigración que esgrimen los padres para dejar su país, el principal es el económico (70,8%), mientras que para las madres la importancia de este factor, como se plasma en la gráfica, tiene un peso menor (42,9%). La inmigración por reagrupación familiar, que casi alcanza el 30%, tiene un papel más relevante en el caso de las féminas; sin embargo, para los varones no parece ser una causa determinante, ya que apenas el 7% de ellos anotan esta opción. La combinación de motivos económicos y de reagrupación familiar también es más frecuente para las madres (11,4%), y para ellos es casi testimonial (5,6%). El estadístico moda se sitúa en ambos casos en el 1, es decir, en la motivación económica.

Gráfica 60: Motivo de inmigración de los padres



Gráfica 61: Motivo de inmigración de las madres



El análisis de esta variable según el origen étnico-cultural de los padres apunta a la existencia de diferencias importantes entre ambos grupos. Tal y como sucedía con la actividad laboral que ejercen en España, las motivaciones de los padres latinos para emigrar son mucho más heterogéneas que las que indican sus homólogos africanos. Casi la totalidad (94,1%) de los padres venidos desde África afirman que el factor económico ha sido la principal razón para emigrar, y un 5,9% hace referencia a la reagrupación familiar y al factor económico. Por más que para el 62,8% de los latinos los motivos económicos también sean la causa fundamental de esta decisión, no podemos pasar por alto que la distribución de las causas que anotan es mucho más diversa. Así, además de que el 13,9% haga referencia a otras razones, un 7% menciona los motivos económicos y la reagrupación familiar; un 4,7% motivos religiosos; un 2,3% motivos políticos; y el mismo porcentaje la reagrupación familiar. No obstante, el estadístico moda se sitúa en ambos casos en el 1, que equivale al factor económico.

En esta misma línea, Joan Lacomba (2004) utilizando varios grupos de discusión formados por inmigrantes marroquíes, llega a la conclusión de que la expectativa de ascenso social es el principal motor a la hora de emigrar, junto a la falta de alternativas en Marruecos y la dureza de las condiciones de vida.

Tabla 68: Motivo de inmigración de los padres según la procedencia étnico-cultural

	Económico	Reagrupación familiar	Económico y reagrupación familiar	Religioso	Político	Otros	NS/NC
Latinos	62,8%	2,3%	7%	4,7%	2,3%	13,9%	7%
Africanos	94,1%	--	5,9%	--	--	--	--

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

Tabla 69: Motivo de inmigración de las madres según la procedencia étnico-cultural

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

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

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

Como se puede ver en la tabla 69, la iniciativa migratoria femenina es más frecuente en las llegadas de Latinoamérica y el hecho de seguir al esposo es habitual entre las mujeres marroquíes de origen rural (Parella, 2003).

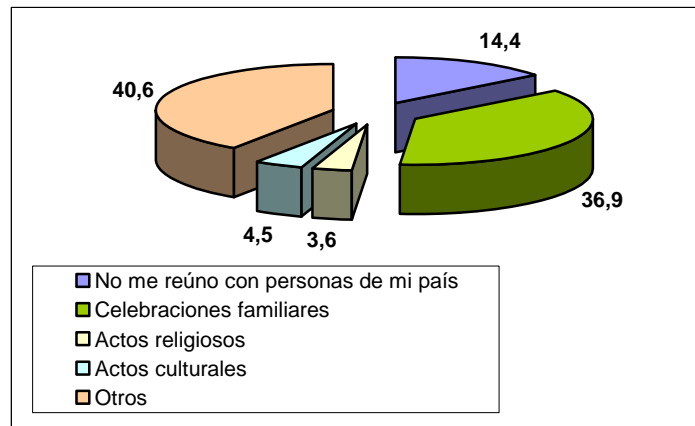
Además de la importancia reconocida a las motivaciones económicas y a la reagrupación familiar en el impulso migratorio, es necesario destacar el papel de las redes sociales en el inicio y fortalecimiento de los flujos migratorios internacionales, tal y como hemos recogido en la primera parte de esta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

D) Mantenimiento de la cultura de origen

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

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

Gráfica 62: Motivo de reunión con personas del país de origen



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

Tabla 70: Motivo de reunión con personas del país de origen según la procedencia étnico-cultural

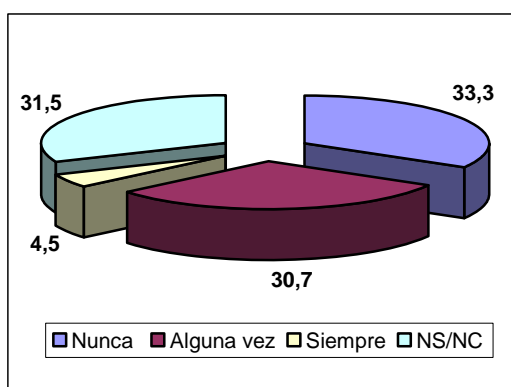
	No me reúno con personas de mi país	Celebraciones familiares	Actos religiosos	Actos culturales	Otros	NS/NC
Latinas	16,4%	27,4%	5,5%	6,8%	42,5%	1,4%
Africanas	--	51,2%	--	--	48,8%	--

En lo que respecta a los usos lingüísticos en la familia, y comenzando por la utilización del gallego, un elevado número de las familias (31,5%) no responde a esta cuestión y gran parte de las que sí lo hacen (33,3%) declaran que en el hogar nunca

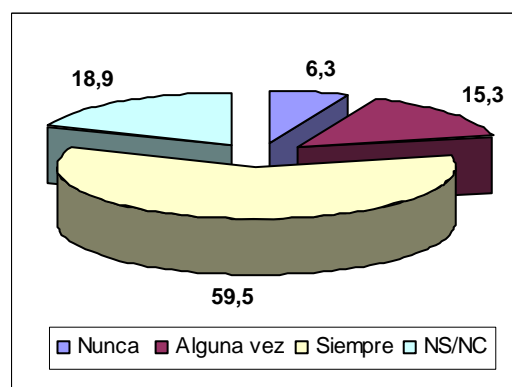
hablan esta lengua. Sin embargo, un 30,7% de la muestra dice hablarlo alguna vez, e incluso un 4,5% lo usa siempre. Probablemente, la utilización del gallego en el ámbito familiar tenga lugar en la comunicación con los hijos, sobre todo, si estos viven en España desde edades tempranas y han aprendido el gallego en la escuela. En muchas ocasiones, los hijos de familias inmigrantes adoptan la lengua del país de acogida mientras que sus padres, más arraigados a la cultura originaria, continúan empleando la autóctona.

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

Gráfica 63: Uso del gallego en el ámbito familiar



Gráfica 64: Uso del castellano en el ámbito familiar



Al profundizar en el uso del gallego en el ámbito familiar según la procedencia, vemos que las familias latinas y las africanas declaran en su mayoría no utilizarlo nunca (30,1% y 40,9%, respectivamente) o sólo algunas veces (35,7% y 18,2%).

Tabla 71: Uso del gallego en el ámbito familiar según la procedencia étnico-cultural

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

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

Tabla 72: Uso del castellano en el ámbito familiar según la procedencia étnico-cultural

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

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

Tabla 73: Diferencias en uso del castellano en el ámbito familiar según la procedencia étnico-cultural

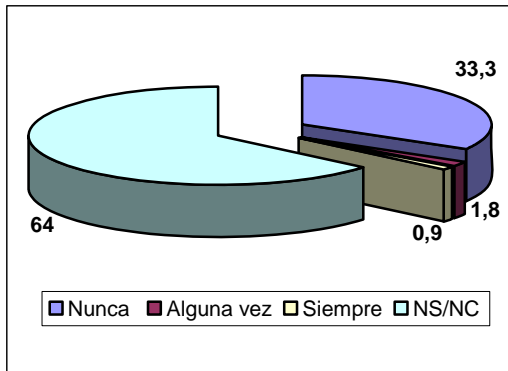
	Valor	G1	Sig. (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	40.198	3	.000

Tabla 74: Uso del castellano en el ámbito familiar según la procedencia étnico-cultural (Tabla de contingencia)

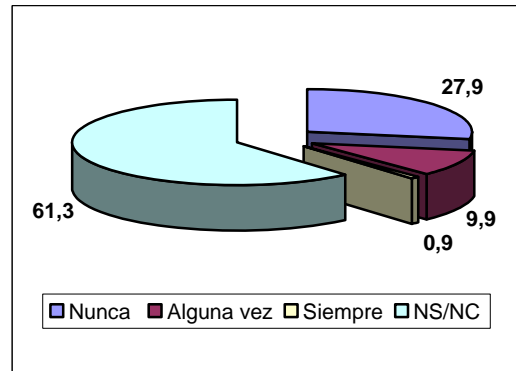
Uso del castellano en el ámbito familiar							
			Nunca	Algunas veces	Siempre	NS/NC	Total
Procedencia étnico-cultural	Latinas	Recuento	3	4	57	9	73
		Frecuencia esperada	4,6	10,0	44,6	13,8	73,0
	Africanas	Recuento	3	9	1	9	22
		Frecuencia esperada	1,4	3,0	13,4	4,2	22,0
Total		Recuento	6	13	58	18	95
		Frecuencia esperada	6,0	13,0	58,0	18,0	95,0

Respecto a la utilización del francés y el inglés, lo más significativo es la ausencia de respuesta por parte de las familias (64% y 61%, respectivamente). La mayoría de las que contestan dicen no hablar nunca en ninguna de ambas lenguas, siendo los porcentajes de aquellas que las emplean siempre residuales (0,9%). Tan sólo en el caso del inglés, algunos sujetos de la muestra (9,9%) dicen usarlo de forma esporádica.

Gráfica 65: Uso del francés en el ámbito familiar



Gráfica 66: Uso del inglés en el ámbito familiar



En el 34,2% de los hogares latinos no se usa nunca el francés. En el caso de las africanas, el 9% afirma utilizarlo siempre o algunas veces.

Tabla 75: Uso del francés en el ámbito familiar según la procedencia étnico-cultural

	Nunca	Siempre	Algunas veces	NS/NC
Latinas	34,2%	--	--	65,8%
Africanas	27,4%	4,5%	4,5%	63,6%

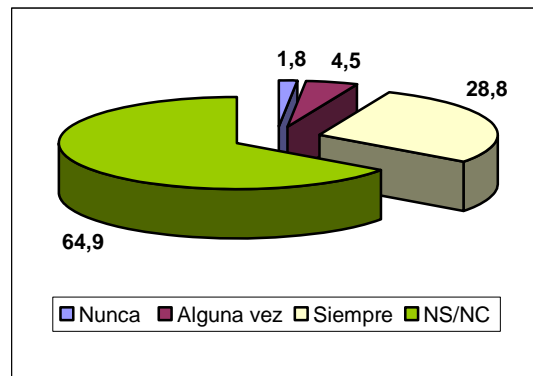
Al estudiar el uso del inglés nos encontramos con una situación similar. Comenzando por las familias latinas, el 26% no lo utiliza nunca, algo más del 12% algunas veces y una proporción que no alcanza el 2% lo emplea siempre. Tal y como sucedía con el francés para las familias latinas, cuando se les pregunta a las africanas por el uso del inglés en el hogar, el 27,3% afirma que nunca emplea esta lengua, mientras que el 72,7% restante no contesta a esta cuestión.

Tabla 76: Uso del inglés en el ámbito familiar según la procedencia étnico-cultural

	Nunca	Siempre	Algunas veces	NS/NC
Latinas	26%	1,4%	12,3%	60,3%
Africanas	27,3%	--	--	72,7%

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

Gráfica 67: Uso de otras lenguas en el ámbito familiar



Como preveíamos, en esta variable encontramos importantes diferencias entre latinas y africanas. El 81,8% de las llegadas del continente africano afirman comunicarse siempre con su familia en otra lengua, frente al 11% de las latinas, quienes en su mayoría (83,6%) no responden a este ítem.

Tabla 77: Uso de otras lenguas en el ámbito familiar según la procedencia étnico-cultural

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

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

Tabla 78: Diferencias en uso de otras lenguas en el ámbito familiar según la procedencia étnico-cultural

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

Tabla 79: Uso de otras lenguas en el ámbito familiar según la procedencia étnico-cultural (Tabla de contingencia)

Uso de otras lenguas en el ámbito familiar							
			Nunca	Algunas veces	Siempre	NS/NC	Total
Procedencia étnico-cultural	Latinas	Recuento	2	2	8	61	73
		Frecuencia esperada	1,5	2,3	20,0	49,2	73,0
	Africanas	Recuento	0	1	18	3	22
		Frecuencia esperada	0,5	0,7	6,0	14,8	22,0
Total		Recuento	2	3	26	64	95
		Frecuencia esperada	2,0	3,0	26,0	64,0	95,0

En definitiva, después de analizar las variables descriptivas en el grupo de familias latinas y en el de africanas, podemos afirmar que existen diferencias importantes entre ambos. Nos encontramos, por tanto, ante dos grupos que divergen en aspectos fundamentales, lo cual es un factor a tener en cuenta en la intervención pedagógica con estas familias. En la siguiente tabla, a modo de síntesis recogemos los resultados del estudio de las variables descriptivas, para luego centrarnos en el análisis de las demás variables, en este caso, como ya comentamos, sin profundizar en las diferencias según la procedencia étnico-cultural.

Tabla 80: Resumen de las variables descriptivas en el grupo de latinas y africanas

FAMILIAS LATINAS		FAMILIAS AFRICANAS		
	Variables	%	Variables	%
Perfil familiar	Estado civil		Estado civil	
	Casado/a	78,1	Casado/a	91
	Conformación del núcleo familiar		Conformación del núcleo familiar	
	Matrimonio con hijos	64,4	Matrimonio con hijos	86,4
	Madre sola con hijos	16,4	Madre sola con hijos	--
	Número de hijos		Número de hijos	
	1 hijo	41,7	2 hijos	31,9
	2 hijos	38,9	3 hijos	36,4
	Edad de los hijos		Edad de los hijos	
	De 6 a 11 años	46,1	De 6 a 11 años	38,1
De 12 a 16 años	29	De 12 a 16 años	31,7	
Nivel educativo de los hijos		Nivel educativo de los hijos		
Primaria	57,4	Primaria	56,9	
Secundaria Obligatoria	26,1	Secundaria Obligatoria	25,5	
Tiempo en España de los hijos		Tiempo en España de los hijos		
Menos de 1 año	34,7	Menos de 1 año	23,6	
De 1 a 3 años	33	De 4 a 6 años	38,2	
Escolarización de los hijos en el país de origen		Escolarización de los hijos en el país de origen		
Sí	76,2	Sí	53	
No	33,8	No	47	
Perfil socio-educativo y laboral	Estudios terminados por los padres		Estudios terminados por los padres	
	Sin estudios	--	Sin estudios	41,2
	Primarios	6,7	Primarios	35,3
	Secundarios	57,8	Secundarios	5,9
	Universitarios	26,7	Universitarios	--
	Estudios terminados por las madres		Estudios terminados por las madres	
	Sin estudios	--	Sin estudios	40,9
	Primarios	13,9	Primarios	45,5
	Secundarios	48,6	Secundarios	4,5
	Universitarios	36,1	Universitarios	--
	Lenguas oficiales que comprenden los padres		Lenguas oficiales que comprenden los padres	
	Ambas	62,8	Ambas	58,8
	Lenguas oficiales que comprenden las madres		Lenguas oficiales que comprenden las madres	
	Ambas	59,2	Ambas	27,3
			NS/NC	36,4
	Lenguas oficiales que hablan los padres		Lenguas oficiales que hablan los padres	
	Castellano	44,2	Castellano	35,3
			NS/NC	35,3
Lenguas oficiales que hablan las madres		Lenguas oficiales que hablan las madres		
Castellano	63,4	Castellano	22,7	
		NS/NC	68,2	
Lenguas oficiales que leen los padres		Lenguas oficiales que leen los padres		
Ambas	46,5	Castellano	17,6	
		NS/NC	70,6	
Lenguas oficiales que leen las madres		Lenguas oficiales que leen las madres		
Ambas	47,9	Castellano	9,1	
		NS/NC	86,4	
Lenguas oficiales que escriben los padres		Lenguas oficiales que escriben los padres		
Castellano	53,5	Castellano	11,8	
		NS/NC	70,6	

Proyecto migratorio	Lenguas oficiales que escriben las madres Castellano	70,4	Lenguas oficiales que escriben las madres Castellano NS/NC	13,7 81,8
	Actividad laboral de los padres Empleado en empresa En paro Agricultura/ganadería/pesca Venta ambulante	34,1 13,6 11,4 2,3	Actividad laboral de los padres Venta ambulante Agricultura/ganadería/marinero En paro	64,7 23,5 11,8
	Actividad laboral de las madres Ama de casa Servicio doméstico Hostelería Empleada en empresa	23,6 23,6 12,5 11,1	Actividad laboral de las madres Ama de casa Servicio doméstico Hostelería	45,7 13,6 13,6
	Años de residencia en España de los padres De 1 a 3 años De 4 a 6 años 10 años o más	36,4 31,8 2,3	Años de residencia en España de los padres De 1 a 3 años De 4 a 6 años 10 años o más	-- 11,8 70,6
	Años de residencia en España de las madres De 1 a 3 años De 4 a 6 años De 7 a 9 años 10 años o más	43,1 29,2 9,7 1,4	Años de residencia en España de las madres De 1 a 3 años De 4 a 6 años De 7 a 9 años 10 años o más	36,4 22,7 18,2 13,6
	Motivo emigración de los padres Económico	62,8	Motivo emigración de los padres Económico	94,1
	Motivo emigración de las madres Económico Reagrupación familiar	47,2 23,6	Motivo emigración de las madres Económico Reagrupación familiar	27,3 50
	Motivo de reunión con personas del mismo origen Celebraciones familiares	27,4	Motivo de reunión con personas del mismo origen Celebraciones familiares	51,2
	Uso del gallego en la familia Algunas veces	35,7	Uso del gallego en la familia Nunca	40,9
	Uso del castellano en la familia Siempre	78,1	Uso del castellano en la familia Algunas veces	40,9
Mantenimiento de la cultura de origen	Uso del francés en la familia Nunca NS/NC	34,2 65,8	Uso del francés en la familia Nunca NS/NC	27,4 63,6
	Uso del inglés en la familia Nunca NS/NC	26 60,3	Uso del inglés en la familia Nunca NS/NC	27,3 72,7
	Uso de otras lenguas en la familia NS/NC	83,6	Uso de otras lenguas en la familia Siempre	81,8

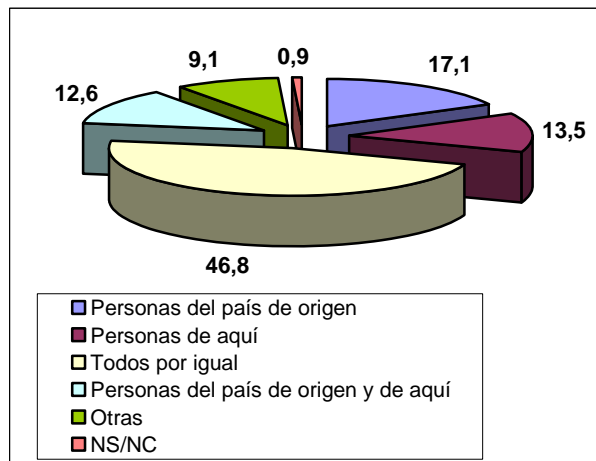
E) Dimensión relacional

Partiendo de que las relaciones interpersonales, en concreto, las de amistad, son importantes en el proceso de integración social (Garreta, 2003), hemos querido acercarnos al capital relacional (Requena Santos, 1991) de las familias inmigrantes que participan en la investigación. Creemos que ello nos permitirá conocer los vínculos

establecidos en los distintos ámbitos (trabajo, escuela,...) en los que, habitualmente, interaccionan con otras personas.

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

Gráfica 68: Relaciones de amistad



Las relaciones de amistad de las personas llegadas desde otras latitudes son una cuestión a la que se le ha prestado especial atención en diversas investigaciones. Por ejemplo, Carlota Solé (1995) afirma en uno de sus estudios que están condicionadas por el país de procedencia. Por su parte, Ramírez Goicoechea (1996) añade la influencia de otras variables que pueden limitar los contactos establecidos, caso de las extensas jornadas laborales o la concentración residencial.

Desde una perspectiva similar, Garreta (2003) concluye que las amistades y las relaciones interétnicas acostumbran a generarse en el entorno laboral, el lugar de residencia y en el espacio de ocio. Asimismo, el citado investigador afirma que existen

diferencias en función del sexo. Los hombres se relacionan más en el trabajo y en el espacio del ocio, mientras que para las mujeres la mayoría de las interacciones se producen en el barrio.

Para otros investigadores (ver Perez-Díaz, Álvarez-Miranda y Chuliá, 2004), los inmigrantes recurren a varios círculos y redes, habitualmente constituidos por personas de diferentes procedencias, en proporciones que varían según la esfera de la vida que se trate y que cambian a lo largo del tiempo. Concretamente, en las primeras fases del proceso migratorio el apoyo de las redes de compatriotas es fundamental, pero con el paso del tiempo las relaciones con otras personas se amplían hasta que, finalmente, la vida social de estas personas acaba configurándose en contacto con los autóctonos. Sin embargo, parece ser que algunos grupos de inmigrantes retrasan la interacción con la población autóctona en sus tratos cotidianos o bien la reducen a determinadas dimensiones de su vida social.

En esta línea, Aparicio y Tornos (2001) tras estudiar las relaciones de los marroquíes en España insisten en la importancia de las redes de apoyo constituidas por personas del mismo origen para cubrir las necesidades básicas en el momento de la llegada al país de acogida y en la escasa relación que mantienen con personas de otras nacionalidades en la vida diaria.

F) Conocimiento de la red de apoyo social

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

La revisión del conocimiento y participación de las familias inmigrantes en la vida asociativa nos lleva a analizar tanto las asociaciones o centros socioculturales/deportivos del barrio como las asociaciones o centros frecuentados por personas del país de origen.

Tal y como apunta Garreta (2003, 207), “las asociaciones constituyen un elemento clave en la articulación de la vida social, cultural y política de las minorías étnicas”. Asimismo, son uno de los principales instrumentos a la hora de concretar las necesidades específicas del colectivo en el espacio social y una vía óptima para la demanda ante las Administraciones, puesto que, a través de ellas, se canaliza la fuerza colectiva de los ciudadanos.

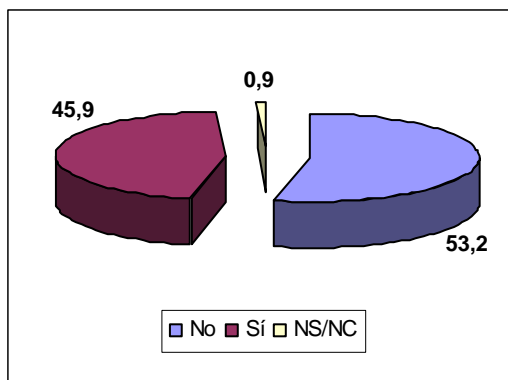
El asociacionismo es también una de las vías formales para la expansión de las redes sociales y, a su vez, implica un proceso de *empowerment*, puesto que potencia la capacidad de actuación de las distintas comunidades y colectivos (Laparra, 2003). Es por ello que iniciamos nuestro estudio por la vida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

La participación social y política permite conocer el nivel de integración o segregación entre diferentes grupos de la sociedad, así como la voluntad de implicación y participación en la misma (Garreta, 2003). Desde nuestro punto de vista, además de ser un excelente indicador del nivel de integración a nivel local, significa un buen comienzo para el ejercicio de la ciudadanía activa.

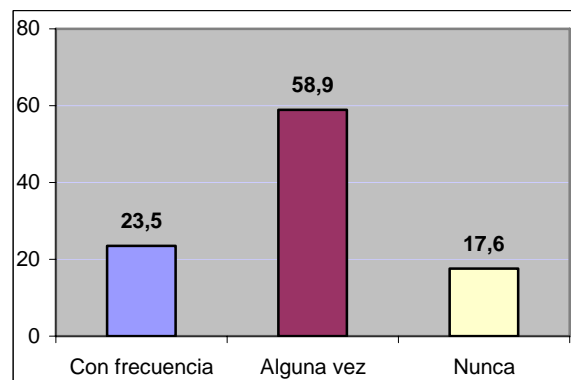
Para Gómez Ciriano (2004) la participación social puede ser entendida desde dos dimensiones: a nivel micro y a nivel macro. La primera de ellas se refiere a la implicación en el entorno más próximo a través de la asociación de vecinos, las AMPA, etc.; mientras que la segunda hace alusión a la participación política en un marco de actuación más amplio, como por ejemplo, a través del ejercicio del derecho de sufragio, de huelga o de manifestación.

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

Gráfica 70: Conocimiento de la vida asociativa del barrio

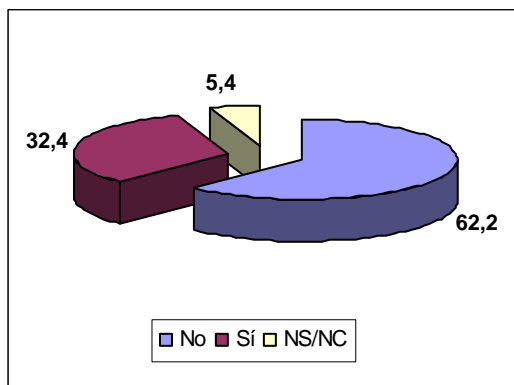


Gráfica 71: Grado de participación en la vida asociativa del barrio

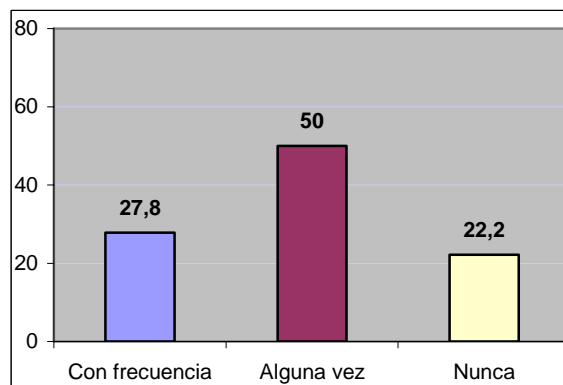


Al preguntarles por el conocimiento de centros o asociaciones formadas por personas inmigrantes, la mayoría (62,2%) responde que no conoce entidades de este tipo. De los que dicen conocer (32,4%), el 27,8% participa con frecuencia, el 50% alguna vez y el 22,2% no lo ha hecho nunca.

Gráfica 72: Conocimiento de centros y asociaciones del país de origen



Gráfica 73: Grado de participación en centros y asociaciones del país de origen



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

Desde una posición diferente, Carrasco Carpio (1999) mantiene que la escasa implicación en este tipo de entidades no significa falta de integración puesto que el asociacionismo inmigrante no posee las mismas connotaciones de participación o integración social en la sociedad receptora que para otros colectivos. Para la población inmigrante, la práctica asociativa tiene como objetivo la reivindicación, la unificación de intereses ante problemas comunes, la oportunidad de espacios culturales propios, prestar ayuda económica e, incluso, el aprovisionamiento de artículos comerciales. Asimismo, esta investigadora insiste en que el asociacionismo, tal y como es entendido en nuestra sociedad, es un cauce de participación social pero no es el único. En este

sentido tenemos que resaltar la importancia de las redes informales como una de las principales vías de implicación en la vida social de la sociedad de acogida.

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

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

Tabla 81: Funciones de los Servicios Sociales

Ayuda para conseguir una vivienda	2,7%
Ayuda para encontrar trabajo	6,3%
Ayuda para mejorar y tratar la salud	11,7%
Ayuda para que los extranjeros se acomoden en este país	6,3%
Ayuda para mejorar y tratar la salud y para que los extranjeros se acomoden en este país	8,1%
Todas	27%
Otras	24,4%
NS/NC	13,5%

Es un hecho, a la luz de estos resultados, que los inmigrantes tienen poca información sobre estos servicios. Asimismo, diversos estudios (ver Maya Jariego, 2003) coinciden en señalar que las minorías étnicas recurren con menos frecuencia a los servicios profesionales que la mayoría de la población autóctona, por lo que el porcentaje que representan entre los usuarios suele estar por debajo de su presencia en el total poblacional. Concretamente, a partir del estudio realizado en Andalucía, al que antes hemos hecho referencia, puede decirse que sólo uno de cada cinco inmigrantes entrevistados declara haber tenido algún tipo de contacto con los servicios sociales públicos (Pérez y Rincken, 2005).

Según Maya Jariego (2003), la población inmigrante suele utilizar los servicios especializados, específicos para la población foránea, como son las organizaciones o asociaciones que les proporcionan asesoramiento jurídico, ayuda en la búsqueda de

empleo, vivienda, etc. Habitualmente se recurre a dos factores para explicar las limitaciones en la accesibilidad a los servicios sociales de carácter general: por una parte, las características propias de la población inmigrante, es decir, sus necesidades específicas, como podrían ser el desconocimiento del idioma o el estar en situación irregular; y de otro lado, estarían las barreras organizacionales, sustentadas en numerosas ocasiones sobre mecanismos excesivamente formalistas o burocráticos. No obstante, el citado investigador, destaca tres explicaciones globales de los problemas de acceso: la tendencia de los inmigrantes a concentrar sus demandas de ayuda en los recursos informales (amigos, parientes, conciudadanos,...); la importancia de la familia extensa como red de apoyo; y el tiempo y el nivel de socialización en el país de acogida.

A partir de los resultados de la investigación llevada a cabo en Navarra (Andueza et al., 2005), se establece una clasificación de los ámbitos de ayuda social que solicitan con mayor frecuencia los inmigrantes, detectándose algunas diferencias entre los años analizados (2000 y 2003). Por ejemplo, si bien en el año 2000 la cuestión más solicitada era la orientación, en 2003 este aspecto pierde terreno a favor de la ayuda en la búsqueda de empleo y en la formación. Asimismo, la información sobre vivienda, la tramitación de prestaciones sociales, la escolarización de los hijos y el apoyo en problemas personales y familiares, tienen una mayor demanda.

Respecto a esta misma cuestión, la investigación realizada en Andalucía (Pérez y Rinken, 2005), concluye que en el sur español los servicios sociales públicos se utilizan en mayor medida para obtener información y asesoramiento. Les seguirían, por este orden, las demandas de asesoramiento jurídico, ayuda económica de emergencia, formación y orientación profesional, subvenciones para alquiler, rehabilitación o compra de viviendas, y las guarderías infantiles. Como se puede observar, son servicios a los que puede acceder tanto la población inmigrante como la autóctona, lo que revela un claro predominio de los Servicios Sociales comunitarios, dirigidos a toda la población, frente a los Servicios Sociales especializados. Otro de los aspectos que se analizan tanto en el estudio navarro como en el andaluz es la valoración que hacen los inmigrantes de los Servicios Sociales. En el primero de ellos, más de la mitad (65,4%) de los inmigrantes extracomunitarios considera que son muy positivos o positivos, valoración que incrementa entre los años indicados (2000 y 2003). En Andalucía los datos obtenidos son similares, ya que el 54% de las personas de la muestra declaran estar satisfechas o muy satisfechas.

Retomando los resultados de nuestra investigación, el 92,8% de las familias está de acuerdo o totalmente de acuerdo con el ítem “los extranjeros tenemos derecho a acudir a los Servicios Sociales”. El estadístico moda se sitúa en 5, que se corresponde con estar totalmente de acuerdo.

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

Tabla 82: Conocimiento de los Servicios Sociales

	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo	NS/NC
Los extranjeros tenemos derecho a acudir a los Servicios Sociales	64%	28,8%	2,7%	0,9%	--	3,6%
Si tuviera que decir que recursos me ofrecen los Servicios Sociales no sabría como hacerlo	33,4%	23,4%	15,3%	17,1%	7,2%	3,6%

En otras investigaciones se constata un incremento del grado de conocimiento de los servicios sociales municipales entre los años 2000 y 2003 (ver Andueza et al., 2005). En el 2000, el 41% decía no conocer los servicios sociales y tres años después, el porcentaje se reduce hasta el 31%. Respecto a los datos recogidos en el 2003, el 38% de los inmigrantes ha acudido alguna vez, el 2,5% de forma esporádica, y con frecuencia únicamente el 1,5%. Tomando como referencia la procedencia, los nacionales de algún país latinoamericano son los que más los han utilizado en comparación con otros colectivos. Además, parece ser que los inmigrantes que llevan más tiempo en España son más propensos a utilizar los servicios proporcionados por los ayuntamientos, las representaciones diplomáticas y las instituciones autonómicas (Pérez y Rincken, 2005).

G) Auto-percepción y hetero-percepción

A continuación el análisis realizado tanto de la auto-percepción como de la percepción que tienen de la población autóctona. Los resultados se recogen en la tabla 83.

La mayoría de las familias inmigrantes está totalmente de acuerdo (32,5%) o, simplemente, de acuerdo (29,7%), con que las personas de este país tienen problemas muy distintos a los suyos. El estadístico moda se sitúa en 1, que se corresponde con estar totalmente de acuerdo. Asimismo, el 64% de las familias considera que las personas de este país se adaptan muy bien a los tiempos modernos, mientras que una minoría (11,7%) no es de esta opinión. El estadístico moda es 4, es decir, de acuerdo.

En caso de que existan problemas con la población española, los padres y madres inmigrantes afirman que procuran solucionarlos hablando con ellos (82%). Estos resultados se reflejan en el estadístico moda, que se sitúa en 5 (totalmente de acuerdo). En ningún caso creen que la mejor forma de no tener problemas es pasar poco tiempo con la gente de aquí, ya que la mayor parte está totalmente en desacuerdo (18,9%) o en desacuerdo (44,2%) con esta afirmación. El estadístico se sitúa en 4, que se corresponde con el desacuerdo.

Cuando se les pregunta si entienden las costumbres de este país la respuesta de las familias no es tan clara. Un porcentaje próximo al 40% afirma que les cuesta entenderlas, algo más del 20% se mantiene en una posición neutral y el 37% dice que no tiene problemas para comprender nuestras costumbres. El estadístico moda vuelve a situarse en 4, es decir, en el desacuerdo.

De la misma forma, más del 41% afirma no comprender a los gallegos, aduciendo que son poco claros, superan el 20% los que vuelven a situarse en zona neutral, rebasando el 34% quienes no tienen esa opinión. En este caso, el estadístico moda es igual al valor 2, que se corresponde con estar de acuerdo.

En estrecha vinculación con el ítem anterior, casi el 50% de la muestra dice que las personas de su país son mucho más claras que las de aquí, el 18% no está de acuerdo ni en desacuerdo con esa afirmación, y el 27% se muestra en total desacuerdo o, simplemente, en desacuerdo. El estadístico moda se sitúa en 1, valor que representa el estar totalmente de acuerdo.

Prácticamente el 74% afirma haber cambiado alguna de sus costumbres desde que ha llegado a España, poco más del 17% dice no haber cambiado ninguna y el 11,7% se mantiene neutral. Como era previsible a partir de estos resultados, el estadístico moda se sitúa en 4, que significa estar de acuerdo.

En relación a las amistades, una parte importante de la muestra (66,7%) declara tener muchos amigos españoles, el 16,2% dice lo contrario y el 13,5% no está de acuerdo ni en desacuerdo. El estadístico moda, que se sitúa en 4 (“de acuerdo”) confirma los datos que recogemos en la tabla 83. Asimismo, la mayor parte (72,4%) niega que se relacione únicamente con la gente del país de origen y sólo el 16,2% lo afirma. El estadístico moda es 4 que, en este caso, significa estar en desacuerdo.

En cuanto a las preferencias culinarias, más del 30% prefiere la comida de su país, el 36,1% no muestra predilección por la gastronomía de origen y el 28,8% se sitúa en el valor central de la escala. El estadístico moda se sitúa esta vez en 3, cuyo valor representa la neutralidad.

Más del 41% de la muestra afirma seguir con las mismas costumbres que tenía en su país, el 25,2% se posiciona en la neutralidad y cerca del 20% es consciente de haber cambiado algunas de ellas desde que reside en España. La moda es 2, que representa estar de acuerdo. Sin embargo, el 52,3% de las familias mantiene que los españoles no entendemos algunas de sus costumbres, el 23,4% no está de acuerdo ni en desacuerdo con esa afirmación y el 21,6% se manifiesta contrario. En este caso, el estadístico moda coincide con el anterior (2).

Tabla 83: Auto-percepción y hetero-percepción

	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo	NS/NC
Las personas de este país tienen problemas muy distintos a los míos	32,5%	29,7%	17,1%	9%	8,1%	3,6%
Las personas de este país se adaptan muy bien a los tiempos modernos	25,2%	38,8%	17,1%	9%	2,7%	7,2%
Si tengo problemas con los de aquí procuro solucionarlos hablando	41,5%	40,5%	9%	3,6%	2,7%	2,7%
La mejor manera de no tener problemas con la gente de aquí es estar poco tiempo con ellos	8,1%	9,9%	14,4%	44,2%	18,9%	4,5%
Cuando hablo con mis paisanos, coincidimos en que nos cuesta entender las costumbres de este país	15,3%	24,3%	20,7%	26,2%	10,8%	2,7%
No entiendo a los gallegos, son poco claros	13,5%	27,9%	20,8%	19,8%	14,4%	3,6%
En mi país las personas son mucho más claras que las de aquí	27%	22,6%	18%	18%	9%	5,4%
Desde que estoy en este país he cambiado algunas de mis costumbres	30,6%	43,3%	5,4%	11,9%	5,4%	3,6%
Tengo muchos amigos entre la gente de aquí	29,8%	36,9%	13,5%	10,8%	5,4%	3,6%
Sólo me relaciono con la gente de mi país	7,2%	9%	6,3%	42,4%	29,7%	5,4%
Prefiero comer la comida de mi país	12,6%	18%	28,8%	24,4%	11,7%	4,5%
Sigo con las mismas costumbres que tenía en mi país	15,3%	26,1%	25,2%	20,8%	9%	3,6%
La gente de aquí no entiende algunas de mis costumbres	17,1%	35,2%	23,4%	10,8%	10,8%	2,7%

H) Expectativas sobre la educación de los hijos

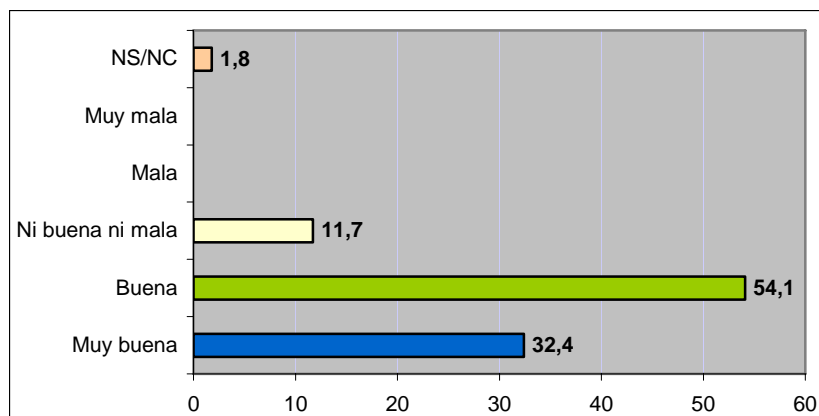
Adentrándonos ya en aquellos aspectos estrictamente educativos, hemos querido profundizar en cuestiones que, desde nuestro punto de vista, tienen una gran incidencia en el devenir escolar de los hijos.

Coincidimos con Garreta (2003) cuando afirma que además de las diferencias económicas, sociales y culturales preexistentes, las expectativas y la actitud que tomen las familias condicionarán el éxito o el fracaso académico de las segundas generaciones. Se considera que el rendimiento escolar está influido por las expectativas que el alumno tiene del nivel de estudios al que quiere llegar y aquellas, a su vez, están condicionadas por las expectativas que sobre ello tienen los padres del alumno (INCE, 2004).

No obstante, la fuerza de las expectativas no influye únicamente en el comportamiento escolar de los hijos sino que incluso condicionan otras dimensiones fundamentales como es la implicación de las familias inmigrantes en la escuela. Lo cierto es que hay estudios (véase Garreta y Llevot, 2003) que concluyen que los progenitores con expectativas más bajas se corresponden con los que menos participan.

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

Gráfica 74: Consideración acerca de la educación que reciben sus hijos/as en la escuela española

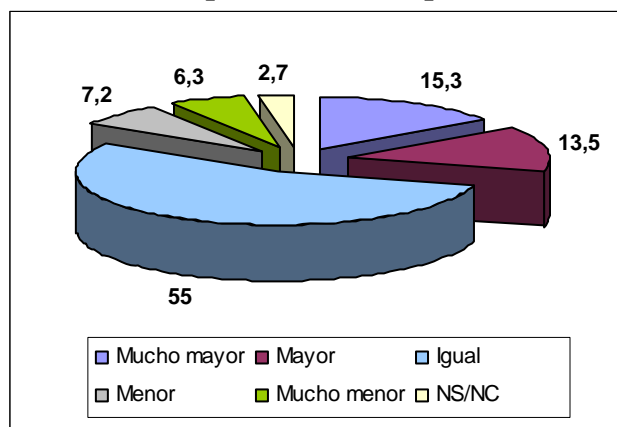


Estos resultados coinciden con los obtenidos en otras investigaciones, a través de las cuales se concluye que la educación es uno de los aspectos mejor valorados por las familias inmigrantes, tanto por la seguridad que ofrece a los hijos como por los niveles académicos y otros aspectos organizativos (Bueno y Belda, 2005).

Además, tal y como se recoge en un estudio realizado en la Comunidad Foral de Navarra (ver Andueza et al., 2005), la educación, junto a la sanidad, son dos de los ámbitos mejor valorados y donde menos discriminación perciben los inmigrantes.

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

Gráfica 75: Opinión sobre el respeto hacia los profesores en el país de origen en comparación con España



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

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

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

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

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

Tabla 84: Importancia que conceden las familias inmigrantes a determinados aspectos de la educación de sus hijos/as

	Mucha	Bastante	Poca	Ninguna	NS/NC
Que sus hijos tengan los mismos conocimientos que los de aquí	67,6%	25,2%	2,7%	1,8%	2,7%
Que se tenga en cuenta su cultura	53,2%	27%	6,3%	7,2%	6,3%
Que los padres tengan información sobre el sistema educativo español	62,2%	27%	3,6%	1,8%	5,4%
Que los padres puedan recibir educación en España	61,3%	21,6%	6,3%	4,5%	6,3%
Que la familia conozca el funcionamiento de la escuela	57,7%	31,5%	4,5%	2,7%	3,6%
Que los padres puedan participar en la escuela	49,5%	32,4%	9,9%	1,8%	6,3%
Que los padres conozcan las ayudas que da este país para la educación	65,8%	26,1%	3,6%	1,8%	2,7%
Que los padres puedan acudir a las reuniones de la escuela	61,3%	26,1%	6,3%	1,8%	4,5%

En una investigación, a la que anteriormente hacíamos referencia, realizada en tierras navarras (Andueza et al., 2005), se constata el interés de la población inmigrante por recibir formación en nuestro país. Concretamente, los datos del estudio se refieren a los trabajadores inmigrantes no comunitarios, para quienes la formación se percibe como una posibilidad de integración y promoción socio-laboral, al tiempo que puede ser de gran ayuda en la equiparación salarial con los trabajadores autóctonos. De igual forma, manifiestan que la escasez de oferta formativa, la falta de tiempo o de oportunidad e, incluso, la combinación de estas razones, son los principales obstáculos que frenan su participación en estas actividades. A conclusiones similares se llega en el trabajo dirigido por Laparra (2003), quién además apunta la situación de irregularidad como variable.

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

parte, hacen hincapié en la necesidad de mejorar el idioma y, de otra, proyectan la formación a los hijos.

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

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

La tabla 85 muestra con claridad que para los padres y madres inmigrantes, sus hijos están al mismo nivel que los compañeros en todos los aspectos estudiados, excepto en el dominio de la lengua de aprendizaje, donde el 50% de estas familias declaran que están en desventaja, aunque un porcentaje bastante próximo (42,3%) afirma que están igual que los demás alumnos.

La existencia de materiales de estudio en el hogar y los conocimientos escolares previos son otras de las cuestiones donde la opción “en desventaja” alcanza las proporciones más altas (21,6% y 26,1%, respectivamente), si bien son porcentajes bastante reducidos en comparación con los que recoge la alternativa que eligen mayoritariamente las familias.

El análisis del estadístico moda ratifica los datos recogidos en la tabla, puesto que para todos los aspectos estudiados se sitúa en 2 (“Igual”), a excepción del ítem acerca del dominio de la lengua de aprendizaje, que es 1 y se corresponde con la desventaja.

Tabla 85: Situación de sus hijos/as en comparación con los compañeros

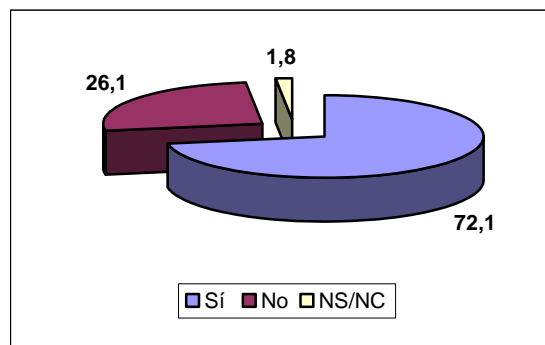
	En desventaja	Igual	Con ventaja	NS/NC
Dominio de la lengua en la que se realizan la mayoría de los aprendizajes	50,5%	42,3%	0,9%	6,3%
Habilidades artísticas	6,3%	82%	6,3%	5,4%
Habilidades manuales	2,7%	85,6%	5,4%	6,3%
Facilidad de comunicación con otras personas	15,3%	65,8%	14,4%	4,5%
Conocimientos escolares previos	26,1%	60,4%	7,2%	6,3%
Existencia de materiales de estudio en el hogar	21,6%	67,6%	3,6%	7,2%
Relación con los/as compañeros/as	7,2%	79,3%	6,3%	7,2%
Relación con el profesorado	11,7%	71,2%	7,2%	9,9%
Ayuda de la familia en las tareas escolares	17,1%	63,1%	10,8%	9%

I) Participación de la familia en la escuela

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

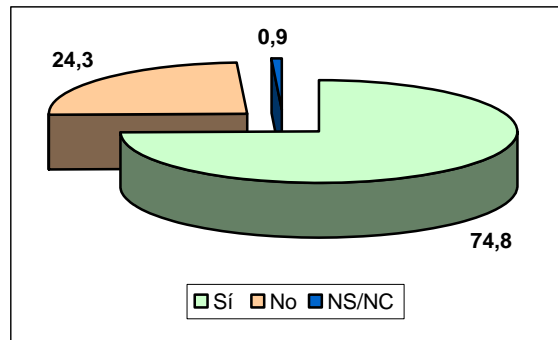
Comenzando por la relación con la dirección de la escuela de los hijos, el 72% de las familias dicen conocer a algún miembro del equipo directivo, mientras que los que afirman no haber tenido contacto con ninguno de ellos superan levemente el 26%.

Gráfica 76: Conocimiento de algún miembro del Equipo Directivo de la escuela de sus hijos/as



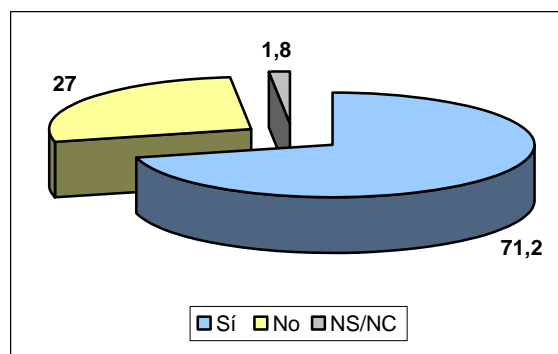
Respecto al conocimiento del orientador u orientadora, nos encontramos con porcentajes similares, ya que cerca del 75% afirma conocerlo y poco más del 24% declara lo contrario.

Gráfica 77: Conocimiento del orientador/a de la escuela de sus hijos/as



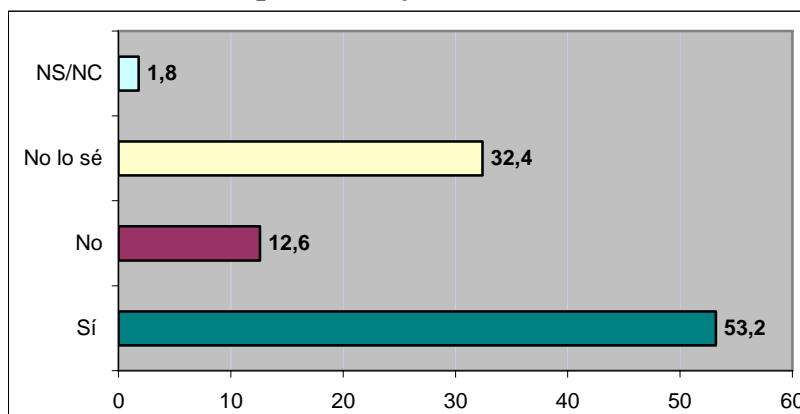
La proporción de padres y madres que dicen conocer al tutor o tutora de sus hijos asciende al 71,2%, sin embargo el 27% no ha tenido contacto con este profesional y el 1,8% no responde a esta cuestión. Estos resultados nos han llamado la atención puesto que sus respuestas reflejan un mayor conocimiento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

Gráfica 78: Conocimiento del tutor/a de sus hijos/as



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

Gráfica 79: Opinión sobre la funcionalidad de las AMPA como organismos eficaces para la mejora de la educación



En la investigación dirigida por Bueno y Belda (2005), a través de los grupos de discusión con las familias, estas reconocen que las AMPA son el escenario apropiado para la participación en los centros. No obstante, los padres y madres inmigrantes hacen referencia a varios aspectos que limitan los efectos positivos que pudieran derivarse. En primer lugar, afirman que es necesario formar a las familias para que entiendan y acepten el valor de la participación y, en segundo lugar, piensan que la estructura asociativa ha sido diseñada por los padres autóctonos y, en consecuencia, no contempla los problemas de los inmigrantes.

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

CAPÍTULO 8

UN PROGRAMA SOCIO-EDUCATIVO PARA FAMILIAS INMIGRANTES

8.1. Introducción

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

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

Con este panorama de fondo, en este Capítulo, nos centraremos en la descripción del Programa socio-educativo que vamos a evaluar, puesto que, antes de proceder a evaluar sus resultados, creemos esencial profundizar en los aspectos y variables que han guiado su diseño y posterior desarrollo en los centros educativos. Con este propósito, en primer lugar, especificaremos los objetivos, estructura y contenidos del Programa; en segundo lugar, analizaremos, además de la organización espacio-temporal y de los recursos humanos y materiales empleados, la metodología de trabajo seguida, así como las modificaciones que ha sido preciso incorporar respecto al esquema original.

8.2. El diseño del Programa de intervención

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

8.2.1. Objetivos del Programa

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

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

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

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

8.2.2. Estructura general del Programa

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

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

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

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

A través de los grupos de discusión realizados en el marco del Programa se acordó la introducción de cambios en los diferentes módulos y mejoras en su organización y estructuración, atendiendo a las características del contexto y de los sujetos a quienes se dirige la intervención.

Recogemos, a continuación, algunos de los aspectos introducidos y/o modificados a partir de la dinámica de discusión.

En primer lugar, respecto del módulo cultural, se acuerda la necesidad de una mayor concreción, al centrarse en demasía en la Galicia rural, lo cual podría favorecer la proyección de tópicos. En el educativo, se propuso la reducción de algunos de sus contenidos y la incorporación de un apartado específico sobre la LOE que pudiera afectar a los hijos e hijas de las familias. Por último, en cuanto al módulo social, se subrayó la necesidad de que la toma de conciencia sobre derechos y deberes por los

participantes fuera uno de sus ejes fundamentales, apuntándose también la posibilidad de elaborar una guía de recursos sociales de cada zona.

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

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

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

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

- Traducir el Programa a la lengua gallega, ya que es el idioma que emplean habitualmente la mayoría de los centros en su relación con las familias.
- Introducir nuevos contenidos, como por ejemplo, en el módulo educativo, las actividades (complementarias, extraescolares,...) realizadas en los respectivos centros.
- Redefinir el calendario de aplicación del Programa, adelantando su inicio desde el mes de noviembre al de septiembre, intentado evitar que su comienzo fuera posterior a las reuniones informativas que se realizan cada año a principios del curso escolar.
- Conceder un diploma acreditativo de participación a las familias que participan en el Programa.

- Invitar a otros padres, no sólo del AMPA, para que participasen en las distintas sesiones.

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

8.2.3. Contenidos del Programa

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

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

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

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

- Un cuaderno para las familias que incluye la presentación e introducción del Programa, objetivos y contenidos de cada uno de los diferentes módulos, las actividades a realizar, una guía de recursos de información. Además, a cada una de ellas se les proporcionó otro material adicional (libreta y lápiz).

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

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

Centrándonos ahora en los contenidos de los diferentes módulos y comenzado por el educativo, debemos subrayar que se incluyen todas aquellas cuestiones relativas al sistema educativo español que son claves para comprender su funcionamiento.

En la tabla que incluimos a continuación se recogen los contenidos específicos de este módulo.

Tabla 86: Contenidos del módulo educativo

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

A continuación indicamos la distribución de estos contenidos por sesiones propuesta por el Equipo Investigador:

Tabla 87: Distribución de los contenidos por sesión. Módulo educativo

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

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

Tabla 88: Contenidos del módulo social

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

Además de profundizar en estas cuestiones, se propuso como actividad la realización de una Guía Recursos de Servicios Sociales del Ayuntamiento para las personas inmigrantes, a fin de que, a partir de la información proporcionada, dispusieran de un documento base que les permita acceder a los Servicios Sociales. Se pretendía,

por lo tanto, que identificaran y localizarán en sus respectivos ayuntamientos los servicios y ayudas a los que tienen derecho.

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

Tabla 89: Distribución de los contenidos por sesión. Módulo social

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

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

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

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

Tabla 90: Contenidos del módulo cultural

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

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

Tabla 91: Distribución de los contenidos por sesión. Módulo cultural

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

8.3. Organización de la intervención

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

A) Centros implicados

Los centros seleccionados están distribuidos por toda la geografía gallega, y ubicados en municipios suficientemente representativos de la diversidad socio-geográfica de la Comunidad Autónoma de Galicia (ver figura 2), pero también de los principales colectivos inmigrantes con representación en nuestra Comunidad. El criterio para elegir estos centros fue la existencia de un número importante de alumnado inmigrante, al tiempo que estuvieran incluidas las nacionalidades con mayor representación en Galicia.

Figura 2: Mapa centros participantes

Así, de entre los cinco centros en los que se ha desarrollado el Programa, tres de ellos son IES y los dos restantes CEIP.

Tabla 92: Centros implicados en el Programa por ayuntamiento

CENTROS EXPERIMENTALES	AYUNTAMIENTO
IES Xulián de Magariños	Negreira (A Coruña)
IES de Ames	Ames (A Coruña)
CEIP Lope de Vega	Vigo (Pontevedra)
IES Monte Castelo	Burela (Lugo)
CEIP A Lomba	Vilagarcía de Arousa (Pontevedra)

Antes de centrarnos en otras cuestiones referidas al Programa, haremos un breve repaso de la situación de la inmigración en los municipios cuyos centros han participado en el Programa como grupo experimental, y que explican la afluencia del alumnado foráneo en sus aulas:

Negreira. Localidad próxima a la capital de Galicia que pertenece a la comarca de *A Barcala*. Es una población fundamentalmente rural cuya economía se sustenta en el sector primario (agricultura y ganadería).

A 1 de enero de 2006, según datos del *Instituto Galego de Estadística* (IGE) (2007b), el número total de habitantes ascendía a 6.595 personas, de entre las cuales el 2,2% (149) eran de origen inmigrante. La proporción de población foránea no es muy llamativa, en comparación con otras zonas de Galicia. Sin embargo, existía un gran interés por desarrollar el Programa en este Ayuntamiento, ya que en esta villa reside, desde hace años, un importante núcleo de familias marroquíes.

Los datos de la *Xunta de Galicia* referidos al curso 2005-06 revelan que en esta localidad estaban matriculados 54 alumnos inmigrantes, de los cuales, casi la mitad, eran de origen marroquí.

Ames. El municipio de Ames está situado también en la provincia de A Coruña y muy cerca de Santiago de Compostela.

La mayor parte de la población se dedica a las actividades del sector servicios y la media de edad es 36 años. Uno de los aspectos más destacables de Ames es la intensidad del crecimiento poblacional experimentado en los últimos años, siendo, en la actualidad, uno de los municipios con mayor crecimiento demográfico.

Su proximidad a la capital lo ha convertido en una de las ciudades dormitorio más importante del territorio gallego. Si bien en enero 2003 había censados 19.900 habitantes, en el mismo mes de 2006 esta cifra había ascendido hasta los 23.219, con el 4,2% de inmigración (IGE, 2007b).

En los centros educativos de este municipio, según cifras de la *Xunta de Galicia*, estudiaban, en el curso 2005-06, 71 alumnos no nacionales, mayoritariamente (72%), latinoamericanos. El país con mayor representación es Colombia.

Vigo es con 293.255 habitantes la ciudad más poblada de Galicia. La comarca viguesa se caracteriza por la preponderancia de una economía diversificada vinculada a la industria y a los servicios, y es considerada como la mayor área industrial de la Comunidad. Asimismo, son importantes la construcción naval y el sector pesquero en todas sus vertientes.

No es de extrañar que, ante un panorama laboral y económico creciente, Vigo se haya convertido en una de las localidades más atractivas para la población inmigrante. Aproximadamente, tal y como indican las cifras del IGE (2007b), a 1 de enero de 2006, residían 11.245 personas extranjeras, cifra que supone cerca del 4% del total poblacional.

Como no podía ser de otra forma, los centros escolares de la ciudad reciben una elevada afluencia de alumnado procedente de la inmigración. La *Xunta de Galicia* contabiliza en el curso 2005-06 1.746 niños y niñas escolarizados, fundamentalmente (70%), procedentes de países latinoamericanos. Argentina y Uruguay, seguidos de Colombia, son las nacionalidades más numerosas en los centros vigueses.

Burela. El Ayuntamiento de Burela se localiza en el norte de la Provincia de Lugo, en el centro geográfico de la *Mariña Luguesa*, concretamente, en la Comarca de la *Mariña Central*.

Entre sus principales actividades económicas, destaca un potencial pesquero muy fuerte, factor de atracción para un número creciente de personas llegadas desde otras latitudes. Lo cierto es que a 1 de enero de 2006, según datos del IGE (2007b), la

población no nacional supone el 7% respecto al total de empadronados (8.182 habitantes). Las nacionalidades más representativas son la peruana y la caboverdiana, esta última con importante presencia en Burela desde hace más de tres décadas.

En los centros escolares del municipio la situación se repite. Según datos de la administración autonómica, en el curso 2005-06, había 93 alumnos inmigrantes escolarizados en educación infantil y en los niveles obligatorios y postobligatorios.

Vilagarcía de Arousa. Municipio de la provincia de Pontevedra, perteneciente a la comarca de *O Salnés*, que cuenta con una población de 36.519 habitantes que la han convertido en la octava ciudad de Galicia.

Desde el punto de vista económico destaca el sector marisquero, la pesca, la acuicultura, la industria conservera y el sector vinícola. Las múltiples actividades económicas y comerciales que se desarrollan en la zona posibilitan un crecimiento continuado de la ciudad, y a la vez, favorecen la creación de nuevos puestos de trabajo.

La elevada demanda laboral atrae anualmente a un número creciente de trabajadores y familias inmigrantes. Lo cierto es que la población foránea en Vilagarcía representa ya el 3,8% del total (IGE, 2007b).

Los centros escolares de esta localidad acogían en el curso 2005-06, según datos oficiales de la *Xunta de Galicia*, a 198 alumnos de familias inmigrantes, de los cuales cerca del 80% procedían de países latinoamericanos. Colombia y Argentina son las naciones que más alumnos aportan a las escuelas de Vilagarcía de Arousa.

Por todo ello, el Equipo Investigador consideró que los centros escolares de los referidos Ayuntamientos se adaptaban perfectamente a los criterios establecidos para desarrollar el Programa.

B) Temporalización

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

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

Tabla 93: Duración de los módulos

Módulos	Horas
Educativo	8
Social	4
Cultural	4

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

C) Horarios

A fin de que el horario no fuese un obstáculo para la participación de las familias, este se acordó entre los responsables de cada uno de los módulos en los respectivos centros y las familias. Asimismo, se siguió la recomendación básica realizada desde el equipo de investigación, en el sentido de que no se superasen las cuatro horas semanales.

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

Una vez establecido el horario debía remitirse al equipo de investigación para poder organizar la presencia de los colaboradores en el desarrollo de las sesiones. El horario de partida en las escuelas es el que especificamos en la siguiente tabla. No obstante, durante el desarrollo del Programa fue necesario realizar alguna modificación puntual.

Tabla 94: Horario del Programa en los centros

CENTROS EXPERIMENTALES	Días	Horario	Fecha Inicio	Fecha Finalización
IES Xulián de Magariños (Negreira)	Lunes/Jueves	17.00/19.00	26/10	27/11
IES de Ames (Ames)	Martes/Jueves	19.30/21.30	24/10	16/11
CEIP Lope de Vega (Vigo)	Martes/Miércoles	16.30/18.30	18/10	17/11
IES Monte Castelo (Burela)	Lunes/Jueves	18.15/20.15	11/10	04/11
CEIP A Lomba (Vilagarcía de Arousa)	Martes	18.30/20.30	03/10	21/11

Tal y como se observa en la tabla, si bien estaba previsto iniciar el Programa en el mes de septiembre, en la práctica no fue posible comenzar hasta octubre debido a las dificultades para lograr un contacto efectivo con las familias. El centro que empezó con mayor retraso fue el IES “Xulián de Magariños” de Negreira (A Coruña), debido a la coincidencia del Programa con la celebración del Ramadán.

Asimismo, como se había planteado, en ninguno de los centros implicados se impartieron más de cuatro horas semanales e incluso en el CEIP A Lomba (Vilagarcía de Arousa), se acordó celebrar una única sesión semanal de dos horas de duración. Finalmente, a excepción de este último centro, las sesiones del Programa se extendieron a lo largo de aproximadamente un mes.

D) Coordenadas físicas

El Programa se desarrolló siempre en los centros escolares donde están escolarizados los niños, a excepción de IES Monte Castelo (Burela), donde la coordinadora aconsejó la utilización de un local de propiedad municipal, por ser ese un espacio más accesible y cómodo para los padres.

La implantación del Programa en los centros respondía a la intención de familiarizar a los padres con el espacio en el que estudian los hijos y, a la vez, donde se produce el encuentro entre los diferentes miembros de la comunidad educativa.

E) Recursos humanos y materiales

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

Comenzando por los recursos humanos, en cada uno de los centros implicados fue preciso contar con la participación de un coordinador o coordinadora general (función realizada, mayoritariamente, por el orientador u orientadora), que también realizó funciones docentes, principalmente, en el módulo educativo; un responsable del módulo social (trabajador/a social o educadora familiar del Ayuntamiento donde se localiza el centro); un responsable del módulo cultural (tarea realizada por varios miembros del equipo, junto con otros especialistas en el ámbito de la Filosofía y la Antropología); y un colaborador/a perteneciente al mismo equipo de investigación, que realizó funciones de observación en todas las sesiones del Programa.

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

F) Modificaciones del esquema original

Como era previsible, durante la puesta en práctica del Programa se introdujeron varios cambios respecto al diseño original.

En cuanto a la duración del Programa, si bien se había estimado que su desarrollo ocupara 16 horas, la realidad de que cada contexto y, sobre todo, la heterogeneidad socio-cultural de las familias implicadas y sus diferentes ritmos de trabajo en las aulas, obligó a hacer modificaciones puntuales que afectaron, de una parte, al tiempo estimado para cada módulo, y de otra, a la temporalización de los contenidos a impartir.

Tal y como se puede ver en la tabla 95, las variaciones en la temporalización del Programa se realizaron, únicamente, en dos de los centros que han participado: el CEIP Lope de Vega (Vigo) y el CEIP A Lomba (Vilagarcía de Arousa).

Tabla 95: Cambios en el esquema original

CENTROS EXPERIMENTALES	MÓDULOS	Nº DE SESIONES
IES Xulián de Magariños (Negreira)	Educativo	4
	Social	2
	Cultural	2
IES de Ames (Ames)	Educativo	4
	Social	2
	Cultural	2
CEIP Lope de Vega (Vigo)	Educativo	2
	Social	2
	Cultural	1
IES Monte Castelo (Burela)	Educativo	4
	Social	2
	Cultural	2
CEIP A Lomba (Vilagarcía de Arousa)	Educativo	3
	Social	2
	Cultural	2

La modificación más importante se refiere a la reducción de contenidos, que afectó fundamentalmente a los módulos educativo y cultural. En este sentido debemos subrayar las condiciones existentes en el IES “Xulián de Magariños” de Negreira (A Coruña), donde las mujeres implicadas eran, mayoritariamente, de nacionalidad marroquí y, además de desconocer los idiomas gallego y castellano, eran analfabetas en su propio idioma (la mayoría de ellas no habían sido escolarizadas en el país de origen). Ante esta situación se optó por adoptar un enfoque más bien intuitivo y con una apreciable carga de visualidad en la presentación de los temas objeto de debate. Asimismo, se creyó oportuna la introducción de juegos cooperativos para favorecer el diálogo y el trabajo en grupo.

Otro aspecto a resaltar respecto a este centro es la modificación en la composición del equipo de intervención, puesto que las mujeres marroquíes no aceptaban participar si las personas encargadas de desarrollar el Programa no eran todas mujeres.

8.4. Metodología de trabajo en el aula

El Programa se sustenta sobre una dinámica de trabajo colaborativo entre familias, escuela y comunidad (organizaciones cívicas y servicios sociales).

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

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

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

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

- En lo que se refiere a los servicios sociales municipales, fue necesario informar y solicitar a los responsables políticos la designación de un técnico local para el Programa. Puesto que los profesionales de los servicios sociales son los que tienen un conocimiento más preciso de estas familias, además de impartir el módulo social, en coordinación con el centro del término municipal, apoyaron la implicación de las familias y solucionaron de problemas de comunicación entre el centro y los padres.

- Se procuró la participación de mediadores culturales, fundamentalmente, pertenecientes a organizaciones cívicas, para activar dinámicas de participación. Concretamente, se contó con la colaboración de mediadores (marroquí y latinoamericano) de dos organizaciones: CITE-CCOO y Asociación Casa

Latinoamericana. Su principal tarea fue proporcionar apoyo externo a las familias, favoreciendo su participación y permanencia en el Programa, en coordinación con el centro educativo y los servicios sociales.

- Asimismo, desde otra organización cívica, Cruz Roja, se diseñó un Programa lúdico-educativo para trabajar con los niños y niñas mientras sus madres asistían a las sesiones del Programa, intentado que el cuidado de los hijos no fuese un obstáculo para su participación.

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

Durante el desarrollo de las distintas sesiones del Programa, se procuró implicar al máximo a las familias, fundamentando en el diálogo y en el trabajo cooperativo en las distintas actividades propuestas.

8.5. Evaluación del Programa

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

Asimismo, debemos tener presente que en la actualidad asistimos a un cambio substancial en la concepción de la evaluación. Tal y como subraya Alvira Martín (1991), hemos pasado de un esquema A, de estructura lineal, a un esquema B, donde la evaluación forma parte de las distintas etapas que conforman toda intervención. Es decir, si bien la evaluación siempre se ha contemplado como un proceso posterior al desarrollo de un programa y orientado a examinar los resultados alcanzados, a día de hoy, el proceso evaluativo se realiza tanto sobre el diseño de una intervención como su puesta en práctica o sus resultados.

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

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

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

- La evaluación final pretendía comprobar el grado de funcionamiento, de efectividad y de satisfacción alcanzado con el desarrollo de la intervención. Los resultados se relacionaron con los objetivos e indicadores propuestos, es decir, con las

variables dependientes, siendo este el principal referente de evaluación. Las dimensiones contempladas fueron: el Programa, las familias y el profesorado implicado. En este sentido, estamos de acuerdo con Alvira Martín (1991, 29) en que es necesario “integrar en el propio estudio evaluativo a las partes interesadas en la evaluación de modo que sea más probable la posterior utilización de sus resultados”. Como veníamos diciendo, en lo que se refiere al Programa, se tomó en consideración su validez, los objetivos alcanzados, las dificultades detectadas y la incorporación de mejoras. Los procedimientos utilizados fueron el Informe final del Coordinador y el Informe final del Colaborador. En cuanto a las familias, se evaluaron las variables dependientes a través del Informe final del Colaborador, la Escala y el Informe final del Coordinador. El último paso a este nivel fue la evaluación del grado de satisfacción del profesorado por medio del Informe final del Coordinador y el Cuestionario de Evaluación final del Programa (diferencial semántico).

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

Dadas las pretensiones de nuestra investigación, evaluaremos los resultados del Programa a través de la *Escala Socio-educativa para familias inmigrantes en Galicia*, con objeto de analizar los efectos sobre las variables dependientes.

CAPÍTULO 9

**EVALUACIÓN CUANTITATIVA DE LOS
RESULTADOS DEL “PROGRAMA SOCIO-
EDUCATIVO PARA FAMILIAS INMIGRANTES”
SEGÚN EL ORIGEN CULTURAL DE LAS FAMILIAS**

9.1. Introducción

A fin de evaluar los resultados de la intervención hemos considerado a las familias latinas (n=18) y árabes (n=10) que han asistido a más de la mitad de las sesiones del Programa (8h), de modo que hemos eliminado a aquellas que participaron de forma irregular, por más que hubieran cumplimentado pretest y postest.

La evaluación cuantitativa de los resultados del Programa comprende dos tipos de análisis: de una parte, un análisis diferencial entre las familias latinas y árabes, primero en pretest y luego en postest; y de otra, un análisis comparativo entre las dos medidas (pretest y postest) de las familias de ambas procedencias.

Durante el proceso de evaluación seguiremos la misma estructura; estudiaremos los resultados de ambos grupos en las dos medidas en cada uno de los módulos que componen el Programa: módulo educativo, social y cultural. Profundizaremos en todas las variables de los módulos, al margen de que las diferencias sean estadísticamente significativas. Respecto al nivel de significación, cuando no se especifica se entiende que tales diferencias son del 0.05.

Ya por último, antes de comenzar con los diferentes análisis, debemos resaltar que tanto las familias latinas como las árabes están representadas por las madres, puesto que en la intervención llevada a cabo no se ha implicado ningún padre.

9.2. Análisis diferencial entre las familias latinas y árabes en pretest

A fin de realizar el análisis empleamos la prueba t de Student para muestras independientes, teniendo como variables dependientes los distintos ítems de la Escala que permiten la utilización de esta prueba. Para analizar los demás ítems aplicamos la prueba de Chi-cuadrado.

Módulo educativo

Comenzaremos nuestro estudio por la variable de comparación de sus hijos con los compañeros (v.20.1-v.20.9), para luego centrarnos en otros aspectos también relacionados con las expectativas sobre la educación de los hijos: opinión sobre el respeto al profesorado (v.24), consideración acerca de la educación (v.26), e importancia concedida a la educación (v.27.1-v.27.8). Posteriormente, realizaremos el análisis de los ítems asociados a la participación de la familia en la escuela: relación con

otros agentes de la comunidad educativa (v.21-v.23), y opinión sobre la funcionalidad de las AMPA (v.25).

- Comparación de sus hijos/as con los compañeros

Como acabamos de adelantar, empezaremos el análisis del módulo educativo por la variable de comparación de los hijos con sus iguales españoles. Tal y como se puede observar en el siguiente cuadro, estudiaremos la percepción de las familias árabes y latinas sobre la situación de sus hijos en distintos aspectos que, en mayor o menor medida, pueden influir en su trayectoria escolar.

Cuadro 1: Resumen variables dependientes de comparación de sus hijos/as con los compañeros/as

20) ¿Cómo cree que se encuentran sus hijos e hijas, respecto de sus compañeros/as, en los siguientes aspectos?	
20.1	Dominio de la lengua en la que se realizan la mayoría de los aprendizajes.
20.2	Habilidades artísticas.
20.3	Habilidades manuales.
20.4	Facilidad de comunicación con otras personas.
20.5	Conocimientos escolares previos.
20.6	Existencia de materiales de estudio en el hogar.
20.7	Relación con los/as compañeros/as.
20.8	Relación con el/la profesor/a.
20.9	Ayuda de la familia en las tareas escolares.

Esta pregunta se han elaborado en base a una escala tipo Likert con puntuaciones que van desde el 1 al 3, donde el 1 se corresponde con “en desventaja”, el 2 con “igual”, y el 3 “con ventaja”.

En primer lugar, en la tabla que presentamos a continuación, vemos que tanto las madres árabes (Media=1.400) como las latinas (Media=1.333) -lo cual era previsible- consideran que sus hijos e hijas están en desventaja al preguntarles por el dominio de la lengua vehicular en la escuela (v.20.1). No obstante, y pese a que las diferencias no son estadísticamente significativas ($p=.809$), las familias árabes alcanzan una media ligeramente más alta que las latinas; es decir, las primeras consideran que sus hijos no están tan en desventaja como creen las latinas. Esto podría explicarse desde las características biográficas de ambos grupos. Los hijos de las familias africanas llevan

viviendo en nuestro país más tiempo que los de las latinas e, incluso, una parte importante de ellos han sido escolarizados en la escuela española por primera vez, lo que les habría permitido aprender las lenguas de aprendizaje desde el inicio de la escolarización. Por otro lado, no podemos olvidar que Galicia es una Comunidad con dos lenguas oficiales: castellano y gallego. El dominio del castellano por parte de las familias latinas y la posibilidad de utilizar esta lengua en nuestro país puede terminar convirtiéndose en un obstáculo para aprender el gallego⁹⁶. En el estudio dirigido por Aparicio y Tornos (2006) se llega a esta misma conclusión. Los hijos de inmigrantes marroquíes que viven en Barcelona tienen un mayor dominio del catalán que los descendientes de dominicanos o peruanos, “indudablemente porque los hijos de hispanos, pudiéndose entender en cualesquiera contextos con el castellano, se esfuerzan mucho menos por adquirir la lengua” (op. cit., 125).

Tabla 96: Análisis diferencial entre el grupo de latinas y árabes en pretest (v.20.1)

		LATINAS		ÁRABES				
		Media	DT	Media	DT	Diferencia Medias	t	Sig.
Dominio de la lengua en la que se realizan la mayoría de los aprendizajes	Pret.	1.333	.686	1.400	.699	-.066	-.245	.809

Nos encontramos con resultados similares al analizar la opinión de ambos grupos en “habilidades artísticas” (v.20.2). La media de las árabes (1.800) muestra una tendencia más próxima a la igualdad que la de las latinas (1.556). En este caso, las diferencias tampoco son estadísticamente significativas (p=.371).

Tabla 97: Análisis diferencial entre el grupo de latinas y árabes en pretest (v.20.2)

		LATINAS		ÁRABES				
		Media	DT	Media	DT	Diferencia Medias	t	Sig.
Habilidades artísticas	Pret.	1.556	.784	1.800	.422	-.244	-.911	.371

⁹⁶ Asimismo, debemos tener en cuenta que con la reciente aprobación del Decreto 124/2007, de 28 de junio, por el que se regula el uso y la promoción del gallego en el sistema educativo (DOG, 29/06/2007), se equipara la impartición de materias en gallego y en castellano, lo cual va a tener sus lógicas implicaciones en la competencia lingüística de los hijos de estas familias.

Respecto a “habilidades manuales” (v.20.3), la diferencia de medias (-.444) nos indica cierta distancia en las respuestas de ambos grupos. Las familias árabes creen que sus hijos cuentan con las mismas destrezas que los autóctonos (Media=2.000), mientras que las latinas muestran una tendencia menos clara (Media=1.556), por más que las diferencias no sean estadísticamente significativas ($p=.087$).

Tabla 98: Análisis diferencial entre el grupo de latinas y árabes en pretest (v.20.3)

		LATINAS		ÁRABES		Diferencia Medias	t	Sig.
		Media	DT	Media	DT			
Habilidades manuales	Pret.	1.556	.784	2.000	.000	-.444	-1.778	.087

Las medias de latinas (1.667) y árabes (1.700) en “facilidad de comunicación con otras personas” (v.20.4) son similares. Las familias de los dos grupos se inclinan hacia la creencia de la igualdad, pese a que, una vez más, la media de las familias árabes es levemente más alta. Las diferencias en esta variable no son estadísticamente significativas ($p=.919$).

Tabla 99: Análisis diferencial entre el grupo de latinas y árabes en pretest (v.20.4)

		LATINAS		ÁRABES		Diferencia Medias	t	Sig.
		Media	DT	Media	DT			
Facilidad de comunicación con otras personas	Pret.	1.667	.767	1.700	.675	-.033	-.115	.910

En cuanto a los “conocimientos escolares previos” (v.20.5), aunque no se producen diferencias estadísticamente significativas ($p=.311$), las familias árabes se inclinan con mayor claridad hacia la creencia de la igualdad (Media=1.800), mientras que las latinas no manifiestan una opinión tan precisa (Media=1.500) y se sitúan entre la desventaja y la igualdad respecto al alumnado autóctono. Estas diferencias creemos que son debidas, como ya apuntamos antes, a que los hijos de las familias latinas llevan viviendo menos tiempo en España y han estado escolarizados en el país de origen, pudiendo esto originar cierta inseguridad en los padres respecto a su reciente trayectoria en nuestro sistema educativo. Por el contrario, los hijos de familias árabes han iniciado,

en buena parte de los casos, su escolarización en las escuelas españolas, lo que probablemente influya en la percepción de sus padres.

Tabla 100: Análisis diferencial entre el grupo de latinas y árabes en pretest (v.20.5)

		LATINAS		ÁRABES		Diferencia Medias	t	Sig.
		Media	DT	Media	DT			
Conocimientos escolares previos	Pret.	1.500	.857	1.800	.422	-.300	-1.033	.311

Se producen diferencias estadísticamente significativas ($p=.020$) en la “existencia de materiales de estudio en el hogar” (v.20.6) entre los dos grupos, con una diferencia de medias de $-.622$. Las familias latinas muestran una tendencia clara a admitir la desventaja de sus hijos en comparación con los compañeros (Media=1.278), mientras que las árabes se inclinan hacia la igualdad (Media=1.900). Quizás el hecho de llevar menos tiempo en España y, en consecuencia, tener que hacer frente a las dificultades de las primeras etapas del proyecto migratorio en el país de acogida, hayan influido en la percepción de las familias latinas.

Tabla 101: Análisis diferencial entre el grupo de latinas y árabes en pretest (v.20.6)

		LATINAS		ÁRABES		Diferencia Medias	t	Sig.
		Media	DT	Media	DT			
Existencia de materiales de estudio en el hogar	Pret.	1.278	.752	1.900	.316	-.622	-2.481	.020

También nos encontramos con la existencia de diferencias estadísticamente significativas ($p=.047$) en la “relación con los compañeros” (v.20.7). Las familias árabes opinan que sus hijos no tienen dificultades en el trato con los iguales (Media=2.100), mientras que entre las latinas se da una mayor tendencia a admitir la desventaja (Media=1.556). La opinión de los padres latinos puede estar relacionada con que sus hijos lleven menos tiempo en los centros en los que estudian y, por lo tanto, pueden considerar que el trato con los compañeros todavía no se ha normalizado.

Tabla 102: Análisis diferencial entre el grupo de latinas y árabes en pretest (v.20.7)

		LATINAS		ÁRABES		Diferencia Medias	t	Sig.
		Media	DT	Media	DT			
Relación con los/as compañeros/as	Pret.	1.556	.784	2.100	.316	-5.444	-2.090	.047

En cuanto a la “relación con el profesorado” (v.20.8), no se registran diferencias estadísticamente significativas ($p=.545$) Las árabes se encuentran nuevamente más próximas a la paridad (Media=1.800), mientras que las latinas muestran una tendencia menos clara y se alejan en mayor medida de la igualdad (Media=1.611). No obstante, la diferencia de medias (-.189) nos indica que no existe una distancia demasiado acentuada entre las respuestas de ambos grupos. Como comentábamos antes, el hecho de que los hijos de las familias latinas hayan llegado más recientemente, quizás influya en la percepción de sus progenitores respecto a la relación que mantienen con sus profesores.

Tabla 103: Análisis diferencial entre el grupo de latinas y árabes en pretest (v.20.8)

		LATINAS		ÁRABES		Diferencia Medias	t	Sig.
		Media	DT	Media	DT			
Relación con el/la profesor/a	Pret.	1.611	.850	1.800	.632	-.189	-.613	.545

El análisis de la última variable de comparación de los hijos con los compañeros, indica que en la “ayuda de la familia en las tareas escolares” (v.20.9), las familias árabes se sitúan más próximas a la igualdad (Media=1.700) que sus homólogas latinas, que se posicionarían entre la desventaja y la igualdad (Media=1.500), aunque estas diferencias no son estadísticamente significativas ($p=.574$). A partir del análisis del nivel de estudios de las familias latinas y árabes cabría esperar resultados diferentes, pues la mayor preparación de las llegadas de Latinoamérica, las dotaría, en teoría, de más recursos para ayudar a los hijos en las tareas escolares. De todas formas, también debemos tener en cuenta que, tanto los padres como las madres latinas, trabajan fuera del hogar, lo cual, probablemente, les impida disponer del tiempo necesario para ayudar a sus hijos en las tareas escolares. Otro factor que debemos valorar es el nivel educativo de los hijos. Lo más probable es que si estos están en Secundaria los progenitores se encuentren con mayores dificultades para ayudarles en las tareas de la escuela.

Tabla 104: Análisis diferencial entre el grupo de latinas y árabes en pretest (v.20.9)

		LATINAS		ÁRABES		Diferencia Medias	t	Sig.
		Media	DT	Media	DT			
Ayuda de la familia en las tareas escolares	Pret.	1.500	.923	1.700	.823	-.200	-.570	.574

- Opinión sobre el respeto al profesorado

En este caso, lo que pretendemos es conocer la opinión de las familias árabes y latinas sobre el respeto hacia el profesorado en sus países de origen en comparación con el caso español. Este ítem se ha elaborado en base a una escala tipo Likert con puntuaciones que van desde el 1 al 5, donde el 5 se corresponde con “mucho mayor”, el 4 con “mayor”, el 3 con “igual”, el 2 con “menor”, y el 1 con “mucho menor”.

No encontramos diferencias estadísticamente significativas ($p=.702$) al estudiar la opinión de las familias árabes y latinas sobre el “respeto hacia el profesorado en el país de origen en comparación con España” (v.24). Las medias de ambos grupos nos sitúa en la igualdad, si bien la media de las latinas (3.389) es algo superior a la de las árabes (3.200), lo cual muestra la consideración que en Latinoamérica se tiene por el respeto a los docentes.

Tabla 105: Análisis diferencial entre el grupo de latinas y árabes en pretest (v.24)

		LATINAS		ÁRABES		Diferencia Medias	t	Sig.
		Media	DT	Media	DT			
Opinión sobre el respeto hacia el profesorado en el país de origen en comparación con España	Pret.	3.389	1.461	3.200	.632	.189	.387	.702

- Opinión sobre la funcionalidad de las AMPA

Se les planteó a las familias su opinión respecto a la eficacia de las AMPA en la mejora de la educación, ofreciendo tres alternativas de respuesta: 1 (“no lo sé”), 2 (“no”), y 3 (“sí”).

En primer lugar, debemos destacar que en esta variable (v.25) se producen diferencias estadísticamente significativas ($p=.016$). Las familias latinas se inclinan hacia una valoración positiva de las AMPA (Media=2.556), mientras que las árabes se

situían entre el desconocimiento y la negación (Media=1.700). Lo más probable es que estos resultados estén vinculados al menor conocimiento de las familias árabes del sistema educativo español y, en este caso concreto, de las funciones de organismos como las AMPA. Además, debemos tener presente que una parte importante de las madres árabes no cuenta con experiencia previa de escolarización ni de contacto previo con el centro escolar.

Tabla 106: Análisis diferencial entre el grupo de latinas y árabes en pretest (v.25)

		LATINAS		ÁRABES				
		Media	DT	Media	DT	Diferencia Medias	t	Sig.
Opinión sobre si las AMPA son organismos eficaces para la mejora de la educación	Pret.	2.556	.855	1.700	.823	.854	2.569	.016

- Consideración acerca de la educación

A fin de conocer la valoración de las familias latinas y árabes sobre la educación que reciben sus hijos e hijas en la escuela de nuestro país (v.26), se les planteó la siguiente cuestión: “Considera usted que la educación que reciben sus hijos e hijas en la escuela española es:...”.

Nuevamente, la formulación del ítem se realiza en base a una escala tipo Likert con puntuaciones que van desde el 1 al 5, donde el 1 se corresponde con “muy mala”, el 2 con “mala”, el 3 con “ni buena ni mala”, el 4 con “buena” y el 5 con “muy buena”.

El análisis de la media tanto de las familias latinas (4.167) como de las árabes (4.100) nos informa de una valoración muy positiva de la educación en España. Asimismo, la diferencia de medias (.067), que es mínima, constata que la tendencia de las respuestas de ambos grupos sigue la misma dirección, de ahí que no existan diferencias estadísticamente significativas ($p=.781$) entre ambos grupos.

Tabla 107: Análisis diferencial entre el grupo de latinas y árabes en pretest (v.26)

		LATINAS		ÁRABES		Diferencia Medias	t	Sig.
		Media	DT	Media	DT			
Consideración sobre la educación que reciben sus hijos/as en la escuela española								
	Pret.	4.167	.618	4.100	.568	.067	.821	.781

- Importancia concedida a la educación

A continuación atenderemos a analizar la importancia que conceden las familias inmigrantes a determinados aspectos de la educación de los hijos (v.27.1-v.27.8). En el siguiente cuadro se recoge el resumen de las variables estudiadas.

Cuadro 2: Resumen variables dependientes de importancia concedida a la educación

27) Señale la importancia que usted le concede a cada uno de los siguientes aspectos de la educación de sus hijos e hijas:	
27.1	Que mis hijos/as tengan los mismos conocimientos que los/as de aquí.
27.2	Que se tenga en cuenta nuestra cultura.
27.3	Que los padres tengamos información sobre el sistema educativo español.
27.4	Que los padres también podamos recibir educación en España.
27.5	Que toda la familia conozca y comprenda el funcionamiento de la escuela.
27.6	Que los padres podamos participar en la escuela de nuestros hijos e hijas.
27.7	Que los padres conozcamos las ayudas que este país da para la educación.
27.8	Que los padres podamos acudir a las reuniones de la escuela de nuestros hijos e hijas.

Esta pregunta se han elaborado en base a una escala tipo Likert con puntuaciones que van desde el 1 al 4: el 1 se corresponde con “ninguna”, el 2 con “poca”, el 3 “bastante”, y el 4 con “mucha”.

Comenzando por la relevancia otorgada a “que los hijos/as tengan los mismos conocimientos que los de aquí” (v.27.1), debemos indicar, en primer lugar, que no se producen diferencias estadísticamente significativas ($p=.690$) entre los grupos de estudio. Las familias árabes (Media=3.400) y, de forma más clara, las latinas

(Media=3.556) creen que es muy importante que sus hijos estén al mismo nivel de conocimientos que el alumnado autóctono.

Tabla 108: Análisis diferencial entre el grupo de latinas y árabes en pretest (v.27.1)

		LATINAS		ÁRABES		Diferencia Medias	t	Sig.
		Media	DT	Media	DT			
Importancia concedida a que los hijos/as tengan los mismos conocimientos que los de aquí	Pret.	3.556	.983	3.400	.966	.154	.403	.690

Respecto a la importancia concedida a “que se tenga en cuenta su cultura” (v.27.2), si bien no se producen diferencias estadísticamente significativas ($p=.455$), las familias latinas manifiestan que esta cuestión es bastante importante (Media=3.000), mientras que las árabes le restan valor (Media=2.600). Es decir, para las llegadas desde Latinoamérica, la inclusión de su cultura en la escuela es más importante que para las árabes.

Tabla 109: Análisis diferencial entre el grupo de latinas y árabes en pretest (v.27.2)

		LATINAS		ÁRABES		Diferencia Medias	t	Sig.
		Media	DT	Media	DT			
Importancia concedida a que se tenga en cuenta su cultura	Pret.	3.000	1.137	2.600	1.646	.400	.759	.455

En la variable “que los padres tengan información sobre el sistema educativo español” (v.27.3), no se producen diferencias estadísticamente significativas ($p=.654$), aunque, nuevamente, las familias latinas (Media=3.500) muestran una ligera tendencia a otorgar más importancia a este aspecto que las árabes (Media=3.300).

Tabla 110: Análisis diferencial entre el grupo de latinas y árabes en pretest (v.27.3)

		LATINAS		ÁRABES		Diferencia Medias	t	Sig.
		Media	DT	Media	DT			
Importancia concedida a que los padres tengan información sobre el sistema educativo español	Pret.	3.500	.985	3.300	1.337	.200	.453	.654

Si bien no se producen diferencias estadísticamente significativas ($p=.260$) entre las familias árabes y latinas en “que los padres puedan recibir educación en España” (v.27.4), la respuesta de las árabes (Media=3.600) nos indica que tienden a otorgar mucha importancia a la posibilidad de estudiar en nuestro país, mientras que las latinas le dan bastante importancia (Media=3.056). En todo caso, la diferencia de medias (-.544) confirma que ambos grupos mantienen tendencias distintas en sus respuestas, lo cual podría estar relacionado con sus características diferenciales. Los padres y las madres latinas cuentan, en su mayoría, con estudios secundarios o superiores, mientras que los progenitores árabes, o no tienen estudios de ningún tipo o los tienen únicamente Primarios. Es por ello que las latinas pueden concederle una mayor importancia a la homologación de sus títulos, mientras que las árabes valorarían, en mayor medida, la posibilidad de formarse en nuestro país. Asimismo, debemos tener en cuenta que la mayoría de las familias árabes proceden de zonas rurales, donde el acceso a la educación es aún más limitado, sobre todo para las madres que, como ya hemos comentado, son las que responden a ésta y a las demás cuestiones planteadas.

Tabla 111: Análisis diferencial entre el grupo de latinas y árabes en pretest (v.27.4)

		LATINAS		ÁRABES		Diferencia Medias	t	Sig.
		Media	DT	Media	DT			
Importancia concedida a que los padres puedan recibir educación en España	Pret.	3.056	1.305	3.600	.967	-.544	-1.152	.260

Tanto las familias latinas como las árabes manifiestan que es importante que toda la familia conozca y comprenda el funcionamiento de la escuela (v.27.5), aunque para las venidas desde Iberoamérica esta cuestión tendría mayor relevancia (Media=3.556) que para las árabes (Media=3.400). No obstante, tal diferencia no es estadísticamente significativa ($p=.547$).

El estudio realizado por Pàmies Rovira (2006), sobre las dinámicas escolares y comunitarias de los hijos de familias marroquíes, constata que el desconocimiento del funcionamiento del sistema educativo y de los códigos escolares, así como el bajo nivel de instrucción de muchas de estas familias, imposibilitan seguir de cerca el avance de los procesos de aprendizaje de sus hijos. Asimismo, se concluye que estas dificultades

no son exclusivas de las familias marroquíes, pues también afectan a familias españolas con escaso capital cultural.

Tabla 112: Análisis diferencial entre el grupo de latinas y árabes en pretest (v.27.5)

		LATINAS		ÁRABES		Diferencia Medias	t	Sig.
		Media	DT	Media	DT			
Importancia concedida a que toda la familia conozca y comprenda el funcionamiento de la escuela	Pret.	3.556	.616	3.400	.699	.156	.611	.547

No se producen diferencias estadísticamente significativas ($p=.678$) a la hora de valorar “que los padres puedan participar en la escuela” (v.27.6), aspecto al que los dos grupos otorgan bastante importancia, aunque las familias árabes conceden más relevancia a su implicación en la escuela (Media=3.300) que las latinas (Media=3.111).

Tabla 113: Análisis diferencial entre el grupo de latinas y árabes en pretest (v.27.6)

		LATINAS		ÁRABES		Diferencia Medias	t	Sig.
		Media	DT	Media	DT			
Importancia concedida a que los padres puedan participar en la escuela	Pret.	3.111	1.079	3.300	1.252	-.189	-.420	.678

En cuanto a la importancia que conceden a “conocer las ayudas para educación” (v.27.7), las familias árabes se inclinan el valor “mucho” importancia a disponer de esta información (Media=3.600), mientras que la respuesta de las latinas, aunque apunta en la misma dirección, mantiene una tendencia menos contundente (Media=3.389). La diferencia de medias (-.211) no es estadísticamente significativa ($p=.602$).

Tabla 114: Análisis diferencial entre el grupo de latinas y árabes en pretest (v.27.7)

		LATINAS		ÁRABES		Diferencia Medias	t	Sig.
		Media	DT	Media	DT			
Importancia concedida a que los padres conozcan las ayudas para educación	Pret.	3.389	1.145	3.600	.699	-.211	-.528	.602

El último de estos aspectos se refiere a la importancia que otorgan a “que los padres puedan acudir a las reuniones de la escuela” (v.27.8). Tampoco aquí encontramos diferencias estadísticamente significativas ($p=.587$) entre los grupos de estudio. Aún así, las familias árabes (Media=3.600) consideran en mayor medida que las latinas (Media=3.389) que asistir a estas juntas es bastante importante.

Tabla 115: Análisis diferencial entre el grupo de latinas y árabes en pretest (v.27.8)

		LATINAS		ÁRABES		Diferencia Medias	t	Sig.
		Media	DT	Media	DT			
Importancia concedida a que los padres puedan acudir a las reuniones de la escuela	Pret.	3.389	1.145	3.600	.516	-.211	-.549	.587

- Relación con otros agentes de la comunidad educativa

Para conocer la relación de las familias árabes y latinas con otros agentes de la comunidad educativa fueron planteadas las siguientes cuestiones (ver cuadro):

Cuadro 3: Resumen variables dependientes de relación con otros agentes de la comunidad educativa

21	¿Conoce usted a algún miembro del Equipo Directivo de la escuela de sus hijos e hijas?
22	¿Conoce al orientador u orientadora de la escuela de sus hijos e hijas?
23	¿Conoce al tutor o tutora de sus hijos e hijas?

Tal y como adelantábamos al principio de este análisis, en estas variables, puesto que son de naturaleza dicotómica, se ha utilizado la prueba de Chi-cuadrado.

Se producen diferencias estadísticamente significativas ($p=.040$) entre las familias latinas y árabes al analizar el conocimiento del equipo directivo de la escuela en la que estudian los hijos. Tal y como se puede ver en la tabla 116, en el grupo árabe no hay ningún caso que no conozca a algún miembro de la dirección, sin embargo, en el latino nos encontramos con que un número importante se encuentra en tal situación.

Tabla 116: Análisis diferencial entre el grupo de latinas y árabes en pretest (v.21)

		LATINAS			ÁRABES			Chi-cuadrado	p
		Sí	No	NS/NC	Sí	No	NS/NC		
¿Conoce usted a algún miembro del Equipo Directivo de la escuela de sus hijos e hijas?	Pret.	11	7	0	9	0	1	6.440	.040

En cuanto al conocimiento del orientador u orientadora, no se producen diferencias estadísticamente significativas ($p=.820$). El número de familias latinas y árabes que dicen conocer o no a este profesional son muy similares.

Tabla 117: Análisis diferencial entre el grupo de latinas y árabes en pretest (v.22)

		LATINAS			ÁRABES			Chi-cuadrado	p
		Sí	No	NS/NC	Sí	No	NS/NC		
¿Conoce al orientador u orientadora de la escuela de sus hijos e hijas?	Pret.	10	8	0	6	4	0	.052	.820

Respecto al conocimiento del tutor o tutora, si bien no se producen diferencias estadísticamente significativas ($p=.638$), tal y como se puede observar en la tabla 118, el número de familias latinas (7) que dicen no haber tenido contacto con el tutor o tutora de sus hijos es muy parecido al de árabes (3).

Tabla 118: Análisis diferencial entre el grupo de latinas y árabes en pretest (v.23)

		LATINAS			ÁRABES			Chi-cuadrado	p
		Sí	No	NS/NC	Sí	No	NS/NC		
¿Conoce al tutor o tutora de sus hijos e hijas?	Pret.	11	7	0	7	3	0	.221	.638

A continuación, a modo de síntesis, y según los resultados de la medida de pretest de ambos grupos, recogemos los aspectos más sobresalientes derivados del análisis de las variables del módulo educativo, centrándonos, en primer lugar, en aquellas en las se han producido diferencias estadísticamente significativas:

- En la variable de comparación de los hijos con los compañeros encontramos diferencias estadísticamente significativas en dos aspectos: la “existencia de materiales de estudio en el hogar”, dado que las familias latinas opinan que sus hijos están en desventaja respecto a los compañeros, mientras que las árabes se inclinan hacia la igualdad; y en la “relación con los/as compañeros/as”, puesto que las familias árabes opinan que sus hijos no tienen dificultades en el trato con los iguales, y para las latinas se encuentran en desventaja.

- Se producen diferencias estadísticamente significativas en la variable de opinión sobre si las AMPA son organismos eficaces para la mejora de la educación. Si las familias latinas hacen una valoración positiva de las AMPA, las árabes parecen creer lo contrario, o bien desconocer sus funciones.

- Existen diferencias estadísticamente significativas entre las familias latinas y árabes al analizar el conocimiento del equipo directivo de la escuela. Las últimas dicen conocer, en mayor medida que las latinas, a algún miembro de la dirección del centro en el que estudian sus hijos.

Pese a que no se han producido diferencias estadísticamente significativas entre los grupos de estudio en las cuestiones que recogemos seguidamente, del análisis diferencial en la medida de pretest extraemos las siguientes conclusiones:

- En la variable de comparación de los hijos con los compañeros, las familias latinas creen, en mayor medida que las árabes, que sus hijos están en desventaja en el “dominio de la lengua en la que se realizan la mayoría de los aprendizajes”, en “habilidades artísticas”, en “habilidades manuales”, en “conocimientos escolares previos”, en “relación con el/la profesor/a”, y en “ayuda de la familia en las tareas escolares”.

- Tanto las familias árabes como las latinas se inclinan a pensar que sus hijos están en igualdad en “facilidad de comunicación con otras personas”.

- En cuanto a la opinión sobre el respeto hacia el profesorado en el país de origen en comparación con España, ambos grupos tienden a posicionarse en la igualdad, aunque las latinas muestran una tendencia más clara a considerar que en Latinoamérica el respeto a los docentes es mayor que en nuestro país.

- Las familias de ambos grupos tienen una elevada consideración sobre la educación que reciben sus hijos en la escuela española.

- En la variable de importancia concedida a la educación, las familias latinas otorgan más relevancia que las árabes a los siguientes aspectos: que sus hijos tengan los mismos conocimientos que el alumnado español; que en la escuela se tenga en cuenta su cultura; que los padres tengan información sobre el sistema educativo español; y que toda la familia conozca y comprenda el funcionamiento de la escuela. Sin embargo, las familias árabes, en comparación con las latinas, creen que es más importante: que los padres también puedan recibir educación en España; conocer las ayudas para la educación; poder participar en la escuela; y acudir a las reuniones.

- El número de familias árabes y latinas que dicen conocer o no al orientador u orientadora del centro en el estudian sus hijos y al tutor o tutora es muy similar.

Módulo social

- Funciones atribuidas a los Servicios Sociales

En el cuadro 4 recogemos la cuestión que se ha planteado a las familias árabes y latinas para conocer las funciones que atribuyen a los Servicios Sociales (v.29).

Cuadro 4: Resumen variable dependiente de funciones atribuidas a los Servicios Sociales

29) Señale a continuación cuáles cree usted que son las funciones que prestan los Servicios Sociales en este país (puede señalar varias se así lo cree oportuno):
Ayuda para conseguir una vivienda.
Ayuda para encontrar trabajo.
Ayuda para mejorar y tratar la salud de las personas.
Ayuda para que los extranjeros se acomoden en este país.

La posibilidad de que las familias marcaran varias opciones dio como resultado hasta quince (15) combinaciones diferentes, lo cual hizo necesario agrupar las distintas opciones planteadas. Previamente, realizamos el estudio de las frecuencias a fin de conocer las categorías escogidas mayoritariamente por ambos grupos. A la luz de los datos obtenidos sabemos que tanto las familias latinas (38,9%) como las árabes (30%) señalan todas las opciones propuestas como funciones de los Servicios Sociales. La segunda opción más frecuente (20%) en el grupo de las árabes es la “ayuda para encontrar trabajo” y en el grupo latino la “ayuda para conseguir una vivienda” y la “ayuda para mejorar y tratar la salud de las personas” coinciden en porcentaje (11,1%).

Como acabamos de adelantar, para realizar el análisis comparativo entre ambos grupos, ante la gran dispersión de las repuestas de las familias, decidimos agrupar las posibilidades de respuesta. Puesto que nuestro objetivo es estudiar el grado de conocimiento de las familias sobre las funciones de los Servicios Sociales según el origen étnico-cultural, establecimos tres categorías⁹⁷ que nos permiten hacer este análisis.

Dada la naturaleza de esta variable utilizamos la prueba de Chi-cuadrado y los resultados obtenidos indican que no se producen diferencias estadísticamente significativas ($p=.399$) entre los dos grupos de estudio. No obstante, como se puede ver en la tabla siguiente, las familias latinas muestran un grado de conocimiento mayor de las funciones de los Servicios Sociales, puesto que la mitad de ellas (9) identifican más de tres de las funciones de estos organismos, mientras que el número de árabes (3) en esta misma situación es menor.

Tabla 119: Análisis diferencial entre el grupo de latinas y árabes en pretest (v.29)

		LATINAS				ÁRABES				Chi-cuadrado	P
		1	2	Más de 3	NS/NC	1	2	Más de 3	NS/NC		
Cuáles cree usted que son las funciones que prestan los Servicios Sociales en este país	Pret.	6	3	9	0	3	3	3	1	2.956	.399

- Conocimiento del derecho a los Servicios Sociales y de sus recursos

A fin de conocer el grado de conocimiento de las familias árabes y latinas sobre el derecho a acudir a los centros de Servicios Sociales, así como los recursos que estos les pueden ofrecer, les fueron planteadas las cuestiones que se recogen en el siguiente cuadro:

⁹⁷ Estas categorías se constituyeron según el número de funciones que identificaban las familias. Concretamente valoramos el haber identificado una única función (1), dos funciones (2), o más de tres (3).

Cuadro 5: Resumen variables dependientes de conocimiento del derecho a los Servicios Sociales y de sus recursos

30) Finalmente, conteste a lo siguiente mostrando su grado de acuerdo o desacuerdo:	
30.1	Los extranjeros tenemos derecho a acudir a los centros de Servicios Sociales.
30.2	Si tuviera que decir qué recursos me ofrecen los Servicios Sociales no sabría como hacerlo.

Esta pregunta se ha elaborado en base a una escala tipo Likert con puntuaciones que van desde el 1 al 5. En la variable 30.1, el 5 se corresponde con “totalmente de acuerdo”, el 4 con “de acuerdo”, el 3 con “ni de acuerdo ni en desacuerdo”, el 2 con “en desacuerdo” y el 1 con “totalmente en desacuerdo”. En la variable 30.2, dado que el ítem se expresa en negativo, el 5 se corresponde con “totalmente en desacuerdo”, el 4 con “en desacuerdo”, el 3 con “ni de acuerdo ni en desacuerdo”, el 2 con “de acuerdo”, y el 1 con “totalmente de acuerdo”.

Comenzando por el derecho a acudir a los centros de Servicios Sociales (v.30.1), tampoco encontramos diferencias estadísticamente significativas ($p=.754$). Las familias árabes (Media=4.200) y, en mayor medida, las latinas (Media=4.333) tienden a estar de acuerdo con la cuestión que se plantea en el ítem.

Tabla 120: Análisis diferencial entre el grupo de latinas y árabes en pretest (v.30.1)

		LATINAS		ÁRABES		Diferencia Medias	t	Sig.
		Media	DT	Media	DT			
Los/as extranjeros/as tenemos derecho a acudir a los centros de Servicios Sociales	Pret.	4.333	1.237	4.200	.632	.133	.317	.754

En la variable “si tuviera que decir que recursos me ofrecen los Servicios Sociales no sabría como hacerlo” (v.30.2) no se producen diferencias estadísticamente significativas ($p=.412$) entre ambos grupos. El grupo de latinas se sitúa claramente en una posición neutral (3.000), “ni de acuerdo ni en desacuerdo”, mientras que las árabes muestran en su respuesta una tendencia menos clara que las posiciona entre la neutralidad y el acuerdo con el enunciado (Media=2.600). De estos resultados podemos

concluir que las familias de ambos grupos y, sobre todo, las árabes son conscientes de que no conocen los recursos ofrecidos por los Servicios Sociales.

A pesar de que los inmigrantes que llevan más tiempo en España tienden a mayor uso de los Servicios Sociales (ver Pérez y Rincken, 2005) y, en consecuencia, sería el grupo árabe el que debería contar con una mayor conocimiento de los recursos ofrecidos, no podemos pasar por alto la limitada utilidad de las redes institucionalizadas de información y ayuda para la población inmigrante, muy proclive a recurrir a las redes informales (Aparicio y Tornos, 2005).

Tabla 121: Análisis diferencial entre el grupo de latinas y árabes en pretest (v.30.2)

		LATINAS		ÁRABES		Diferencia Medias	t	Sig.
		Media	DT	Media	DT			
Si tuviera que decir que recursos me ofrecen los Servicios Sociales no sabría como hacerlo	Pret.	3.000	1.283	2.600	1.075	.400	.835	.412

En resumen, no encontramos diferencias estadísticamente significativas en la medida de pretest en las variables asociadas al módulo social. No obstante, y a la luz de estos datos, concluimos que antes de la intervención:

- Las familias latinas y árabes tienen un conocimiento limitado de las funciones de los Servicios Sociales.
- Tanto las familias árabes como las latinas saben que tienen derecho a acudir a los centros de Servicios Sociales.
- Ambos grupos de familias, sobre todo las árabes, son conscientes de que no conocen los recursos que se les pueden ofrecen desde los Servicios Sociales.

Módulo cultural

Iniciaremos el análisis del módulo cultural por el estudio de las relaciones de amistad (v.14) de las familias latinas y árabes. A continuación, atenderemos al grado de conocimiento y participación en asociaciones o centros socio-culturales o deportivos del barrio (v.16 y v.17) y en asociaciones formadas por personas del país de origen (v.18 y v.19). Finalmente, realizaremos el análisis de las variables de auto-percepción y hetero-percepción (.v.28.1-v.28.13) de las familias de ambos grupos.

- Relaciones de amistad

A fin de conocer las relaciones de amistad de los grupos de estudio se les planteó a las familias árabes y latinas el ítem que se recoge en el siguiente cuadro:

Cuadro 6: Resumen variable dependiente de relaciones de amistad

14) Sus amistades son fundamentalmente:
Personas de su país de origen.
Personas de otros países.
Personas de aquí.
Todos por igual.

Las familias tenían la posibilidad de marcar varias opciones, lo que dio lugar a distintas combinaciones. Concretamente fueron contabilizadas siete (7).

Respecto a esta variable, en primer lugar, tenemos que resaltar que, como se puede observar en la tabla 122, no se producen diferencias estadísticamente significativas ($p=.204$) entre ambos grupos, por más que las árabes afirmen relacionarse sobre todo con personas de aquí (Media=3.000) y las latinas muestren una tendencia más favorable a relacionarse con todas las personas por igual (Media=3.833), independientemente de su procedencia.

En el caso de las familias árabes nos sorprenden sus manifestaciones puesto que son un grupo muy compacto en el que el contacto con la población autóctona y con otros inmigrantes es poco frecuente, sobre todo para las mujeres. Sin embargo, en este particular, debemos tener en cuenta que las madres árabes mantenían una relación bastante estrecha con otras madres autóctonas como consecuencia de la participación conjunta en actividades organizadas desde el Ayuntamiento.

Tabla 122: Análisis diferencial entre el grupo de latinas y árabes en pretest en v.14

		LATINAS		ÁRABES		Diferencia Medias	t	Sig.
		Media	DT	Media	DT			
Sus amistades son fundamentalmente...	Pret.	3.833	1.200	3.000	2.211	.833	1.302	.204

Según un estudio realizado en barrios con gran densidad migratoria (ver González Enríquez y Álvarez-Miranda, 2006)⁹⁸, la población inmigrante, independientemente de su procedencia, tiende a relacionarse dentro del grupo de origen. A pesar de que la mayoría afirma tener amigos españoles, el contacto con estos acostumbra a producirse en el trabajo, o bien en espacios que frecuentan habitualmente, como por ejemplo los bares o el barrio en el que viven. En definitiva, “los inmigrantes equilibran la escasez del trato personal con los españoles, más allá de relaciones de trabajo o de vecindad, con la intensidad de las relaciones que mantienen con sus compatriotas” (op. cit., 168).

No obstante, Lacomba (2001) afirma que, a pesar de que en el ámbito laboral las posibilidades de establecer relaciones otras personas son mayores que en la vida privada, los inmigrantes que inician su proyecto migratorio en solitario suelen tener más contacto con la población autóctona que aquellos llegados a través de una red familiar o vecinal, más proclives a desarrollar sus relaciones en el entorno del propio colectivo migratorio.

- Conocimiento y grado de participación en la vida asociativa del barrio y en asociaciones del país de origen

Para estudiar el grado de conocimiento y participación de las familias árabes y latinas en las asociaciones o centros socioculturales o deportivos del barrio (v.16 y v.17) y del país de origen (v.18 y v.19) se plantearon las cuestiones que recogemos en el siguiente cuadro:

Cuadro 7: Resumen variables dependientes de conocimiento y grado de participación en la vida asociativa del barrio y en asociaciones del país de origen

16	¿Conoce alguna asociación o centro sociocultural/ deportivo del barrio en el que vive?
17	Indique su grado de participación.
18	¿Conoce alguna asociación donde se junten personas de su país de origen?
19	Indique su grado de participación.

⁹⁸ Como resultado de varias investigaciones realizadas entre 2000 y 2004 en las ciudades de Alicante, Barcelona y Madrid, se ha publicado este estudio, de naturaleza cualitativa, centrado en las apreciaciones que tienen los españoles y los inmigrantes de la convivencia y el trato diarios, así como las imágenes y opiniones que avalan su misma percepción.

Tanto la variable de conocimiento de asociaciones del barrio como la de conocimiento de asociaciones de compatriotas son de tipo dicotómico, es decir, únicamente existen dos opciones de respuesta, en este caso, “sí” (1) o “no” (2). En caso de responder afirmativamente, las familias debían indicar el grado de participación en tales asociaciones, pudiendo elegir entre tres posibilidades: “participo con frecuencia” (1), “voy alguna vez” (2) o “no voy nunca” (3).

Para analizar el grado de conocimiento de asociaciones o centros socioculturales o deportivos del barrio (v.16), dada la naturaleza del ítem, utilizamos la prueba Chi-cuadrado. En tal cuestión no se producen diferencias estadísticamente significativas ($p=.053$) entre ambos grupos, pero el margen para su existencia es muy reducido. Tal y como se recoge en la tabla 123, las familias latinas tienen una mayor conocimiento de este tipo de entidades. Únicamente una madre árabe dice conocerlas, mientras que el número de las latinas es más elevado. Estos resultados no sorprenden puesto que las familias con origen latinoamericano tienden a participar de forma más activa en la sociedad y, consecuentemente, han desarrollado un mayor componente asociativo. De la misma forma, debemos tener en cuenta que, además de ser un colectivo en el que el asociacionismo no es una práctica frecuente, las familias árabes de la muestra viven en una población rural, lo cual reduce las posibilidades de contar con este tipo de asociaciones o centros.

Tabla 123: Análisis diferencial entre el grupo de latinas y árabes en pretest (v.16)

		LATINAS			ÁRABES			Chi-cuadrado	p
		Sí	No	NS/NC	Sí	No	NS/NC		
¿Conoce alguna asociación o centro sociocultural/deportivo del barrio donde vive?	Pret.	10	7	1	1	7	2	5.892	.053

Retomamos la prueba t de Student para analizar el grado de participación en tales asociaciones (v.17). El grupo formado por familias latinas que conoce estas asociaciones tiende a participar con más frecuencia (Media=1.222) que las árabes (Media=.800). Sin embargo, debemos indicar que no hay diferencias estadísticamente significativas ($p=.411$) en el grado de participación de las familias.

Tabla 124: Análisis diferencial entre el grupo de latinas y árabes en pretest (v.17)

		LATINAS		ÁRABES		Diferencia Medias	t	Sig.
		Media	DT	Media	DT			
Grado de participación en asociaciones o centros socioculturales/ deportivos del barrio donde vive	Pret.	1.222	1.263	.800	1.316	.422	.835	.411

Respecto al conocimiento de asociaciones o centros donde se puedan juntar personas del país de origen (v.18) de nuevo no se producen diferencias estadísticamente significativas ($p=.176$) entre los dos grupos de estudio. La prueba de Chi-cuadrado indica que las familias latinas también conocen en mayor medida asociaciones de este tipo, puesto que ninguna madre árabe dice conocerlas. Creemos que la existencia de un mayor componente asociativo y la dimensión urbana en la vida de las familias latinas vuelven a ser determinantes en el conocimiento de este tipo de entidades.

Tabla 125: Análisis diferencial entre el grupo de latinas y árabes en pretest (v.18)

		LATINAS			ÁRABES			Chi-cuadrado	p
		Sí	No	NS/NC	Sí	No	NS/NC		
¿Conoce alguna asociación donde se junten personas de su país de origen?	Pret.	5	11	2	0	8	2	3.471	.176

Tampoco encontramos diferencias estadísticamente significativas ($p=.461$) en el grado de participación en estas asociaciones (v.19). Las familias latinas que conocen asociaciones formadas por compatriotas tienden a participar con frecuencia (Media=.833), mientras que el resultado de las árabes (Media=.600), como era previsible, apunta a una menor participación.

Tabla 126: Análisis diferencial entre el grupo de latinas y árabes en pretest (v.19)

		LATINAS		ÁRABES		Diferencia Medias	t	Sig.
		Media	DT	Media	DT			
Grado de participación en asociaciones donde se junten personas de su país de origen	Pret.	.833	1.295	.600	1.316	.233	.649	.461

- Auto-percepción y hetero-percepción

A continuación nos centramos en el análisis de las variables de auto-percepción y hetero-percepción (v.28.1-v.28.13) de las familias latinas y árabes (ver cuadro) a fin de conocer, entre otros aspectos, los valores que atribuyen a la población autóctona, la percepción de los cambios en sus costumbres y comportamiento en la sociedad de acogida y el trato que mantienen con personas de distinto origen.

Cuadro 8: Resumen variables dependientes de auto-percepción y hetero-percepción

28) Señale su grado de acuerdo o desacuerdo con las siguientes cuestiones:	
28.1	Las personas de este país tienen problemas muy distintos a los míos.
28.2	Las personas de este país se adaptan muy bien a los tiempos modernos.
28.3	Si tengo problemas con los de aquí procuro solucionarlos hablando.
28.4	La mejor manera de no tener problemas con la gente de aquí es estar poco tiempo con ellos.
28.5	Cuando hablo con mis paisanos, coincidimos en que nos cuesta entender las costumbres de este país.
28.6	No entiendo a los gallegos, son poco claros.
28.7	En mi país las personas son mucho más claras que las de aquí.
28.8	Desde que estoy en este país he cambiado algunas de mis costumbres.
28.9	Tengo muchos amigos entre la gente de aquí.
28.10	Sólo me relaciono con la gente de mi país.
28.11	Prefiero comer la comida de mi país.
28.12	Sigo con las mismas costumbres que tenía en mi país.
28.13	La gente de aquí no entiende algunas de mis costumbres.

Esta parte del instrumento se ha elaborado en base a una escala tipo Likert con valores comprendidos entre el 1 y el 5, donde el 3 equivale a la neutralidad. En las variables v.28.2, v.28.3, v.28.8, y v.28.9, el 5 corresponde al total acuerdo con el planteamiento del ítem y el 1 con el total desacuerdo. Por el contrario, en las restantes variables (v.28.1, v.28.4, v.28.5, v.28.6, v.28.7, v.28.10, v.28.11, v.28.12, y v.28.13), el 1 se atribuye al total acuerdo y el 5 al total desacuerdo.

Se producen diferencias estadísticamente significativas ($p=.038$) entre las familias árabes y latinas cuando se les pregunta si los españoles tienen unos problemas muy diferentes a los suyos (v.28.1), ya que la diferencia de medias (-1.222) constata una distancia considerable en las tendencias de ambos grupos. Las familias latinas tienden a

estar de acuerdo con la afirmación que se les plantea (Media=2.278), mientras que las árabes se sitúan entre la neutralidad y el desacuerdo con el ítem (Media=3.500).

Tabla 127: Análisis diferencial entre el grupo de latinas y árabes en pretest (v.28.1)

		LATINAS		ÁRABES		Diferencia Medias	t	Sig.
		Media	DT	Media	DT			
Las personas de este país tienen unos problemas muy distintos a los míos	Pret.	2.278	1.487	3.500	1.269	-1.222	-2.189	.038

En el ítem que recoge el enunciado “en este país las personas se adaptan muy bien a los tiempos modernos” (v.28.2) no se dan diferencias estadísticamente significativas ($p=.461$). No obstante, las familias latinas muestran una mayor tendencia al acuerdo con esta cuestión (Media=3.944) mientras que las árabes, de forma más imprecisa, se sitúan entre el acuerdo y una posición neutral (Media=3.600).

Tabla 128: Análisis diferencial entre el grupo de latinas y árabes en pretest (v.28.2)

		LATINAS		ÁRABES		Diferencia Medias	t	Sig.
		Media	DT	Media	DT			
En este país las personas de adaptan muy bien a los tiempos modernos	Pret.	3.944	1.259	3.600	.966	.344	.749	.461

De la misma forma, cuando se les plantea la cuestión “si tengo problemas con la gente de aquí procuro solucionarlos hablando con ellos” (v.28.3) no se producen diferencias estadísticamente significativas ($p=.119$), siendo la diferencia de medias de .822. Sin embargo, las familias latinas muestran tendencia al acuerdo (Media=4.222) que las árabes, que vuelven a posicionarse entre la neutralidad y el acuerdo (Media=3.400).

Tabla 129: Análisis diferencial entre el grupo de latinas y árabes en pretest (v.28.3)

		LATINAS		ÁRABES		Diferencia Medias	t	Sig.
		Media	DT	Media	DT			
Si tengo problemas con la gente de aquí procuro solucionarlos hablando con ellos	Pret.	4.222	1.215	3.400	1.430	.822	1.612	.119

Donde sí se producen diferencias estadísticamente significativas ($p=.029$) entre ambos grupos es en el ítem “la mejor manera de no tener problemas con la gente de aquí es estar poco tiempo con ellos” (v.28.4). Las familias latinas se inclinan hacia el desacuerdo con la afirmación formulada (Media=3.778), mientras que las árabes se sitúan entre el acuerdo y la neutralidad (Media=2.600).

Tabla 130: Análisis diferencial entre el grupo de latinas y árabes en pretest (v.28.4)

		LATINAS		ÁRABES		Diferencia Medias	t	Sig.
		Media	DT	Media	DT			
La mejor manera de no tener problemas con la gente de aquí es estar poco tiempo con ellos	Pret.	3.778	1.114	2.600	1.578	1.177	2.308	.029

Ambos grupos no difieren significativamente ($p=.185$) en su respuesta al ítem “cuando hablo con mis paisanos/as de las costumbres de este país, todos coincidimos en que nos cuesta entenderlas” (v.28.5). Aún así, las familias árabes son más proclives a estar de acuerdo con lo planteado (Media=2.400), mientras que las latinas se sitúan en la neutralidad (Media=3.167).

Tabla 131: Análisis diferencial entre el grupo de latinas y árabes en pretest (v.28.5)

		LATINAS		ÁRABES		Diferencia Medias	T	Sig.
		Media	DT	Media	DT			
Cuando hablo con mis paisanos/as de las costumbres de este país, todos coincidimos en que nos cuesta entenderlas	Pret.	3.167	1.465	2.400	1.350	.766	1.363	.185

En el ítem “no entiendo a los gallegos y gallegas, son poco claros” (v.28.6), no se producen diferencias estadísticamente significativas entre los grupos de estudio puesto que $p=.699$. Tanto las familias árabes (Media=2.900) como las latinas (Media=3.111) se posicionan en el valor neutral de la escala.

Tabla 132: Análisis diferencial entre el grupo de latinas y árabes en pretest (v.28.6)

		LATINAS		ÁRABES		Diferencia Medias	T	Sig.
		Media	DT	Media	DT			
No entiendo a los gallegos y gallegas, son poco claros	Pret.	3.111	1.278	2.900	1.524	.211	.391	.699

Aunque las familias latinas muestran una mayor tendencia a la neutralidad (Media=2.944) cuando se les pregunta “si en su país de origen las personas son más claras que las de aquí” (v.28.7) que las árabes (Media=2.600), tales diferencias no son estadísticamente significativas ($p=.547$).

Tabla 133: Análisis diferencial entre el grupo de latinas y árabes en pretest (v.28.7)

		LATINAS		ÁRABES		Diferencia Medias	t	Sig.
		Media	DT	Media	DT			
En mi país las personas son mucho más claras que las de aquí	Pret.	2.944	1.513	2.600	1.265	.344	.610	.547

Respecto del ítem “desde que estoy en este país cambié algunas de mis costumbres sin ningún problema” (v.28.8), las familias árabes se sitúan en una posición próxima a la neutralidad (Media=2.900), mientras que las latinas tienden al acuerdo con la afirmación planteada (Media=3.778). A pesar de la diferencia de medias (.878) entre los dos grupos, ésta no es estadísticamente significativa ($p=.135$).

Tabla 134: Análisis diferencial entre el grupo de latinas y árabes en pretest (v.28.8)

		LATINAS		ÁRABES		Diferencia Medias	t	Sig.
		Media	DT	Media	DT			
Desde que estoy en este país cambié algunas de mis costumbres sin ningún problema	Pret.	3.778	1.477	2.900	1.370	.878	1.544	.135

Al preguntarles si “tienen muchos amigos y amigas entre la gente de aquí” (v.28.9) tampoco encontramos diferencias estadísticamente significativas ($p=.802$) entre la media del grupo latino (3.556) que tiende más hacia el acuerdo con la afirmación que se plantea y la media del árabe (3.400) que está ligeramente más próxima a la neutralidad.

Tabla 135: Análisis diferencial entre el grupo de latinas y árabes en pretest (v.28.9)

		LATINAS		ÁRABES		Diferencia Medias	t	Sig.
		Media	DT	Media	DT			
Tengo muchos amigos y amigas entre la gente de aquí	Pret.	3.556	1.722	3.400	1.174	.154	.254	.802

No se producen diferencias estadísticamente significativas ($p=.117$) al preguntar si “únicamente se relacionan con gente de su país” (v.28.10), a pesar que las familias latinas afirman estar en desacuerdo con el ítem (Media=4.056) mientras que las árabes vuelven a posicionarse en la neutralidad (Media=3.200).

Tal y como se recoge en un estudio al que nos hemos referimos anteriormente (ver González Enríquez y Álvarez-Miranda, 2006), la mayoría de la población inmigrante niega que se relacione sólo con gente de su misma nacionalidad, pero al profundizar en esta cuestión se observa que las relaciones con autóctonos suelen ser bastante superficiales y están ligadas al espacio laboral o la coincidencia en lugares que frecuentan habitualmente. Parece ser que el recurso a la propia comunidad permite disfrutar de formas de ocio y sociabilidad típicas del país de origen, al tiempo que contribuye al mantenimiento de las costumbres.

Tabla 136: Análisis diferencial entre el grupo de latinas y árabes en pretest (v.28.10)

		LATINAS		ÁRABES		Diferencia Medias	t	Sig.
		Media	DT	Media	DT			
Sólo me relaciono con gente de mi país	Pret.	4.056	1.162	3.200	1.619	.854	1.621	.117

Tampoco existen diferencias estadísticamente significativas ($p=.331$) en las preferencias culinarias (v.28.11) de los grupos de estudio aunque, si bien las familias latinas se mantienen en una posición neutral (Media=3.000), las familias árabes se sitúan entre el acuerdo con el ítem y la neutralidad (Media=2.500). El mantenimiento de la cocina y las comidas típicas del país de origen es habitual en las familias árabes (Ramírez Goicoechea, 1996), gracias al esfuerzo y al tiempo que dedican las madres a tal menester. Estas mujeres son, en su mayoría, amas de casa y se dedican en exclusiva al cuidado de su familia. Asimismo, Lacomba (2001) hace referencia a la revalorización de los platos de origen en la inmigración, una revalorización, real o imaginaria, que se traduce en la reserva de la gastronomía tradicional para las ocasiones especiales (comidas en grupo, acontecimientos religiosos,...). Las latinas, a pesar de que también intentan reproducir la gastronomía local de su país (Ramírez Goicoechea, 1996), acostumbran a encontrarse con más dificultades para dar continuidad a sus hábitos culinarios debido al tiempo que invierten, tanto padres como madres, en el trabajo fuera de casa.

Tabla 137: Análisis diferencial entre el grupo de latinas y árabes en pretest (v.28.11)

		LATINAS		ÁRABES		Diferencia Medias	t	Sig.
		Media	DT	Media	DT			
Prefiero comer la comida de mi país	Pret.	3.000	1.328	2.500	1.178	.500	.992	.331

En el ítem “sigo con las mismas costumbres que tenía en mi país” (v.28.12), tampoco se dan diferencias estadísticamente significativas ($p=.062$). La distancia entre las medias de árabes y latinas es de 1.000, lo que sin embargo constata inclinaciones diferentes en sus respuestas: mientras que las familias latinas se sitúan claramente en

una posición neutral (Media=3.000), las árabes dicen estar de acuerdo con la afirmación que se ha planteado (Media=2.000).

Tabla 138: Análisis diferencial entre el grupo de latinas y árabes en pretest (v.28.12)

		LATINAS		ÁRABES		Diferencia Medias	t	Sig.
		Media	DT	Media	DT			
Sigo con las mismas costumbres que tenía en mi país	Pret.	3.000	1.414	2.000	1.054	1.000	1.949	.062

Ya por último, cuando se les presenta la afirmación “la gente de aquí no entiende algunas de sus costumbres” (v.28.13), no existen diferencias estadísticamente significativas ($p=.579$) en las respuestas que dan ambos grupos ya que la distancia entre las medias no es notable (.254). En todo caso, las respuestas de las familias latinas las sitúa en una posición próxima a la neutralidad (Media= 2.556) respecto a la cuestión planteada, mientras que las árabes están más cerca del acuerdo (Media=2.300).

Tabla 139: Análisis diferencial entre el grupo de latinas y árabes en pretest (v.28.13)

		LATINAS		ÁRABES		Diferencia Medias	t	Sig.
		Media	DT	Media	DT			
La gente de aquí no entiende algunas de mis costumbres	Pret.	2.556	1.247	2.300	.949	.254	.562	.579

A partir de los resultados de la medida de pretest en el módulo cultural, seguidamente recogemos aquellos aspectos más importantes respecto a los grupos de estudio. Tal y como venimos haciendo, comenzaremos por los ítems en los se han producido diferencias estadísticamente significativas:

- Se producen diferencias estadísticamente significativas en varios ítems asociados a la variable auto-percepción y hetero-percepción de las familias, de las cuales podemos concluir, de una parte, que las familias latinas están de acuerdo con que los españoles tienen unos problemas muy diferentes a los suyos, opinión que no comparten las árabes; y de otra, que éstas están de acuerdo con que “la mejor manera de

no tener problemas con la gente de aquí es estar poco tiempo con ellos”, percepción que se aleja notablemente de la que manifiestan las familias latinas.

De los ítems en los que no encontramos diferencias estadísticamente significativas extraemos la siguiente información:

- Las familias latinas tienden a relacionarse con todas las personas por igual, independientemente de su procedencia, mientras que las árabes dicen que se relacionan sobre todo con personas de aquí.

- Las familias latinas conocen y participan más que las árabes en asociaciones o centros socioculturales o deportivos del barrio y en asociaciones donde se juntan personas del país de origen.

- Respecto a los ítems de auto-percepción y hetero-percepción, nos encontramos con que las familias latinas opinan, en mayor medida que las árabes que, en este país las personas se adaptan muy bien a los tiempos modernos; si tienen problemas con la gente de aquí procuran solucionarlos hablando con ellos; desde que viven en España han cambiado algunas de sus costumbres; y también dicen tener muchos amigos entre la gente de aquí.

- Por otro lado, las familias árabes creen, en mayor medida que las latinas, que cuando hablan con paisanos sobre las costumbres de este país, todos coinciden en que les cuesta entenderlas; los gallegos son poco claros; en su país de origen las personas son más claras que las de aquí; prefieren comer la comida del país de origen; siguen con las mismas costumbres que tenían en su país; y la gente de aquí no entiende algunas de sus costumbres.

9.3. Análisis comparativo entre pretest-postest en cada grupo

El objetivo de este análisis será estudiar los efectos del Programa socioeducativo en cada grupo, para comprobar si se producen cambios en las variables de estudio después de la intervención.

Para la realización de este análisis comparativo entre la medida de pretest y la de postest en cada uno de los grupos nos serviremos de la prueba t de Student para muestras independientes en aquellos ítems de la escala que lo permiten. En los demás aplicaremos la prueba de Chi-cuadrado.

Módulo educativo

- Comparación de sus hijos/as con los compañeros

Si las madres comparan a sus hijos con los compañeros en el dominio de la lengua en la que se realizan los aprendizajes (v.20.1) encontramos que no se producen diferencias estadísticamente significativas entre pretest y postest en ninguno de los dos grupos de estudio. Aún así, tal y como se puede observar en la tabla 140, la media de ambos grupos en postest se incrementa respecto a la de pretest. Es decir, después del Programa tanto las familias latinas (Media=1.556) como las árabes (Media=1.600) muestran una mayor tendencia a la igualdad en este variable, si bien antes de la intervención se posicionaban más próximas a la desventaja. Estas diferencias, aunque no son significativas estadísticamente, deben ser atribuidas a la administración del Programa y a su influencia en el desarrollo de una percepción más positiva sobre las posibilidades y relaciones de sus hijos, en gran medida, propiciada por el contacto directo de estas familias con la escuela.

Tabla 140: Análisis comparativo entre el grupo de latinas y árabes en pretest-postest (v.20.1)

		Media pretest	DT pretest	Media postest	DT postest	Diferencia Medias	t	Sig.
Dominio de la lengua en la que se realizan la mayoría de los aprendizajes	Latinas	1.333	.686	1.556	.705	-.222	-1.719	.104
	Árabes	1.400	.699	1.600	.516	-.200	-.246	.509

Los resultados en la variable “habilidades artísticas” (v.20.2) son diferentes para cada uno de los grupos de familias. La diferencia entre las medias de pretest y postest en las familias árabes es estadísticamente significativa, puesto que $p=.037$. Después de la intervención (Media=2.200), estas familias afirman que sus hijos están en la misma situación que sus iguales, valoración menos precisa antes de la intervención (Media=1.800). Las diferencias deben ser atribuidas al Programa desarrollado. En el caso de las familias latinas la diferencia entre la media de pretest (1.556) y la de postest (1.889) es de $-.333$. Aunque las diferencias no sean estadísticamente significativas ($p=.083$), observamos un avance que orienta las respuestas más positivamente, mejora que se debe al Programa.

Tabla 141: Análisis comparativo entre el grupo de latinas y árabes en pretest-postest (v.20.2)

		Media pretest	DT pretest	Media postest	DT postest	Diferencia Medias	t	Sig.
Habilidades artísticas	Latinas	1.556	.784	1.889	.471	-.333	-1.844	.083
	Árabes	1.800	.422	2.200	.422	-.400	-2.450	.037

Al analizar las “habilidades manuales” (v.20.3) también se producen diferencias estadísticamente significativas, en este caso, favorables a las familias latinas ($p=.028$). Después de la intervención, las familias llegadas desde Latinoamérica consideran que sus hijos están en situación de igualdad (Media=2.000) con sus compañeros en tales habilidades, mientras que en la medida de pretest no mostraban una tendencia tan clara (Media=1.556). En las familias árabes la distancia entre las dos medias es de -.200, lo cual refleja el reforzamiento de su valoración de igualdad en esta cuestión. Tal y como comentábamos con anterioridad, la administración del Programa ha favorecido una percepción más positiva de la educación y de la posición de sus hijos en la nueva sociedad, razón por la que tanto las familias árabes como las latinas muestran un mayor optimismo en las posibilidades de los hijos en la escuela española.

Tabla 142: Análisis comparativo entre el grupo de latinas y árabes en pretest-postest (v.20.3)

		Media pretest	DT pretest	Media postest	DT postest	Diferencia Medias	t	Sig.
Habilidades manuales	Latinas	1.556	.784	2.000	.000	-.444	.2.406	.028
	Árabes	2.000	.000	2.200	.632	-.200	-1.000	.343

Aunque en la variable “facilidad de comunicación con otras personas” (v.20.4) se producen diferencias intragrupos, tales diferencias no son estadísticamente significativas. En todo caso, el avance registrado ha de explicarse por la implicación de las madres en el Programa.

Tabla 143: Análisis comparativo entre el grupo de latinas y árabes en pretest-postest (v.20.4)

		Media pretest	DT pretest	Media postest	DT postest	Diferencia Medias	t	Sig.
Facilidad de comunicación con otras personas	Latinas	1.667	.767	1.889	.471	-.222	-1.288	.215
	Árabes	1.700	.675	1.800	.422	-.100	-1.000	.343

Después de la participación en el Programa, las familias latinas consideran que sus hijos se encuentran en una posición de igualdad frente a los compañeros (Media=2.056) en el nivel de conocimientos escolares previos (v.20.5), si bien en la medida de pretest los situaban en desventaja (Media=1.500). Tales diferencias entre las dos medidas son estadísticamente significativas puesto que $p=.037$. De otro lado, la implicación de las árabes en el Programa ha reforzado su valoración inicial, dado que la puntuación de postest (Media=2.000) es superior a la de pretest (Media=1.800), situándose claramente en la igualdad.

Tabla 144: Análisis comparativo entre el grupo de latinas y árabes en pretest-postest (v.20.5)

		Media pretest	DT pretest	Media postest	DT postest	Diferencia Medias	t	Sig.
Conocimientos escolares previos	Latinas	1.500	.857	2.056	.539	-.555	-2.263	.037
	Árabes	1.800	.422	2.000	.471	-.200	-.802	.443

En cuanto a la “existencia de materiales de estudio en el hogar” (v.20.6), de nuevo se producen diferencias estadísticamente significativas en el grupo de familias latinas ($p=.014$). Como se puede observar en la siguiente tabla, la medida de pretest (Media=1.278) situaba a los hijos en clara desventaja respecto a sus compañeros mientras que, tras la intervención, estas familias opinan que sus hijos en esta cuestión están en las mismas condiciones que los otros alumnos (Media=1.944). Sin embargo, las familias árabes hacen después de la intervención una valoración menos positiva de la comparación con sus iguales españoles. La diferencia entre la media de pretest (1.900) y de postest (1.600) es de .300, lo que nos lleva a afirmar que matizan, después de participar en el Programa, esa situación de igualdad respecto a los compañeros en la existencia de

materiales de estudio en el hogar. Creemos que la implicación en el Programa ha permitido a estas familias conocer la auténtica realidad educativa, por lo que muchas de sus concepciones previas, basadas en su mayoría en el desconocimiento del sistema educativo, se han visto afectadas. Asimismo, el contacto con familias de otras procedencias les ha proporcionado una visión más objetiva de la situación de sus hijos.

Tabla 145: Análisis comparativo entre el grupo de latinas y árabes en pretest-postest (v.20.6)

		Media pretest	DT pretest	Media postest	DT postest	Diferencia Medias	t	Sig.
Existencia de materiales de estudio en el hogar	Latinas	1.278	.752	1.944	.639	-.666	-2.749	.014
	Árabes	1.900	.316	1.600	.699	.300	1.406	.193

También encontramos diferencias estadísticamente significativas en la variable 20.7 (“relación con los/as compañeros/as”). Si bien en la medida de pretest las familias latinas hacían referencia a que sus hijos estaban en desventaja (Media=1.556) en la relación con los compañeros (v.20.7), la medida de postest (Media=2.000) nos indica que, tras su participación en el Programa, estas familias consideran que sus hijos están en igualdad frente a sus iguales. En todo caso, la diferencia de medias es estadísticamente significativa ($p=.042$). En las familias árabes no existen cambios entre las dos situaciones; es decir, después de la intervención, siguen creyendo que sus hijos están en igualdad (Media=2.100). La participación de las familias latinas parece haber forjado una visión más positiva de la relación que sus hijos mantienen en la escuela española, quizás debido a los comentarios que los profesores hacen en las sesiones del programa respecto de sus hijos e hijas, e incluso por la posibilidad de ver como se desenvuelven en el contexto escolar.

Tabla 146: Análisis comparativo entre el grupo de latinas y árabes en pretest-postest (v.20.7)

		Media pretest	DT pretest	Media postest	DT postest	Diferencia Medias	t	Sig.
Relación con los/as compañeros/as	Latinas	1.556	.784	2.000	.343	-.444	-2.204	.042
	Árabes	2.100	.316	2.100	.316	.000	.000	1.000

En cuanto a la “relación con el/la profesor/a” (v.20.8), no se producen diferencias estadísticamente significativas entre pretest y postest en ninguno de los grupos, si bien en las familias latinas las diferencias son importantes ($p=.055$). Aún así, el Programa ha influido de forma notoria en la valoración de las familias de ambas procedencias. Tal y como se puede observar en la tabla 147, después de la intervención tanto las familias latinas (Media=1.944) como las árabes (Media=2.000) consideran que sus hijos están en situación de igualdad frente a los compañeros en la relación que mantienen con los docentes, siendo más evidente el avance en el caso de las primeras.

Tabla 147: Análisis comparativo entre el grupo de latinas y árabes en pretest-postest (v.20.8)

		Media pretest	DT pretest	Media postest	DT postest	Diferencia Medias	t	Sig.
Relación con el/la profesor/a	Latinas	1.611	.850	1.944	.539	-.333	-2.062	.055
	Árabes	1.800	.632	2.000	.471	-.200	-.802	.443

Cuando se trata de la ayuda que prestan la familias en las tareas escolares (v.20.9) encontramos diferencias estadísticamente significativas entre pretest y postest en el grupo de latinas ($p=0.12$). Estas familias han pasado de situar a sus hijos en desventaja a considerar ahora que están en igualdad. Por el contrario, para las familias árabes las diferencias entre las medias (.100) no son importantes. Como apuntábamos antes, la participación en el Programa ha contribuido a que las familias árabes tengan una visión de la educación más próxima a la realidad. De ahí que se hayan percatado de la existencia de ciertas limitaciones, como las que se relacionan con la ayuda que puedan prestarles en las tareas académicas.

Tabla 148: Análisis comparativo entre el grupo de latinas y árabes en pretest-postest en v.20.9

		Media pretest	DT pretest	Media postest	DT postest	Diferencia Medias	t	Sig.
Ayuda de la familia en las tareas escolares	Latinas	1.500	.923	2.111	.471	-.611	-2.829	.012
	Árabes	1.700	.823	1.600	.699	.100	.318	.758

- Opinión sobre el respeto al profesorado

Después de la intervención, las familias no cambian sustancialmente su opinión acerca del respeto al profesorado en su país de origen en comparación a España (v.24). De hecho, no se producen diferencias estadísticamente significativas en ninguno de los dos grupos. Las familias latinas mantienen una tendencia a considerar que en sus países el respeto es igual que en España (Media=3.444). En el mismo caso están las familias árabes.

Tabla 149: Análisis comparativo entre el grupo de latinas y árabes en pretest-postest (v.24)

		Media pretest	DT pretest	Media postest	DT postest	Diferencia Medias	t	Sig.
Opinión sobre el respeto hacia el profesorado en el país de origen en comparación con España	Latinas	3.389	1.461	3.444	.983	-.055	-.124	.902
	Árabes	3.200	.632	3.000	.471	.200	.802	.443

En el análisis de este ítem es necesario tener en cuenta la influencia del nivel de estudios y el tiempo de residencia en España. De una parte, debemos tener en cuenta que el tiempo de residencia de las familias latinas en nuestro país no es muy amplio y, probablemente, no cuentan con la información suficiente para establecer una comparación objetiva con el país de origen, que sí conocen en mayor profundidad. Y de la otra parte, recordemos el análisis del perfil educativo de las familias árabes. Allí nos encontrábamos con la realidad de un importante número de sujetos sin escolarizar, esto es, sujetos sin contacto con el sistema educativo de origen. Pues bien, esto impide disponer de la información precisa para comparar el respeto hacia los docentes entre ambos países.

- Opinión sobre la funcionalidad de las AMPA

Al estudiar la opinión de las familias de ambas procedencias respecto a la funcionalidad de las AMPA (v.25), nos encontramos con variaciones importantes, sobre todo en el caso de las árabes, por más que esas diferencias no sean estadísticamente significativas ($p=.138$). La diferencia de medias en estas familias (-.500) indica un avance en sus respuestas, que pasan del desconocimiento sobre la cuestión a una

valoración, aunque ésta sea negativa. Desde nuestro punto de vista, la participación en el Programa les ha proporcionado un mayor conocimiento sobre las funciones de estos organismos. Sin embargo, la información facilitada parece no haber sido suficiente para que, además de conocer sus funciones, las familias árabes valoren positivamente el trabajo de las AMPA. Estos resultados eran, en cierta medida, previsibles puesto que en el centro donde se localiza este grupo (IES Xulián de Magariños), la AMPA participa en una única sesión del módulo educativo a modo de presentación. En lo que se refiere al grupo de familias latinas, pese a que la diferencia sobre el pretest es pequeña (-.055), la intervención ha reforzado su opinión respecto a la eficacia de las AMPA en la mejora de la educación.

Tabla 150: Análisis comparativo entre el grupo de latinas y árabes en pretest-postest (v.25)

		Media pretest	DT pretest	Media postest	DT postest	Diferencia Medias	t	Sig.
Opinión sobre si las AMPA son organismos eficaces para la mejora de la educación	Latinas	2.556	.855	2.611	.698	-.055	-.251	.805
	Árabes	1.700	.823	2.200	1.033	-.500	-1.627	.138

- Consideración acerca de la educación

Centrándonos ahora en la cuestión fundamental de valorar la educación que reciben sus hijos en nuestro país (v.26), debemos indicar, en primer lugar, que no se producen diferencias estadísticamente significativas en ninguno de los grupos de estudio entre pretest y postest. Las familias árabes alcanzan en la medida de postest (Media=4.100) la misma puntuación que habíamos registrado en pretest, mientras que en las latinas la media de postest (4.222) es ligeramente superior a la de pretest (4.167). Así pues, después de la intervención, tanto las familias árabes como las latinas siguen valorando positivamente la educación que sus hijos reciben en la escuela española. No obstante, la principal diferencia respecto a la estimación inicial, es que la valoración que realizan las familias de ambos grupos tras haber participado en el Programa se construye a partir del contacto directo con la escuela.

Tabla 151: Análisis comparativo entre el grupo de latinas y árabes en pretest-postest (v.26)

		Media pretest	DT pretest	Media postest	DT postest	Diferencia Medias	t	Sig.
Consideración sobre la educación que reciben sus hijos/as en la escuela española	Latinas	4.167	.618	4.222	.647	-.055	-.369	.717
	Árabes	4.100	.568	4.100	.568	.000	.000	1.000

- Importancia concedida a la educación

Al comparar la importancia que conceden a determinados aspectos de la educación de sus hijos (v.27.1-v.27.8) nos encontramos con lo siguiente:

a) Comenzando por la importancia otorgada a que sus hijos tengan los mismos conocimientos que sus iguales españoles (v.27.1), no se producen diferencias estadísticamente en ninguno de los grupos de estudio, por más que observemos cambios respecto al pretest. Así, la diferencia de medias entre pretest (3.400) y postest (3.100) en las familias árabes es de .300, lo que nos indica que esta cuestión pierde importancia, aunque siguen considerando que es un aspecto bastante relevante; mientras que para las latinas la media de postest (3.778) se incrementa ligeramente, es decir, tras su implicación en el Programa, otorgan mayor relevancia a la igualdad de conocimientos respecto al alumnado autóctono.

Tabla 152: Análisis comparativo entre el grupo de latinas y árabes en pretest-postest (v.27.1)

		Media pretest	DT pretest	Media postest	DT postest	Diferencia Medias	t	Sig.
Importancia concedida a que los hijos/as tengan los mismos conocimientos que los de aquí	Latinas	3.556	.983	3.778	.428	-.222	-.940	.361
	Árabes	3.400	.966	3.100	.568	.300	.709	.496

b) Al valorar la importancia que confieren las familias a que se tenga en cuenta su cultura (v.27.2) tampoco se producen diferencias estadísticamente significativas, aunque volvemos a observar cambios reseñables. La media de postest de las familias árabes (2.200) en comparación con la media de pretest (2.600) nos muestra que, tras la

intervención, restan importancia a la inclusión de su cultura en la escuela. Sin embargo, el Programa afianza en las familias latinas su opinión respecto a la importancia de esta cuestión, puesto que la diferencia de medias (-.222) indica un ligero incremento en la medida de postest (Media=3.222).

Tabla 153: Análisis comparativo entre el grupo de latinas y árabes en pretest-postest (v.27.2)

		Media pretest	DT pretest	Media postest	DT postest	Diferencia Medias	t	Sig.
Importancia concedida a que se tenga en cuenta su cultura	Latinas	3.000	1.137	3.222	1.003	-.222	-.676	.508
	Árabes	2.600	1.646	2.200	1.230	.400	.667	.522

c) En cuanto a la importancia que otorgan las familias árabes y las latinas a que los padres tengan información sobre el sistema educativo español (v.27.3), también se producen cambios que merecen ser comentados entre la medida de pretest y postest en ambos grupos, por más que las diferencias observadas no sean estadísticamente significativas. La diferencia de medias para las latinas (-.222) y para las árabes (-.200) nos revela que tras haber participado en el Programa, conceden mayor importancia a esta cuestión.

Tabla 154: Análisis comparativo entre el grupo de latinas y árabes en pretest-postest (v.27.3)

		Media pretest	DT pretest	Media postest	DT postest	Diferencia Medias	t	Sig.
Importancia concedida a que los padres tengan información sobre el sistema educativo español	Latinas	3.500	.985	3.722	.461	-.222	-.889	.386
	Árabes	3.300	1.337	3.500	.527	-.200	-.514	.619

d) Respecto a la posibilidad de que los padres puedan recibir educación en España (v.27.4), no existen diferencias estadísticamente significativas entre pretest y postest en los grupos de estudio, aunque observamos cambios en la valoración de este aspecto. La media de postest en las familias latinas (3.556) indica que, después del

Programa, valoran más positivamente la posibilidad de seguir formándose en nuestro país. Por el contrario, para las familias árabes, pese a que continúa siendo una cuestión bastante importante, esta posibilidad pierde valor ya que, como se puede observar en la tabla 155, la media de postest (3.000) es más baja que en el pretest (3.600). Creemos de nuevo, que la influencia del Programa ha estado mediatizada por las variables descriptivas de ambos grupos. Debemos tener en cuenta que la mayoría de las madres latinas cuentan con estudios secundarios o universitarios, y que no son pocas las dificultades encontradas para homologar sus titulaciones en nuestro país. Las reivindicaciones sobre tales dificultades suelen acompañarse de un deseo expreso de seguir formándose en España, lo que ayudaría a explicar los resultados en este grupo tras la intervención. Sin embargo, las madres árabes cuentan con un nivel educativo significativamente inferior y sus expectativas se concentran en la promoción escolar de los hijos, lo cual explica su mayor valoración de aquellas cuestiones estrictamente referidas a su educación.

Tabla 155: Análisis comparativo entre el grupo de latinas y árabes en pretest-postest (v.27.4)

		Media pretest	DT pretest	Media postest	DT postest	Diferencia Medias	t	Sig.
Importancia concedida a que los padres puedan recibir educación en España	Latinas	3.055	1.305	3.556	.705	-.500	-1.374	.187
	Árabes	3.600	.966	3.000	1.247	.600	1.152	.279

e) Tampoco existen diferencias estadísticamente significativas en la variable que evalúa la importancia que conceden a que toda la familia conozca y comprenda el funcionamiento de la escuela (v.27.5). Lo cierto es que los cambios producidos tras la intervención no son tan acusados como en otras variables, sobre todo en el caso de las familias árabes que, como podemos ver en la siguiente tabla, alcanzan la misma puntuación antes y después de la intervención. En cuanto a las familias latinas, la diferencia de medias (-.111) refleja un leve incremento en el postest; es decir, después de participar en el Programa confieren mayor importancia al conocimiento y comprensión de la escuela en la que estudian sus hijos. Estos resultados indican que la administración del Programa ha influido en mayor medida en las familias latinas.

Tabla 156: Análisis comparativo entre el grupo de latinas y árabes en pretest-postest (v.27.5)

		Media pretest	DT pretest	Media postest	DT postest	Diferencia Medias	t	Sig.
Importancia concedida a que toda la familia conozca y comprenda el funcionamiento de la escuela	Latinas	3.556	.616	3.667	.485	-.111	-.622	.542
	Árabes	3.400	.699	3.400	.516	.000	.000	1.000

f) A la hora de valorar la importancia de que los padres puedan participar en la escuela (v.27.6), tampoco se producen diferencias estadísticamente significativas, aunque en el caso de las familias latinas la diferencia de medias sea importante (-.500). Después la intervención otorgan mayor importancia a su participación en la escuela de los hijos. La administración del Programa apenas afecta a la opinión de las familias árabes ya que la distancia entre las medias es muy reducida (.100).

Tabla 157: Análisis comparativo entre el grupo de latinas y árabes en pretest-postest (v.27.6)

		Media pretest	DT pretest	Media postest	DT postest	Diferencia Medias	t	Sig.
Importancia concedida a que los padres puedan participar en la escuela	Latinas	3.111	1.079	3.611	.608	-.500	-1.932	.070
	Árabes	3.300	1.252	3.200	.632	.100	.246	.811

g) Por lo que respecta a la importancia de que los padres conozcan las ayudas para educación (v.27.7), después de la intervención observamos cambios en el grupo de familias latinas, por más que las diferencias entre pretest y postest no sean estadísticamente significativas ($p=.134$). La participación de estas familias en el Programa ha ampliado el valor conferido al conocimiento de las ayudas para educación, de tal forma que, si bien antes de la intervención tendían a concederle bastante importancia (Media=3.389), después se muestran más favorables a otorgarle mucha importancia (Media=3.833). En el caso de las familias árabes, la diferencia de medias es de .100, lo que nos demuestra que la intervención apenas ha introducido cambios,

puesto que al igual que antes de la intervención, consideran que el conocimiento de estas ayudas es una cuestión entre bastante y muy importante.

Tabla 158: Análisis comparativo entre el grupo de latinas y árabes en pretest-postest (v.27.7)

		Media pretest	DT pretest	Media postest	DT postest	Diferencia Medias	t	Sig.
Importancia concedida a que los padres conozcan las ayudas para educación	Latinas	3.389	1.145	3.833	.383	-.444	-1.572	.134
	Árabes	3.600	.699	3.500	.527	.100	.429	.678

h) Ya por último, cuando se les pregunta por la importancia que otorgan a la asistencia a las reuniones de la escuela (v.27.8), los cambios entre pretest y postest se producen en mayor medida en el grupo de las familias árabes, aunque las diferencias no son estadísticamente significativas ($p=.096$). La medida de postest (Media=3.100) indica que, después de la intervención, las familias árabes restan importancia a la asistencia a estas juntas, puesto que en la medida inicial tendían a conferirle más relevancia (Media=3.600). Al contrario, las familias latinas incrementan el valor que otorgan a su participación en las reuniones de la escuela.

Tabla 159: Análisis comparativo entre el grupo de latinas y árabes en pretest-postest (v.27.8)

		Media pretest	DT pretest	Media postest	DT postest	Diferencia Medias	t	Sig.
Importancia concedida a que los padres puedan acudir a las reuniones de la escuela	Latinas	3.389	1.145	3.611	.777	-.222	-.638	.532
	Árabes	3.600	.516	3.100	.994	.500	1.861	.096

A modo de síntesis, debemos subrayar que los resultados del análisis de las variables relacionadas con la importancia que las familias árabes y latinas conceden a los diferentes aspectos estudiados, reflejan que el Programa ha tenido una mayor incidencia en las familias llegadas desde Latinoamérica, puesto que en este grupo todas las variables estudiadas han experimentado un incremento de la puntuación en la

medición posterior a la intervención, mientras que en el de familias árabes esa tendencia no ha sido tan clara.

Creemos que los resultados en este grupo de familias pueden estar vinculados con el planteamiento de los ítems. La mayoría de ellos hacen referencia a “los padres” y a la relación que estos mantienen con el centro en el que estudian los hijos. Desde nuestro punto de vista, es probable que las madres árabes hayan interpretado al pie de la letra las cuestiones formuladas y, consecuentemente, pueden haber considerado que los ítems se referían a las responsabilidades educativas de la figura paterna. De hecho, tan sólo en dos de las variables estudiadas (v.27.3 y v.27.5) no se produce un descenso de la puntuación respecto a la medida de pretest, siendo una de ellas la “importancia concedida a que toda la familia conozca y comprenda el funcionamiento de la escuela” (v.27.5), es decir, en la que se hace referencia explícita a la familia, no a los padres.

- Relación con otros agentes de la comunidad educativa

Para realizar el análisis de los ítems que estudian la relación de los padres con otros agentes de la comunidad educativa (v.21-v.23), utilizaremos la prueba de Chi-cuadrado, dada la naturaleza de estas variables.

Comenzado por el conocimiento del equipo directivo de la escuela en la que estudian los hijos (v.21), debemos resaltar, en primer lugar, que no se producen diferencias estadísticamente significativas entre pretest y postest en ninguno de los grupos de estudio. Sin embargo, como se puede ver en la tabla 160, las latinas, después de la intervención, muestran un mayor conocimiento del equipo directivo, puesto que aumenta el número de familias que responden de forma afirmativa y se reduce el número de aquellas que lo hacen en negativo. En las familias árabes no se producen variaciones. No obstante, debemos tener en cuenta que, antes de la intervención, el 90% de las familias árabes manifestaban conocer a estos profesionales, por lo que no extraña la dificultad de que en este grupo se pudiesen producir mejoras.

Tabla 160: Análisis comparativo entre el grupo de latinas y árabes en pretest-postest (v.21)

		PRETEST			POSTEST			Chi-cuadrado	P
		Sí	No	NS/NC	Sí	No	NS/NC		
¿Conoce usted a algún miembro del Equipo Directivo de la escuela de sus hijos e hijas?	Latinas	11	7	0	14	4	0	.267	.605
	Árabes	9	0	1	9	1	0	.725	.123

Otro de los profesionales sobre el que nos interesaba indagar era el orientador/a (v.22). Al respecto, se producen diferencias estadísticamente significativas entre pretest y postest en el grupo de latinas ($p=.011$). Después de la intervención, el número de familias que dicen conocer a este profesional se incrementa, reduciéndose, por lo tanto, las que responden de forma negativa. Sin embargo, en sus homólogas árabes no se producen cambios respecto al pretest. Esto se ha debido a que una buena parte de los hijos de estas familias están escolarizados en Primaria y el orientador u orientadora con el que han tenido contacto ejerce su profesión en el Instituto de Educación Secundaria; por lo tanto, conocen a este profesional, pero no al orientador de sus hijos. Aún así, podemos afirmar que la mejora observada en las familias latinas se debe a la participación en el Programa y, concretamente a la implicación de este profesional en el mismo como docente.

Tabla 161: Análisis comparativo entre el grupo de latinas y árabes en pretest-postest (v.22)

		PRETEST			POSTEST			Chi-cuadrado	P
		Sí	No	NS/NC	Sí	No	NS/NC		
¿Conoce al orientador u orientadora de la escuela de sus hijos e hijas?	Latinas	10	8	0	14	4	0	6.429	.011
	Árabes	6	4	0	6	4	0	.278	.598

Por último, en el conocimiento del tutor o tutora de los hijos (v.23), no se producen diferencias estadísticamente significativas entre pretest y postest en ninguno de los dos grupos de análisis. Aún así, después del Programa, el número de familias latinas que dicen conocer a este profesional se incrementa, y en el caso de las árabes nos encontramos con un sujeto menos que responde de forma afirmativa. De todas formas,

debemos resaltar que, a pesar de que el Programa informaba de las funciones del profesor tutor, no incluía su presentación a las familias. Es de esperar que a medio plazo, como consecuencia de los efectos del Programa, se afiance el contacto directo con este y otros profesionales del centro.

Tabla 162: Análisis comparativo entre el grupo de latinas y árabes en pretest-postest (v.23)

		PRETEST			POSTEST			Chi-cuadrado	P
		Sí	No	NS/NC	Sí	No	NS/NC		
¿Conoce al tutor o tutora de sus hijos e hijas?	Latinas	11	7	0	15	3	0	1.169	.280
	Árabes	7	3	0	6	4	0	2.857	.091

Tras la realización del análisis comparativo intragrupal (pretest-postest) de los dos grupos en el módulo educativo, y a la luz de los datos obtenidos en las distintas variables estudiadas, podemos afirmar que la administración del Programa ha tenido especial incidencia en los siguientes aspectos:

- En la comparación de los hijos con los iguales, el Programa ha influido en mayor medida en el grupo de familias latinas, pues mostraban, después de la intervención, una valoración más positiva de la situación de los hijos en todas las cuestiones estudiadas. Además de mejorar en las puntuaciones de postest, se han producido diferencias estadísticamente significativas en “habilidades manuales”, “conocimientos escolares previos”, “existencia de materiales de estudio en el hogar”, “relación con los/as compañeros/as”, y “ayuda de la familia en las tareas escolares”. Asimismo, en la valoración sobre la “relación con el/la profesor/a” observamos cambios muy importantes aunque no sean estadísticamente significativos. En definitiva, podemos afirmar que, después de participar en el Programa, las familias de procedencia latina han pasado de manifestar que sus hijos e hijas están en desventaja frente a los compañeros a considerar que se encuentran en situación de igualdad. Es decir, la administración del Programa ha mejorado significativamente la percepción de las posibilidades educativas de sus hijos en comparación con sus iguales españoles.

- Para el grupo de familias árabes, los resultados de postest no reflejan el mismo grado de incidencia que para la latinas, ya que únicamente se han producido diferencias estadísticamente significativas en “habilidades artísticas”. No obstante, el Programa ha

influido en la valoración de estas familias respecto a la situación de los hijos, dado que en la mayor parte de los aspectos estudiados las puntuaciones de postest han sido superiores a las de pretest. Asimismo, no podemos pasar por alto que las familias árabes, tras la intervención, en “existencia de materiales de estudio en el hogar” y, aunque en menor medida, en “ayuda de la familia en las tareas escolares”, sitúan a los hijos más próximos a la desventaja, si bien con anterioridad se inclinaban más hacia la igualdad. Como hemos comentado, este cambio de perspectiva debemos atribuirlo al Programa socioeducativo que, además de posibilitar el contacto directo de estas familias con la escuela, las ha dotado de la información necesaria para que puedan valorar de forma objetiva la situación de los hijos en comparación con los iguales.

- Las madres latinas han mejorado significativamente el grado de conocimiento sobre el orientador o la orientadora de la escuela de sus hijos e hijas. De igual forma, después de su implicación en el Programa conocen en mayor medida al equipo directivo y al tutor o tutora de sus hijos.

- En el grupo de familias árabes, por más que no se hayan producido diferencias estadísticamente significativas, observamos que, tras la intervención, se produce una mejora notable de la valoración del papel educativo de las AMPA como organismos eficaces para la mejora de la educación, lo cual desde nuestro punto de vista se debe a que el Programa ha hecho especial incidencia en la utilidad y en la importancia de que las familias participen en estas asociaciones.

- En la variable de importancia concedida a la educación, el grupo de familias latinas ha incrementado el nivel de relevancia otorgada a todos los aspectos planteados, pese a que las diferencias observadas no sean estadísticamente significativas. El mayor grado de mejora lo observamos en cuestiones que afectan directamente a las familias. Sería el caso de que los padres puedan recibir educación en España, que puedan participar en la escuela y que conozcan las ayudas para educación.

Módulo social

- Funciones atribuidas a los Servicios Sociales

Centrándonos ahora en el módulo social y comenzando por las funciones que deben desempeñar los Servicios Sociales (v.29), tras la aplicación de la prueba de Chi-cuadrado, observamos que no existen diferencias estadísticamente significativas entre pretest y postest en ninguno de los grupos de estudio. Sin embargo, tal y como se puede

observar en la siguiente tabla, en ambos grupos se han producido cambios importantes. Después de participar en el Programa se incrementa el número de madres latinas que identifica un mayor número de funciones, mientras que en el grupo de las árabes observamos un efecto contrario, puesto que en su mayoría pasan a señalar una única función. Al realizar el estudio de las frecuencias vemos que el 50% de estas madres indican que los Servicios Sociales ofrecen “ayuda para que los extranjeros se acomoden en este país”, lo que indicaría un mayor grado de conocimiento de la labor que realizan con la población inmigrante. En todo caso, creemos que los cambios en ambos grupos deben ser atribuidos al programa de intervención. Así, en el grupo de latinas el Programa ha mejorado el grado de conocimiento sobre las funciones de los Servicios Sociales, mientras que en el árabe ha reducido notablemente la dispersión inicial de las repuestas y ha generado una mayor claridad en estas familias respecto de las funciones atribuidas a estas entidades.

Tabla 163: Análisis comparativo entre el grupo de latinas y árabes en pretest-postest (v.29)

		PRETEST				POSTEST					
		1	2	Más de 3	NS/NC	1	2	Más de 3	NS/NC	Chi-cuadrado	P
Cuáles cree usted que son las funciones que prestan los Servicios Sociales en este país	Latinas	6	3	9	0	4	3	11	0	2.758	.599
	Árabes	3	3	3	1	8	0	2	0	5.833	.120

Si bien antes de la intervención las familias árabes tendían a estar de acuerdo con la afirmación “los/as extranjeros/as tenemos derecho a acudir a los centros de Servicios Sociales” (Media=4.200), después de su participación en el Programa, pasan al total acuerdo con el planteamiento del ítem (Media=5.000). Estas diferencias son estadísticamente significativas, ya que $p=.003$. En el caso de las familias latinas, pese a que las diferencias que encontramos no son estadísticamente significativas ($p=.317$), la media de postest (4.667) nos indica que tras su implicación en el Programa afirman con mayor seguridad que tienen derecho a utilizar los Servicios Sociales.

Tabla 164: Análisis comparativo entre el grupo de latinas y árabes en pretest-postest (v.30.1)

		Media pretest	DT pretest	Media postest	DT postest	Diferencia Medias	t	Sig.
Los/as extranjeros/as tenemos derecho a acudir a los centros de Servicios Sociales	Latinas	4.333	1.237	4.667	.485	-.333	-1.031	.317
	Árabes	4.200	.632	5.000	.000	-.800	-4.000	.003

En el ítem “si tuviera que decir que recursos me ofrecen los Servicios Sociales no sabría como hacerlo” (v.30.2) no se producen diferencias estadísticamente significativas en ninguno de los grupos de estudio. A pesar de esto, no podemos pasar por alto los cambios que observamos en ambos grupos después de la intervención. Tanto las familias latinas (Media=3.000) como las árabes (Media=2.600) tendían a situarse en una posición neutral respecto a la cuestión planteada. Sin embargo, tras participar en el Programa, las madres latinas (Media=3.556) y árabes (Media=3.300) tienen un mayor conocimiento de los recursos que ofrecen los Servicios Sociales.

Tabla 165: Análisis comparativo entre el grupo de latinas y árabes en pretest-postest (v.30.2)

		Media pretest	DT pretest	Media postest	DT postest	Diferencia Medias	t	Sig.
Si tuviera que decir qué recursos me ofrecen los Servicios Sociales no sabría como hacerlo	Latinas	3.000	1.283	3.556	1.381	-.555	-1.175	.256
	Árabes	2.600	1.075	3.300	1.829	-.700	-.920	.382

Así las cosas, el análisis de los resultados del Programa en las familias latinas y en las árabes en el módulo social nos informa de que:

- El Programa socioeducativo ha mejorado significativamente en las familias árabes el conocimiento sobre su derecho a acudir a los centros de Servicios Sociales.
- Después de la intervención, las familias latinas muestran un mayor conocimiento de las funciones de los Servicios Sociales, aunque los cambios producidos respecto al pretest no sean estadísticamente significativos.

- Tras su participación en el Programa, tanto las familias latinas como las árabes, manifiestan tener un mayor conocimiento de los recursos que ofrecen los Servicios Sociales, por más que las diferencias entre pretest y postest no sean estadísticamente significativas.

Módulo cultural

- Relaciones de amistad

Comenzando nuestro análisis del módulo cultural por las relaciones de amistad (v.14) de las familias latinas y árabes, debemos destacar que no se producen diferencias estadísticamente significativas entre pretest y postest. Pese a esto, observamos cambios reseñables en el grupo de familias latinas. Antes de participar en el Programa, estas familias declaraban que sus amistades eran todas por igual (Media=3.833), mientras que tras la intervención, tienden a afirmar que se relacionan más con personas de nacionalidad española (Media=3.222). Sin embargo, las familias árabes mantienen tanto antes (Media=3.000) como después de la intervención (Media=3.200) que sus amigos son, sobre todo, las personas de aquí. Así pues, parece que el Programa no ha influido en la percepción de las familias árabes sobre sus relaciones de amistad, probablemente porque en las diferentes sesiones entraron en contacto, fundamentalmente, con mujeres de nacionalidad española.

Tabla 166: Análisis comparativo entre el grupo de latinas y árabes en pretest-postest (v.14)

		Media pretest	DT pretest	Media postest	DT postest	Diferencia Medias	t	Sig.
Sus amistades son fundamentalmente...	Latinas	3.833	1.200	3.222	1.166	.611	1.508	.150
	Árabes	3.000	2.211	3.200	1.686	-.200	-.246	.811

- Conocimiento y grado de participación en la vida asociativa del barrio y en asociaciones del país de origen

Como se puede observar en la siguiente tabla, no existen diferencias estadísticamente significativas entre pretest y postest en el conocimiento de asociaciones o centros socioculturales o deportivos del barrio (v.16) en ninguno de los grupos de estudio. El análisis de las respuestas de las familias árabes y latinas nos indica que su conocimiento de este tipo de instituciones no varió con su participación en el

Programa. No obstante, creemos que la ausencia de cambios importantes se debe a que el Programa no hacía hincapié de forma directa en cuestiones de este tipo, lo cual explicaría que las familias latinas mantengan su respuesta y que, en consecuencia, sigan disponiendo de un mayor conocimiento de esta clase de instituciones de la comunidad.

Tabla 167: Análisis comparativo entre el grupo de latinas y árabes en pretest-postest (v.16)

		PRETEST			POSTEST			Chi-cuadrado	P
		Sí	No	NS/NC	Sí	No	NS/NC		
¿Conoce alguna asociación o centro sociocultural/deportivo del barrio donde vive?	Latinas	10	7	1	8	10	0	2.586	.629
	Árabes	1	7	2	1	9	0	.476	.768

Sin embargo, al analizar el grado de participación en tales asociaciones (v.17), nos encontramos con diferencias estadísticamente significativas a favor del grupo de familias latinas ($p=.037$). Si bien antes de la intervención declaraban participar con frecuencia (Media=1.222), la medida de postest (Media=.667) indica variaciones en sus manifestaciones que apuntan a una participación menor de la que previamente habían declarado. Creemos que este cambio no se debe a la influencia del Programa sino a una más ajustada valoración de su implicación. En lo que se refiere al grupo de familias árabes, la única madre que conoce este tipo de asociaciones, tras la intervención manifiesta una menor participación en las mismas (Media=.300). Al igual que en el grupo de latinas, desde nuestro punto de vista, el cambio probablemente se debe a una estimación más precisa de su grado de implicación.

Tabla 168: Análisis comparativo entre el grupo de latinas y árabes en pretest-postest (v.17)

		Media pretest	DT pretest	Media postest	DT postest	Diferencia Medias	t	Sig.
Grado de participación en asociaciones o centros socioculturales/deportivos del barrio donde vive	Latinas	1.222	1.263	.667	.907	.555	2.263	.037
	Árabes	.800	1.316	.300	.949	.500	.889	.397

Respecto al conocimiento de asociaciones de personas del mismo origen (v.18), pese a que no se producen diferencias estadísticamente significativas entre pretest y postest, observamos cambios en el grupo de familias latinas pero, sobre todo, en las familias árabes. Como se refleja en la siguiente tabla, el número de familias latinas que afirman conocer este tipo de asociaciones después del Programa (7) es, aunque levemente, superior al de pretest (5). En el caso de las árabes el cambio es más apreciable, ya que si bien antes de la intervención ninguna de ellas respondía de forma positiva a la cuestión planteada, en la medida de postest cinco (5) de estas familias eligen la opción del “sí”. Ya hemos comentado con anterioridad que el Programa socioeducativo no hacía especial incidencia en el conocimiento de asociaciones, por lo que no podemos atribuir directamente esta mejora a sus efectos. Sin embargo, creemos que la participación de estas madres puede haber facilitado el intercambio de información, entre otros aspectos, sobre asociaciones de personas de su mismo origen.

Tabla 169: Análisis comparativo entre el grupo de latinas y árabes en pretest-postest (v.18)

		PRETEST			POSTEST			Chi-cuadrado	P
		Sí	No	NS/NC	Sí	No	NS/NC		
¿Conoce alguna asociación donde se junten personas de su país de origen?	Latinas	5	11	2	7	10	1	5.947	.203
	Árabes	0	8	2	5	5	0	.000	1.000

No se producen diferencias estadísticamente significativas en el grado de participación en estas asociaciones (v.19), aunque observamos cambios que consideramos importante comentar. La diferencia de medias de las familias latinas es muy pequeña (.055), lo que indica que el Programa, al menos a corto plazo, no ha motivado una mayor participación en asociaciones de inmigrantes. Por el contrario, las familias árabes después de la intervención afirman participar con mayor frecuencia en este tipo de asociaciones.

Tabla 170: Análisis comparativo entre el grupo de latinas y árabes en pretest-postest (v.19)

		Media pretest	DT pretest	Media postest	DT postest	Diferencia Medias	t	Sig.
Grado de participación en asociaciones donde se junten personas de su país de origen	Latinas	.833	1.295	.778	1.166	.055	.270	.790
	Árabes	.600	1.265	.800	1.033	-.200	-.361	.726

- Auto-percepción y hetero-percepción

A continuación, nos centramos en el análisis de las variables de auto-percepción y hetero-percepción (v.28.1-28.13) de las familias latinas y árabes.

En el primero de los ítems de esta secuencia, “las personas de este país tienen unos problemas muy distintos a los míos” (v.28.1), no encontramos diferencias estadísticamente significativas entre pretest y postest en los grupos de estudio. A pesar de esto, observamos cambios apreciables en las familias árabes y, sobre todo, en las latinas. Antes de la intervención las primeras se situaban entre la neutralidad y el desacuerdo con el ítem (Media=3.500), pero después de participar en el Programa, sus respuestas se sitúan en la posición neutral (Media=3.000). Contrariamente, las familias latinas que inicialmente se manifiestan de acuerdo con el planteamiento del ítem (Media=2.278), tras la intervención tienden a la neutralidad (Media=2.889).

Tabla 171: Análisis comparativo entre el grupo de latinas y árabes en pretest-postest (v.28.1)

		Media pretest	DT pretest	Media postest	DT postest	Diferencia Medias	t	Sig.
Las personas de este país tienen unos problemas muy distintos a los míos	Latinas	2.278	1.487	2.889	1.367	-.611	-1.728	.102
	Árabes	3.500	1.269	3.000	1.333	.500	.832	.427

Su posición ante la pregunta “en este país las personas se adaptan muy bien a los tiempos modernos” (v.28.2) indica que no existen diferencias estadísticamente significativas. Las familias latinas antes (Media=3.944) y después de la intervención (Media=3.833) tienden al acuerdo con la cuestión, es decir, siguen considerando que los

españoles se adaptan muy bien a los tiempos modernos. Sin embargo, en las familias árabes, pese a que la diferencia de medias no sea muy amplia (-.200), tras la intervención muestran una mayor tendencia hacia el acuerdo con el ítem (Media=3.800). El Programa, por lo tanto, ha incidido en la valoración de las familias respecto a esta cuestión.

Tabla 172: Análisis comparativo entre el grupo de latinas y árabes en pretest-postest (v.28.2)

		Media pretest	DT pretest	Media postest	DT postest	Diferencia Medias	t	Sig.
En este país las personas se adaptan muy bien a los tiempos modernos	Latinas	3.944	1.259	3.833	.786	.111	.308	.762
	Árabes	3.600	.966	3.800	.919	-.200	-.361	.726

En la variable 28.3, “si tengo problemas con la gente de aquí procuro solucionarlos hablando con ellos”, no se producen diferencias estadísticamente significativas, por más que en el grupo de madres árabes la distancia entre las medias (-1.200) sea importante. Las familias árabes antes de la administración del Programa tienden a situarse en una posición neutral respecto a la cuestión que se plantea (Media 3.400) y en el postest se inclinan hacia el total acuerdo (Media=4.600). En el caso de las familias latinas, la diferencia de medias entre pretest (4.222) y postest (4.444) es notoriamente más corta. Así pues, tras la participación en el Programa, tanto las familias árabes y latinas afirman con seguridad que solucionan los problemas que puedan surgir con los españoles hablando con ellos.

Tabla 173: Análisis comparativo entre el grupo de latinas y árabes en pretest-postest (v.28.3)

		Media pretest	DT pretest	Media postest	DT postest	Diferencia Medias	t	Sig.
Si tengo problemas con la gente de aquí procuro solucionarlos hablando con ellos	Latinas	4.222	1.215	4.444	.616	-.222	-.697	.495
	Árabes	3.400	1.430	4.600	.516	-1.200	-2.092	.066

Los datos de la tabla que sigue nos indican que en la variable “la mejor manera de no tener problemas con la gente de aquí es estar poco tiempo con ellos” (v.28.4), no encontramos diferencias estadísticamente significativas. Aún así, después de la intervención las familias árabes muestran una tendencia hacia el valor intermedio de la escala (ni de acuerdo ni en desacuerdo) (Media=2.900), si bien en la medida de pretest la tendencia no era tan clara, situándose entre el acuerdo con el ítem y la neutralidad (Media=2.600). En las familias latinas, la intervención no ha influido de forma tan importante en su valoración, puesto que, tanto antes como después, se inclinan hacia el desacuerdo con el ítem, si bien bajando la media en el postest (3.667).

Tabla 174: Análisis comparativo entre el grupo de latinas y árabes en pretest-postest (v.28.4)

		Media pretest	DT pretest	Media postest	DT postest	Diferencia Medias	t	Sig.
La mejor manera de no tener problemas con la gente de aquí es estar poco tiempo con ellos	Latinas	3.778	1.114	3.667	1.328	.111	.334	.742
	Árabes	2.600	1.578	2.900	1.370	-.300	-.410	.691

A pesar de que en el ítem “cuando hablo con mis paisanos/as de las costumbres de este país, todos coincidimos en que nos cuesta entenderlas” (v.28.5) no encontramos diferencias estadísticamente significativas, en las familias árabes volvemos a detectar cambios importantes. Si bien antes de la intervención tendían a estar de acuerdo con esta afirmación (Media=2.400), después de finalizar el Programa sus respuestas se sitúan en una posición neutral (Media=2.900), es decir, manifiestan un mejor entendimiento de las costumbres españolas. Sin embargo, en las familias latinas este cambio es apenas perceptible, tanto antes (Media=3.167) como después (Media=2.944) de su implicación, tendiendo a situarse en el valor central de la escala.

Tabla 175: Análisis comparativo entre el grupo de latinas y árabes en pretest-postest (v.28.5)

		Media pretest	DT pretest	Media postest	DT postest	Diferencia Medias	t	Sig.
Cuando hablo con mis paisanos/as de las costumbres de este país, todos coincidimos en que nos cuesta entenderlas	Latinas	3.167	1.465	2.944	1.161	.222	.622	.542
	Árabes	2.400	1.350	2.900	1.370	-.500	-.859	.413

Tampoco se producen diferencias estadísticamente significativas al plantearles el ítem “no entiendo a los gallegos y gallegas, son poco claros” (v.28.6), pero la participación en el Programa tiene una influencia importante en el grupo de familias latinas. La media de pretest de estas familias (3.111) las situaba en una posición neutral, mientras que la de postest nos indica que tienden ligeramente al desacuerdo con el planteamiento del ítem (Media=3.556). En las familias árabes, la diferencia de medias (-.100), nos informa de que no se han producido modificaciones y que tanto antes como después de la intervención se posicionan en la neutralidad.

Tabla 176: Análisis comparativo entre el grupo de latinas y árabes en pretest-postest (v.28.6)

		Media pretest	DT pretest	Media postest	DT postest	Diferencia Medias	t	Sig.
No entiendo a los gallegos y gallegas, son poco claros	Latinas	3.111	1.278	3.556	1.042	-.444	-1.572	.134
	Árabes	2.900	1.524	3.000	1.633	-.100	-.156	.879

La diferencia de medias entre pretest y postest en el grupo de familias latinas (.111) y en el de las árabes (-.100) refleja que apenas se han producido cambios después de la intervención en el ítem “en mi país las personas son mucho más claras que las de aquí” (v.28.7), lo cual, a su vez, explica que no existan diferencias estadísticamente significativas en ninguno de los grupos de estudio. Así, las familias de ambas procedencias mantienen la tendencia hacia la neutralidad, aunque la puntuación de postest de las latinas (Media=2.833) continua siendo un poco más alta que la de las árabes (Media=2.700).

Tabla 177: Análisis comparativo entre el grupo de latinas y árabes en pretest-postest (v.28.7)

		Media pretest	DT pretest	Media postest	DT postest	Diferencia Medias	t	Sig.
En mi país las personas son mucho más claras que las de aquí	Latinas	2.944	1.513	2.833	1.098	.111	.345	.734
	Árabes	2.600	1.265	2.700	1.494	-.100	-.152	.882

En el ítem “desde que estoy en este país cambié algunas de mis costumbres sin ningún problema” (v.28.8) no encontramos diferencias estadísticamente significativas entre pretest y postest ni en el grupo de familias latinas ni en el de árabes. La diferencia de medias (.055) en las primeras entre pretest (Media=3.778) y postest (Media=3.772) indica que el Programa no ha tenido especial incidencia en el planteamiento del ítem y, en consecuencia, continúan mostrándose de acuerdo con la afirmación formulada. En el caso de las familias árabes la diferencia de medias es algo superior (.300), aunque las respuestas después de la intervención (Media=2.600) no muestra variaciones importantes en la tendencia en comparación con el pretest (Media=2.900), es decir, siguen inclinándose hacia la posición neutral.

Tabla 178: Análisis comparativo entre el grupo de latinas y árabes en pretest-postest (v.28.8)

		Media pretest	DT pretest	Media postest	DT postest	Diferencia Medias	t	Sig.
Desde que estoy en este país cambié algunas de mis costumbres sin ningún problema	Latinas	3.778	1.477	3.722	1.227	.055	.142	.889
	Árabes	2.900	1.370	2.600	1.578	.300	.502	.627

En cuanto a las amistades con españoles (v.28.9), observamos cambios importantes en la tendencia de las respuestas de las madres tras la administración del Programa, por más que las diferencias no sean estadísticamente significativas. Comenzado por las familias latinas, en primer lugar, debemos comentar que la media de pretest (3.556) las situaba entre el acuerdo y la neutralidad con el ítem, si bien, tras haber participado en el Programa, la media de postest (4.000) las enmarca claramente en el acuerdo, es decir, afirman tener muchos amigos y amigos entre la gente de aquí. En el grupo de las árabes observamos un avance similar. La medida previa a la intervención

(Media=3.400) indicaba una tendencia más cercana a la neutralidad con el ítem, mientras que la medida alcanzada después de finalizar el Programa (Media=3.700) nos informa que las respuestas se aproximan en mayor grado al acuerdo. Podemos afirmar, por lo tanto, que la intervención llevada a cabo ha incidido en la percepción sobre las amistades de las familias de ambos grupos.

Tabla 179: Análisis comparativo entre el grupo de latinas y árabes en pretest-postest (v.28.9)

		Media pretest	DT pretest	Media postest	DT postest	Diferencia Medias	t	Sig.
Tengo muchos amigos y amigas entre la gente de aquí	Latinas	3.556	1.722	4.000	.970	-.444	-1.095	.289
	Árabes	3.400	1.174	3.700	1.159	-.300	-.580	.576

Las respuestas al ítem “sólo me relaciono con la gente de mi país” (v.28.10) antes y después de la intervención no difieren estadísticamente. A pesar de esto, en las familias árabes la diferencia de medias entre pretest (3.200) y postest (3.700) indica que sí se han producido variaciones tras la intervención. Concretamente, el cambio producido nos informa de un mayor desacuerdo con el planteamiento del ítem, esto es, con que únicamente se relacionan con gente del país de origen. Además de que la diferencia de medias de las familias latinas es algo menor (.333), no se producen variaciones en la tendencia de sus respuestas, es decir, tanto antes (Media=4.056) como después (Media=3.772) tienden a mostrarse en desacuerdo con el planteamiento. En todo caso, los cambios debemos atribuirlos al Programa de intervención, ya que la participación en el mismo ha favorecido el trato con personas de distinto origen.

Tabla 180: Análisis comparativo entre el grupo de latinas y árabes en pretest-postest (v.28.10)

		Media pretest	DT pretest	Media postest	DT postest	Diferencia Medias	t	Sig.
Sólo me relaciono con gente de mi país	Latinas	4.056	1.162	3.722	1.274	.333	1.844	.083
	Árabes	3.200	1.619	3.700	1.337	-.500	-.696	.504

No se producen diferencias estadísticamente significativas en las preferencias culinarias (v.28.11) entre pretest y postest, aunque en el grupo de familias árabes la

diferencia de medias (-.600) refleja que, tras la intervención, se han producido variaciones. La interpretación de la media de pretest (2.500) nos informaba de una posición entre la neutralidad y el acuerdo con el ítem, es decir, en mayor o menor medida, preferían comer la comida de su país. Sin embargo, la media de posttest (3.100) las sitúa más cerca de la neutralidad, lo que traducimos como que ya no se decantan con tanta claridad por la comida propia. En el grupo de familias latinas apenas observamos cambios, tal y como refleja la diferencia de medias (-.055), puesto que siguen situándose en una posición neutral. No obstante, creemos que el cambio de tendencia en las manifestaciones de las familias árabes es consecuencia de la participación en el Programa. Desde nuestro punto de vista, el trato con madres de distinto origen ha desarrollado una percepción más positiva de las otras culturas y de sus costumbres, entre ellas las gastronómicas.

Tabla 181: Análisis comparativo entre el grupo de latinas y árabes en pretest-postest (v.28.11)

		Media pretest	DT pretest	Media posttest	DT posttest	Diferencia Medias	t	Sig.
Prefiero comer la comida de mi país	Latinas	3.000	1.328	3.056	1.162	-.055	-.164	.871
	Árabes	2.500	1.178	3.100	1.524	-.600	-1.152	.279

Cuando se les pregunta si aquí siguen con las mismas costumbres que tenían su país (v.28.12), la diferencia de medias de las familias latinas (.222) y de las familias árabes (-.800) nos indican que los cambios más evidentes vuelven a producirse en el grupo de éstas últimas, por más que estas diferencias no sean estadísticamente significativas ($p=.269$). Después de participar en el Programa socioeducativo, las familias árabes pasan de manifestarse de acuerdo con la cuestión planteada (Media=2.000) a mostrar una opinión más próxima a la neutralidad (2.800). En las familias latinas vemos como tras la intervención la media de posttest (2.778) baja respecto al pretest (3.000), aunque siguen manteniendo la tendencia hacia lo neutral. En todo caso, el Programa ha incidido en la percepción de las familias árabes sobre las costumbres que conservan y aquellas que han modificado desde que viven en nuestro país.

Tabla 182: Análisis comparativo entre el grupo de latinas y árabes en pretest-postest (v.28.12)

		Media pretest	DT pretest	Media postest	DT postest	Diferencia Medias	t	Sig.
Sigo con las mismas costumbres que tenía en mi país	Latinas	3.000	1.414	2.778	1.263	.222	.622	.542
	Árabes	2.000	1.054	2.800	1.619	-.800	-1.177	.269

En el último ítem del módulo cultural, “la gente de aquí no entiende algunas de mis costumbres” (v.28.13), tampoco observamos diferencias estadísticamente significativas. Sin embargo, en el grupo de familias árabes la diferencia de medias (-.600) demuestra que tras la administración del Programa se han producido cambios. Si bien antes de la intervención la media de pretest (2.300) las situaba más próximas al acuerdo con la cuestión, después de participar en el Programa, muestran mayor tendencia hacia lo neutral (Media=2.900). En el grupo de familias latinas observamos la misma evolución, aunque la diferencia de medias es menor (-.278). La media de pretest las posicionaba entre el acuerdo con el planteamiento del ítem y la neutralidad, pero tras implicarse en el Programa, se acercan más a la posición intermedia. En definitiva, podemos afirmar que la intervención ha contribuido a mejorar la percepción de las familias latinas y, sobre todo, de las árabes sobre la comprensión de los españoles respecto a sus costumbres. La participación de mujeres españolas en las sesiones del Programa probablemente haya ejercido una especial incidencia en esta cuestión.

Tabla 183: Análisis comparativo entre el grupo de latinas y árabes en pretest-postest (v.28.13)

		Media pretest	DT pretest	Media postest	DT postest	Diferencia Medias	t	Sig.
La gente de aquí no entiende algunas de mis costumbres	Latinas	2.556	1.247	2.833	1.098	-.278	-1.045	.311
	Árabes	2.300	.949	2.900	1.287	-.600	-1.260	.239

Los resultados del análisis comparativo entre pretest y postest en los dos grupos en el módulo cultural nos indican que la mayoría de las diferencias que se producen

entre las medias de pretest y postest no son estadísticamente significativas. Sin embargo, observamos cambios reseñables en diversas variables que deben ser atribuidas a la intervención llevada a cabo:

- Las familias latinas declaran participar en menor medida en asociaciones o centros socioculturales/deportivos del barrio en el que viven, siendo las diferencias respecto al pretest estadísticamente significativas. Como ya comentamos, atribuimos este cambio a la mayor franqueza en sus manifestaciones y a la confianza generada tras haberse implicado en el Programa

- Las familias latinas afirman, después de participar en el Programa que sus amigos son fundamentalmente personas de aquí, mientras que en la medida inicial manifestaban que sus amistades están al margen de la procedencia cultural.

- En las variables de auto-percepción y hetero-percepción, el grupo de familias árabes es el que experimenta los mayores avances respecto al pretest. Tal y como hemos podido observar, después de la administración del Programa, estas familias manifiestan un mejor entendimiento de las costumbres de este país y perciben, en mayor medida, que la población autóctona comprende las suyas. De la misma forma, muestran una mayor flexibilidad en las preferencias culinarias y tienden a la neutralidad cuando se les pregunta si continúan con las mismas costumbres que tenían en el país de origen, mientras que en la medida inicial declaran estar de acuerdo. Además, pasan de opinar que la mejor manera de no tener problemas con la gente de aquí es estar poco tiempo con ellos a decantarse por la neutralidad y niegan que únicamente se relacionen con compatriotas.

- En el grupo de latinas, las diferencias respecto al pretest en las variables de auto-percepción y hetero-percepción son menos acusadas. Aún así, debemos tener en cuenta que en la medida inicial las familias latinas obtuvieron puntuaciones más altas que las árabes en la mayoría de los aspectos estudiados. A pesar de esto, tras participar en el Programa, muestran un mayor entendimiento de los gallegos y gallegas, y se sitúan en la neutralidad cuando se les pregunta si tienen problemas diferentes a los suyos, por más que en la medida de pretest respondieran de modo afirmativo.

- Asimismo, ambos grupos manifiestan tener muchas amistades entre los españoles y parecen seguros de poder solucionar los problemas que se pudieran presentar a través del diálogo.

9.4. Análisis diferencial entre las familias latinas y árabes en postest

En este caso, como ya adelantamos, nuestro objetivo será estudiar los resultados de la medida de postest en las variables que componen los diferentes módulos del Programa según la procedencia étnico-cultural de las familias.

Tal y como venimos haciendo, para realizar este análisis utilizamos la prueba t de Student para muestras independientes (familias latinas y familias árabes) en las variables que permiten su utilización, mientras que para las demás emplearemos la prueba de Chi-cuadrado.

Módulo educativo

- Comparación de sus hijos/as con los compañeros

A la hora de comparar a los hijos con sus compañeros en el “dominio de la lengua en la que se realizan la mayoría de los aprendizajes” (v.20.1), tal y como se puede observar en la siguiente tabla, no existen diferencias estadísticamente significativas ($p=.863$). La diferencia de medias entre las familias latinas (Media=1.556) y las árabes (Media=1.600) es de $-.044$, es decir, ambos grupos obtienen resultados similares en la medida de postest, aunque la puntuación de las segundas es ligeramente más alta. No obstante, el análisis de las medias nos indica que, tras la intervención, tanto las familias árabes como las latinas tienden a considerar que sus hijos se encuentran en una posición de igualdad frente a sus iguales en el dominio de la lengua vehicular de la escuela.

Tabla 184: Análisis diferencial entre el grupo de latinas y árabes en postest (v.20.1)

		LATINAS		ÁRABES				
		Media	DT	Media	DT	Diferencia Medias	t	Sig.
Dominio de la lengua en la que se realizan la mayoría de los aprendizajes								
	Post.	1.556	.705	1.600	.516	-.044	-.174	.863

Lo cierto es que para los hijos de las familias procedentes de países de habla no hispana el aprendizaje del idioma no suele presentar demasiadas dificultades, en gran medida, gracias a su incorporación a los centros escolares. Laura Mijares (2006) señala, además, que en la relación con sus amistades emplean el idioma del país de acogida e,

incluso, consideran, sobre todo el alumnado con edades comprendidas entre los 6 y los 11 años, que tienen un mayor dominio oral y escrito de esta lengua que la utilizada en el hogar familiar.

Sin embargo, los padres acostumbran encontrar mayores obstáculos lingüísticos. Quizás, como apunta Lacomba (2001), uno de los factores clave es el tipo de reagrupamientos que se dan en la inmigración, basados en un mismo origen nacional, regional o local, o bien en otro tipo de lazos étnicos o de parentesco.

Al igual que en la variable anterior, en “habilidades artísticas” (v.20.2), tampoco se producen diferencias estadísticamente significativas ($p=.095$) entre los grupos de estudio en la medida de postest y la diferencia de medias es de $-.311$. Al analizar las puntuaciones observamos que las familias árabes (Media=2.200) y las latinas (Media=1.889) tienden a situar a los hijos en igualdad respecto al alumnado autóctono. En todo caso, la media de las árabes vuelve a ser más elevada y nos indica una mayor valoración de las habilidades de los hijos.

Tabla 185: Análisis diferencial entre el grupo de latinas y árabes en postest (v.20.2)

		LATINAS		ÁRABES				
		Media	DT	Media	DT	Diferencia Medias	t	Sig.
Habilidades artísticas	Post.	1.889	.471	2.200	.422	-.311	-1.734	.095

En cuanto a las “habilidades manuales” (v.20.3), debemos resaltar, en primer lugar, que no se producen diferencias estadísticamente significativas ($p=.185$) después de la intervención, puesto que las familias árabes (Media=2.200) y las latinas (Media=2.000), opinan que sus hijos cuentan con las mismas habilidades manuales que sus compañeros.

Tabla 186: Análisis diferencial entre el grupo de latinas y árabes en postest (v.20.3)

		LATINAS		ÁRABES				
		Media	DT	Media	DT	Diferencia Medias	t	Sig.
Habilidades manuales	Post.	2.000	.000	2.200	.632	-.200	-1.363	.185

Cuando se trata de valorar la situación de los hijos en la “facilidad de comunicación con otras personas” (v.20.4) la diferencia de medias es más reducida (.089), y por lo tanto, no es estadísticamente significativa, lo que nos indica que la valoración de las familias de ambas procedencias es muy similar; es decir, los dos grupos tienden a situar a los hijos en igualdad frente al alumnado autóctono en la facilidad para comunicarse con otras personas.

Tabla 187: Análisis diferencial entre el grupo de latinas y árabes en postest (v.20.4)

		LATINAS		ÁRABES				
		Media	DT	Media	DT	Diferencia Medias	t	Sig.
Facilidad de comunicación con otras personas	Post.	1.889	.471	1.800	.422	.089	.496	.624

En cuanto a la comparación sobre “conocimientos escolares previos” (v.20.5), tampoco encontramos que la distancia entre las medias (.055) sea estadísticamente significativa. Como se puede observar en la siguiente tabla, tanto las familias árabes (Media=2.000) como las latinas (Media=2.056) opinan que sus hijos tienen el mismo nivel de conocimientos que sus compañeros.

Tabla 188: Análisis diferencial entre el grupo de latinas y árabes en postest (v.20.5)

		LATINAS		ÁRABES				
		Media	DT	Media	DT	Diferencia Medias	t	Sig.
Conocimientos escolares previos	Post.	2.056	.539	2.000	.471	.055	.273	.787

Respecto a la “existencia de materiales de estudio en el hogar” (v.20.6), aunque encontramos diferencias entre los grupos de estudio éstas no son estadísticamente significativas ($p=.198$). Las familias latinas (Media=1.944) opinan que sus hijos son iguales a sus iguales en esta cuestión, mientras que las árabes (Media=1.600), aún inclinándose en la misma dirección, muestran una tendencia menos fuerte.

Sin embargo, no podemos pasar por alto que antes de la intervención en esta variable sí se producían diferencias estadísticamente significativas. La administración del Programa ha influido en las respuestas de las familias de ambas procedencias, ya

que creemos que tienen elementos más objetivos para hacer esa comparación, lo cual las anima a matizar su valoración.

Tabla 189: Análisis diferencial entre el grupo de latinas y árabes en postest (v.20.6)

		LATINAS		ÁRABES		Diferencia Medias	t	Sig.
		Media	DT	Media	DT			
Existencia de materiales de estudio en el hogar	Post.	1.944	.639	1.600	.699	.344	1.322	.198

En la variable 20.7 la diferencia de medias es de -.100, lo que nos indica que los dos grupos hacen una estimación muy similar de la relación que mantienen sus hijos con los compañeros. Como se refleja en la tabla que ofrecemos a continuación, la media de las familias latinas (2.000) y de las árabes (2.100) sitúa a los hijos en igualdad a propósito de las relaciones. Con un valor $t=-.759$ y una $p=.455$, las diferencias no son estadísticamente significativas.

En este caso, sí se produce una variación respecto a la medida de pretest, debido al cambio en las respuestas de las familias latinas. Tras participar en el Programa, las árabes mantienen su opinión, pero observamos como las latinas muestran un mayor optimismo respecto a la situación de sus hijos en la relación que con los iguales, mejora que debemos atribuir a la intervención llevada a cabo.

Tabla 190: Análisis diferencial entre el grupo de latinas y árabes en postest (v.20.7)

		LATINAS		ÁRABES		Diferencia Medias	t	Sig.
		Media	DT	Media	DT			
Relación con los/as compañeros/as	Post.	2.000	.343	2.100	.316	-.100	-.759	.455

Según el estudio dirigido por Aparicio y Tornos (2006) en el que han participado descendientes de marroquíes, dominicanos y peruanos, que han nacido en España o bien han llegado antes de los nueve años, y en el que, entre otros aspectos, se estudian sus relaciones de amistad, parece ser que entre los hijos de marroquíes y dominicanos existe una cierta preferencia intraétnica pero abierta a las relaciones interétnicas, mientras que entre los peruanos existe la tendencia contraria. Pese a todo, se concluye que los jóvenes

de estos tres colectivos de origen están abiertos a la relación con personas de la misma o de distinta procedencia.

La diferencia de medias entre los dos grupos en la variable “relación con el/la profesor/a” (v.20.8) es muy pequeña (-.055), lo que explica que no se produzcan diferencias estadísticamente significativas ($p=.787$). Las medias tanto del grupo de las árabes (2.000) como del latino (1.944) alcanzan valores que los sitúan en la igualdad.

Tabla 191: Análisis diferencial entre el grupo de latinas y árabes en postest (v.20.8)

		LATINAS		ÁRABES		Diferencia Medias	t	Sig.
		Media	DT	Media	DT			
Relación con el/la profesor/a	Post.	1.944	.539	2.000	.471	-.055	-.273	.787

Al analizar la variable “ayuda de la familia en las tareas escolares” (v.20.9) después de la aplicación del Programa encontramos que se producen diferencias estadísticamente significativas ($p=.029$) entre los grupos de estudio. Las familias latinas opinan que sus hijos están al mismo nivel que sus compañeros en esta cuestión (Media=2.111), mientras que en las árabes, pese a que también mantienen esta inclinación, la tendencia de sus respuestas no es tan clara (Media=1.600).

Si retomamos la radiografía de partida (pretest), podemos afirmar que el Programa ha provocado tales diferencias entre las familias latinas y árabes, a favor de las primeras.

Tabla 192: Análisis diferencial entre el grupo de latinas y árabes en postest (v.20.9)

		LATINAS		ÁRABES		Diferencia Medias	t	Sig.
		Media	DT	Media	DT			
Ayuda de la familia en las tareas escolares	Post.	2.111	.471	1.600	.699	.511	2.311	.029

- Opinión sobre el respeto al profesorado

No se producen diferencias estadísticamente significativas ($p=.193$) entre los dos grupos de estudio en la medida de postest en la opinión que tienen sobre el respeto hacia el profesorado en el país de origen en comparación con España (v.24). La interpretación

de la media de las familias árabes nos indica que consideran que el respeto hacia los docentes es el mismo (3.000), mientras que la media de las latinas es algo superior (3.444) y pone de manifiesto una cierta inclinación a creer que el respeto a los profesores en Latinoamérica es mayor que en España.

Tabla 193: Análisis diferencial entre el grupo de latinas y árabes en postest (v.24)

		LATINAS		ÁRABES		Diferencia Medias	t	Sig.
		Media	DT	Media	DT			
Opinión sobre el respeto hacia el profesorado en el país de origen en comparación con España	Post.	3.444	.983	3.000	.471	.444	1.338	.193

- Opinión sobre la funcionalidad de las AMPA

En cuanto a la opinión de las familias sobre la funcionalidad de las AMPA como organismos eficaces para la mejora de la educación (v.25), no encontramos diferencias estadísticamente significativas ($p=.200$). No obstante, si bien las familias latinas se inclinan hacia una valoración positiva de las AMPA (Media=2.611), las árabes manifiestan una opinión más próxima al valor negativo de la escala (Media=2.200).

Sin embargo, debemos tener en cuenta que desaparecen las diferencias que en la medida de pretest sí eran estadísticamente significativas. Este cambio se debe a que la puntuación de las familias árabes se ha incrementado notablemente, avance que ha de explicarse por la participación en el Programa.

Tabla 194: Análisis diferencial entre el grupo de latinas y árabes en postest (v.25)

		LATINAS		ÁRABES		Diferencia Medias	t	Sig.
		Media	DT	Media	DT			
Opinión sobre si las AMPA son organismos eficaces para la mejora de la educación	Post.	2.611	.698	2.200	1.033	.411	1.257	.220

- Consideración acerca de la educación

A la hora de valorar la educación que reciben sus hijos en la escuela española (v.26), no se producen diferencias estadísticamente significativas ($p=.622$) entre los dos

grupos. Después de la intervención, la media de las latinas (4.222) y de las árabes (4.100) indica una consideración elevada de la educación que se imparte en nuestras escuelas. Constatamos, por lo tanto, que las familias inmigrantes, independientemente de la procedencia étnico-cultural, valoran positivamente la formación que reciben sus hijos en España.

Tabla 195: Análisis diferencial entre el grupo de latinas y árabes en postest (v.26)

		LATINAS		ÁRABES		Diferencia Medias	t	Sig.
		Media	DT	Media	DT			
Consideración sobre la educación que reciben sus hijos/as en la escuela española	Post.	4.222	.647	4.100	.568	.122	.499	.622

- Importancia concedida a la educación

Seguidamente, nos centraremos en la importancia concedida por las familias árabes y latinas a ciertos aspectos de la educación de los hijos (v.27.1-v.27.8).

Iniciando esta serie por la relevancia otorgada a “que los hijos/as tengan los mismos conocimientos que los de aquí” (v.27.1), debemos destacar, en primer lugar, que se producen diferencias significativas ($p=.001$). La interpretación de los resultados indica que para los dos grupos este aspecto es relevante, aunque el de las latinas (Media=3.778) le confiere mayor importancia que el de las árabes (Media=3.100).

Al mismo tiempo, la ausencia de diferencias estadísticamente significativas en la medida de pretest pone de manifiesto que la intervención ha tenido una especial incidencia en el grupo de latinas.

Tabla 196: Análisis diferencial entre el grupo de latinas y árabes en postest (v.27.1)

		LATINAS		ÁRABES		Diferencia Medias	t	Sig.
		Media	DT	Media	DT			
Importancia concedida a que los hijos/as tengan los mismos conocimientos que los de aquí	Post.	3.778	.428	3.100	.568	.678	3.574	.001

También se producen diferencias estadísticamente significativas ($p=.025$) en “importancia concedida a que se tenga en cuenta su cultura” (v.27.2). La diferencia de

medias es de 1.022, lo que informa de una distancia apreciable entre las respuestas de las madres de ambos grupos. Concretamente, las latinas opinan que esta cuestión es bastante importante (Media=3.222), mientras que para las árabes (Media=2.200) que se tenga en cuenta su cultura es poco relevante.

La ausencia de diferencias estadísticamente significativas en pretest constata un cambio en la tendencia de las respuestas de ambos grupos que debemos atribuir a la participación en el Programa.

Tabla 197: Análisis diferencial entre el grupo de latinas y árabes en postest (v.27.2)

		LATINAS		ÁRABES				
		Media	DT	Media	DT	Diferencia Medias	t	Sig.
Importancia concedida a que se tenga en cuenta su cultura	Post.	3.222	1.003	2.200	1.230	1.022	2.385	.025

Cuando se habla de familias procedentes de la inmigración y, más concretamente, de la educación de sus hijos, no son pocas las referencias a la cultura de origen de estas familias y a su influencia en el rendimiento o en la trayectoria escolar de los hijos. Según Mijares (2006), las diferencias entre dos culturas son parte fundamental de los discursos que habitualmente se utilizan para explicar los problemas que pueden tener los alumnos inmigrantes en la escuela. En este sentido, como afirma la referida autora, “en el ranking de las diferencias culturales, los marroquíes son vistos como sujetos de una cultura cuyas características difieren más de la autóctona” (op. cit., 317).

Los datos de nuestra investigación ponen de manifiesto que la dimensión cultural es un aspecto que preocupa más a las familias latinas que a las árabes, por más que las diferencias respecto a la cultura del país de acogida sean mayores.

En la variable “importancia concedida a que los padres tengan información sobre el sistema educativo español” (v.27.3), no se producen diferencias estadísticamente significativas ($p=.256$) entre los dos grupos. Sin embargo, la familias árabes muestran en sus respuestas que tienden a otorgarle a esta cuestión bastante o mucha importancia (Media=3.500), mientras que las latinas (3.722) manifiestan concederle mayor importancia a disponer de esta información.

Tabla 198: Análisis diferencial entre el grupo de latinas y árabes en postest (v.27.3)

		LATINAS		ÁRABES		Diferencia Medias	t	Sig.
		Media	DT	Media	DT			
Importancia concedida a que los padres tengan información sobre el sistema educativo español	Post.	3.722	.461	3.500	.527	.222	1.162	.256

A la hora de valorar la importancia de “que los padres puedan recibir educación en España” (v.27.4), observamos valoraciones distintas según la procedencia de las familias, diferencias que, en todo caso, no son estadísticamente significativas ($p=.142$). Las latinas tienden a concederle mucha importancia a la posibilidad de estudiar en nuestro país (Media=3.556), si bien para las árabes este aspecto es menos importante (Media=3.000).

Tabla 199: Análisis diferencial entre el grupo de latinas y árabes en postest (v.27.4)

		LATINAS		ÁRABES		Diferencia Medias	t	Sig.
		Media	DT	Media	DT			
Importancia concedida a que los padres puedan recibir educación en España	Post.	3.556	.705	3.000	1.247	.556	1.516	.142

No se producen diferencias estadísticamente significativas ($p=.185$) en postest respecto de la “importancia concedida a que toda la familia conozca y comprenda el funcionamiento de la escuela” (v.27.5). La interpretación de la media de ambos grupos revela que, mientras las árabes tienden a concederle bastante importancia a esta cuestión (Media=3.400), para las latinas conocer y comprender el funcionamiento de la escuela es muy importante (Media=3.667).

Tabla 200: Análisis diferencial entre el grupo de latinas y árabes en postest (v.27.5)

		LATINAS		ÁRABES		Diferencia Medias	t	Sig.
		Media	DT	Media	DT			
Importancia concedida a que toda la familia conozca y comprenda el funcionamiento de la escuela	Post.	3.667	.485	3.400	.516	.267	1.363	.185

En lo que respecta a “importancia concedida a que los padres puedan participar en la escuela” (v.27.6), tampoco existen diferencias estadísticamente significativas ($p=.103$) entre ambos grupos. No obstante, la lectura de la diferencia de medias (.411) informa de cierta distancia en sus percepciones. El estudio de las medias muestra tales diferencias, puesto que las familias árabes tienden a considerar que su participación en la escuela es bastante importante (Media=3.200), mientras que las latinas se inclinan en mayor medida a concederle mucha importancia (Media=3.611).

Tabla 201: Análisis diferencial entre el grupo de latinas y árabes en postest (v.27.6)

		LATINAS		ÁRABES				
		Media	DT	Media	DT	Diferencia Medias	t	Sig.
Importancia concedida a que los padres puedan participar en la escuela	Post.	3.611	.608	3.200	.632	.411	1.691	.103

En la variable “importancia concedida a que los padres conozcan las ayudas para educación” (v.27.7), observamos diferencias importantes entre los dos grupos, por más que éstas no sean estadísticamente significativas ($p=.065$). Tal y como se puede observar en la siguiente tabla, las familias latinas tienden a conceder mucha importancia al conocimiento de estas ayudas (Media=3.833), mientras que las árabes, con una media algo menor, se posicionan entre bastante y mucha importancia (Media=3.500).

Tabla 202: Análisis diferencial entre el grupo de latinas y árabes en postest (v.27.7)

		LATINAS		ÁRABES				
		Media	DT	Media	DT	Diferencia Medias	t	Sig.
Importancia concedida a que los padres conozcan las ayudas para educación	Post.	3.833	.383	3.500	.527	.333	1.927	.065

Finalmente, también encontramos diferencias entre los grupos de estudio en la “importancia concedida a que los padres puedan acudir a las reuniones de la escuela” (v.27.8), aunque, en este caso, tampoco son estadísticamente significativas ($p=.143$). Las familias árabes opinan que esta cuestión es bastante importante (Media=3.100),

mientras que la respuesta de las latinas indica que la asistencia a estas juntas tiende a ser muy importante (Media=3.611).

Tabla 203: Análisis diferencial entre el grupo de latinas y árabes en postest (v.27.8)

		LATINAS		ÁRABES		Diferencia Medias	t	Sig.
		Media	DT	Media	DT			
Importancia concedida a que los padres puedan acudir a las reuniones de la escuela	Post.	3.611	.777	3.100	.994	.511	1.509	.143

- Relación con otros agentes de la comunidad educativa

Para el análisis de las variables de relación con otros agentes de la comunidad educativa (v.21-v.23), dada su naturaleza, utilizamos la prueba de Chi-cuadrado.

Comenzando por el conocimiento del equipo directivo de la escuela en la que estudian los hijos (v.21), debemos resaltar, en primer lugar, que no se producen diferencias estadísticamente significativas ($p=.418$). Tal y como se puede ver en la tabla 204, el grado de conocimiento de las familias de ambas procedencias es muy similar. Aún así, la proporción de árabes que responden de forma afirmativa a esta cuestión supera al de latinas.

Asimismo, debemos tener en cuenta que en la medida de pretest se producían diferencias estadísticamente significativas y que después de la intervención desaparecen debido al avance de las latinas, mejora que hay que atribuir a la participación en el Programa.

Tabla 204: Análisis diferencial entre el grupo de latinas y árabes en postest (v.21)

		LATINAS			ÁRABES			Chi-cuadrado	P
		Sí	No	NS/NC	Sí	No	NS/NC		
¿Conoce usted a algún miembro del Equipo Directivo de la escuela de sus hijos e hijas?	Post.	14	4	0	9	1	0	.655	.418

Cuando se les pregunta por el orientador u orientadora (v.22), observamos que el número de familias latinas y árabes que manifiestan no haber tenido contacto con este

profesional es el mismo, en este caso cuatro (4). Sin embargo, las madres latinas que sí dicen conocerlo (14) es superior al de árabes (6). A pesar de que las primeras muestran un mayor conocimiento de este profesional una vez finalizado el Programa, las diferencias no son estadísticamente significativas ($p=.318$).

Tabla 205: Análisis diferencial entre el grupo de latinas y árabes en postest (v.22)

		LATINAS			ÁRABES			Chi-cuadrado	P
		Sí	No	NS/NC	Sí	No	NS/NC		
¿Conoce al orientador u orientadora de la escuela de sus hijos e hijas?	Post.	14	4	0	6	4	0	.996	.318

En cuanto al conocimiento del tutor o tutora de sus hijos (v.23), tampoco se producen diferencias estadísticamente significativas ($p=.172$) entre los dos grupos, por más que el número de familias latinas que afirman conocerlo (15) sea muy superior al de árabes (6).

Tabla 206: Análisis diferencial entre el grupo de latinas y árabes en postest (v.23)

		LATINAS			ÁRABES			Chi-cuadrado	P
		Sí	No	NS/NC	Sí	No	NS/NC		
¿Conoce al tutor o tutora de sus hijos e hijas?	Post.	15	3	0	6	4	0	1.867	.172

Una vez realizado el análisis comparativo entre el grupo de familias latinas y de árabes en postest en el módulo educativo, y a la luz de los resultados obtenidos, recogemos los aspectos que consideramos más relevantes según nuestros objetivos investigadores:

- En la variable de comparación de los hijos con los compañeros y, concretamente en “ayuda de la familia en las tareas escolares”, se producen diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos, diferencias que en la medida de pretest no existían. Tras la administración del Programa, las familias latinas incrementan significativamente su puntuación y pasan a opinar que sus hijos están al

mismo nivel que sus iguales, mientras que las árabes muestran una tendencia menos clara.

- En “existencia de materiales de estudio en el hogar”, además de que desaparecen las diferencias que en el pretest eran estadísticamente significativas, nos encontramos con la misma inclinación en las respuestas de las familias. Las latinas sitúan en mejor posición a sus hijos respecto a los iguales y las árabes tienen la reacción contraria.

- La procedencia cultural parece no haber influido en la valoración de las familias sobre la situación de los hijos en comparación con los compañeros en: “dominio de la lengua en la que se realizan la mayoría de los aprendizajes”, “habilidades artísticas”, “habilidades manuales”, “facilidad de comunicación con otras personas”, “conocimientos escolares previos”, “relación con los compañeros”, y “relación con el/la profesor/a”. Tanto las familias latinas como las árabes, en mayor o menor medida, consideran que sus hijos están al mismo nivel que sus iguales españoles.

- A pesar de que no se produzcan diferencias estadísticamente significativas, observamos valoraciones distintas, según la procedencia de las familias, en la variable “opinión sobre el respeto hacia el profesorado en el país de origen en comparación con España”. Las familias árabes opinan que el respeto hacia los docentes en España es el mismo que en su país de origen, mientras que las latinas tienden a considerar que el respeto en Latinoamérica es mayor que en nuestro país.

- En la variable “opinión sobre si las AMPA son organismos eficaces para la mejora de la educación” las familias de ambos grupos también mantienen opiniones encontradas. Las latinas tienen una valoración positiva de estos organismos, pero las árabes manifiestan lo contrario. No obstante, desaparecen las diferencias estadísticamente significativas que se habían producido en la medida de pretest, puesto que la puntuación de las familias árabes tras haberse implicado en el Programa se ha incrementado de forma notoria.

- Las familias latinas y las árabes manifiestan una valoración muy positiva de la educación que reciben sus hijos en la escuela española.

- En la variable que refiere la importancia concedida a la educación, se producen diferencias estadísticamente significativas en la “importancia concedida a que sus hijos tengan los mismos conocimientos que los de aquí y en la “importancia concedida a que

se tenga en cuenta su cultura”. Las familias latinas le confieren mayor importancia a ambos aspectos que las árabes. En la medida de pretest las diferencias existentes no eran estadísticamente significativas, por lo que podemos atribuir al Programa los cambios producidos.

- Aunque las diferencias no sean estadísticamente significativas, las familias latinas otorgan más relevancia que las árabes a casi todos los aspectos estudiados: que toda la familia conozca y comprenda el funcionamiento de la escuela, que los padres tengan información sobre el sistema educativo español; que también puedan recibir educación en España; que puedan participar en la escuela; conocer las ayudas para educación; y acudir a las reuniones de la escuela.

- En cuanto a las variables de relación con otros agentes de la comunidad educativa, las familias árabes conocen, en mayor medida que las latinas, al equipo directivo de la escuela de sus hijos, mientras que las latinas han tenido más contacto con el orientador/a y con el tutor/a que las árabes.

Módulo social

- Funciones atribuidas a los Servicios Sociales

Atendiendo ahora al módulo social e iniciado nuestro recorrido por las funciones de los Servicios Sociales (v.29), debemos destacar, en primer lugar, que se producen diferencias estadísticamente significativas ($p=.011$) entre los grupos de estudio. Las familias latinas muestran un mayor grado de conocimiento de la funcionalidad de los Servicios Sociales, puesto que en su mayoría (11) identifican todas o casi todas las funciones que prestan estas instituciones a la comunidad. Entre las árabes observamos que una parte importante de las familias (8) señalan sólo una función. A partir de estos resultados podríamos afirmar que tras la intervención el grupo latino habría experimentado una mejoría más notable. Sin embargo, el estudio de las frecuencias informa que la opción señalada mayoritariamente por las familias árabes es “ayuda para los extranjeros se acomoden en este país”, es decir una función muy genérica que sintetiza en gran medida la labor realizada por estos Servicios. Creemos, por lo tanto, que en ambos grupos se ha mejorado el nivel de conocimiento sobre el trabajo que realizan estas entidades, aunque en el latino el avance ha sido más evidente.

Tabla 207: Análisis diferencial entre el grupo de latinas y árabes en postest (v.29)

		LATINAS				ÁRABES				Chi-cuadrado	P
		1	2	Más de 3	NS/NC	1	2	Más de 3	NS/NC		
Cuáles cree usted que son las funciones que prestan los Servicios Sociales en este país	Post.	4	3	11	0	8	0	2	0	9.014	.011

- Conocimiento del derecho a los Servicios Sociales y de sus recursos

Respecto al derecho acudir a los centros de Servicios Sociales (v.30.1), también encontramos diferencias estadísticamente significativas ($p=.041$) entre ambos grupos. El análisis de las medias indica que las familias árabes (5.000) conocen en mayor medida que las latinas (4.667) su derecho a acudir a los centros de Servicios Sociales.

Al igual que en la variable anterior, en la medida de pretest no se habían producido diferencias estadísticamente significativas. En este caso, el cambio se debe a un mayor avance en el grupo árabe que, nuevamente, se ha de explicar por la participación en el Programa.

Tabla 208: Análisis diferencial entre el grupo de latinas y árabes en postest (v.30.1)

		LATINAS		ÁRABES		Diferencia Medias	t	Sig.
		Media	DT	Media	DT			
Los/as extranjeros/as tenemos derecho a acudir a los centros de Servicios Sociales	Post.	4.667	.485	5.000	.000	-.333	-2.155	.041

En la variable “si tuviera que decir que recursos me ofrecen los Servicios Sociales no sabría como hacerlo” (v.30.2), las familias árabes tienden a situarse en una posición neutral (Media=3.300), mientras que las latinas muestran en sus respuestas una tendencia más próxima al desacuerdo con el ítem (Media=3.556), aunque las diferencias que observamos entre los dos grupos no son estadísticamente significativas ($p=.680$).

Tabla 209: Análisis diferencial entre el grupo de latinas y árabes en postest (v.30.2)

		LATINAS		ÁRABES		Diferencia Medias	t	Sig.
		Media	DT	Media	DT			
Si tuviera que decir qué recursos me ofrecen los Servicios Sociales no sabría como hacerlo	Post.	3.556	1.381	3.300	1.829	.255	.418	.680

A modo de síntesis, los resultados en postest en el módulo social del Programa nos permiten afirmar que:

- Las familias latinas manifiestan un conocimiento mayor de las funciones de los Servicios Sociales, diferencias que en la medida de pretest no eran estadísticamente significativas y que, por lo tanto, podemos atribuir al Programa.

- Las familias árabes conocen en mayor medida su derecho a acudir a los centros de Servicios Sociales, siendo las diferencias respecto a las latinas, estadísticamente significativas, las cuales no se habrían producido en el pretest. Estas diferencias nos indican que la mejora en el grupo de las árabes es consecuencia de la intervención llevada a cabo.

- Después de participar en el Programa, las familias latinas parecen tener menos dificultades que las árabes para exponer los recursos ofrecidos por los Servicios Sociales. Sin embargo, las diferencias entre ambos grupos no son estadísticamente significativas.

Módulo cultural

- Relaciones de amistad

En lo que respecta al módulo cultural, en la primera de las variables analizadas, esto es, las relaciones de amistad (v.14), debemos resaltar que no se producen diferencias estadísticamente significativas ($p=.967$). La diferencia de medias es de .022, lo que indica que las respuestas de ambos grupos son muy similares. Así es, puesto que tanto las familias árabes (Media=3.200) como las latinas (Media=3.222) manifiestan que sus amistades son, fundamentalmente, personas de aquí.

Tabla 210: Análisis diferencial entre el grupo de latinas y árabes en postest (v.14)

		LATINAS		ÁRABES		Diferencia Medias	t	Sig.
		Media	DT	Media	DT			
Sus amistades son fundamentalmente...	Post.	3.222	1.166	3.200	1.686	.022	.041	.967

Estos resultados coinciden con los derivados de la investigación realizada por Díez Nicolás y Ramírez Lafita (2001), en la que se constata que las relaciones marcadas por una presencia importante de españoles son más frecuentes entre los latinoamericanos y los norteafricanos, y menos habituales en otros colectivos como los subsaharianos o los asiáticos. Para los referidos expertos, la explicación de unas relaciones menos intensas con la población autóctona obedece a causas diferentes. De una parte, la existencia de redes de apoyo intragrupal muy densas, como sucede entre los llegados del continente asiático, y en consecuencia, la posibilidad de satisfacer sus necesidades más urgentes (trabajo, vivienda,...) dentro del propio colectivo, conduce a un menor trato con la población autóctona. Por otro lado, el modo de convivencia de la población inmigrante en núcleos familiares facilita la relación de inmigrantes con autóctonos. Por ello, los procedentes del África subsahariana, en su mayoría hombres que emigran en solitario, se relacionarían en mayor medida con personas de su mismo origen, que son, a su vez, las personas con las que conviven y comparten su vida diaria.

- Conocimiento y grado de participación en la vida asociativa del barrio y en asociaciones del país de origen

Dada la naturaleza del ítem, para estudiar el grado de conocimiento de asociaciones o centros socioculturales o deportivos del barrio (v.16), utilizamos la prueba Chi-cuadrado. Tal y como se puede observar en la siguiente tabla, las familias latinas conocen en mayor medida que las árabes este tipo de entidades, a pesar de que sus manifestaciones no difieren significativamente ($p=.061$).

Tabla 211: Análisis diferencial entre el grupo de latinas y árabes en postest (v.16)

		LATINAS			ÁRABES			Chi-cuadrado	p
		Sí	No	NS/NC	Sí	No	NS/NC		
¿Conoce alguna asociación o centro sociocultural/deportivo del barrio donde vive?	Post.	8	10	0	1	9	0	3.497	.061

Para analizar el grado de participación en tales asociaciones (v.17) volvemos a emplear la prueba t de Student. Aunque no se producen diferencias estadísticamente significativas ($p=.323$), los resultados indican que las familias latinas se inclinan en mayor medida a participar con cierta frecuencia (Media=.667), mientras que las árabes tienden a no contestar a esta cuestión (.300).

Tabla 212: Análisis diferencial entre el grupo de latinas y árabes en postest (v.17)

		LATINAS		ÁRABES		Diferencia Medias	t	Sig.
		Media	DT	Media	DT			
Grado de participación en asociaciones o centros socioculturales/deportivos del barrio donde vive	Post.	.667	.907	.300	.949	.367	1.008	.323

Retomando la prueba de Chi-cuadrado para el estudio del conocimiento de asociaciones donde se juntan personas del país de origen (v.18), de los resultados obtenidos podemos deducir que las familias latinas poseen un menor conocimiento de este tipo de asociaciones, puesto que el número de las que responden en negativo (10) supera a las que lo hacen de manera afirmativa (7), mientras que en las árabes el número de las que dicen conocer o no alguna asociación de compatriotas es el mismo (5). Sin embargo, las diferencias entre los dos grupos no son estadísticamente significativas ($p=.678$).

Tabla 213: Análisis diferencial entre el grupo de latinas y árabes en postest (v.18)

		LATINAS			ÁRABES			Chi-cuadrado	p
		Sí	No	NS/NC	Sí	No	NS/NC		
¿Conoce alguna asociación donde se juntan personas de su país de origen?	Post.	7	10	1	5	5	0	.778	.678

En el grado de participación en estas asociaciones (v.19) tampoco se producen diferencias estadísticamente significativas ($p=.960$). Como se puede observar en la siguiente tabla, tanto las familias latinas (Media=.778) como las árabes (Media=.800) que conocen asociaciones formadas por compatriotas afirman participar con frecuencia.

Tabla 214: Análisis diferencial entre el grupo de latinas y árabes en postest (v.19)

		LATINAS		ÁRABES				
		Media	DT	Media	DT	Diferencia Medias	t	Sig.
Grado de participación en asociaciones donde se junten personas de su país de origen	Post.	.778	1.166	.800	1.033	-.022	-.050	.960

- Auto-percepción y hetero-percepción

En la primera de las variables que incluimos aquí, “las personas de este país tienen unos problemas muy distintos a los míos” (v.28.1), no se producen diferencias estadísticamente significativas ($p=.837$). Tanto las familias árabes (Media=3.000) como las latinas (Media=2.889) se sitúan en el valor intermedio de la escala (“ni de acuerdo ni en desacuerdo”).

No obstante, en la medida de pretest, la respuesta de ambos grupos difería significativamente. Este vuelco se debe al avance del grupo de latinas como consecuencia de su participación en el Programa.

Tabla 215: Análisis diferencial entre el grupo de latinas y árabes en postest (v.28.1)

		LATINAS		ÁRABES				
		Media	DT	Media	DT	Diferencia Medias	t	Sig.
Las personas de este país tienen unos problemas muy distintos a los míos	Post.	2.889	1.367	3.000	1.333	-.111	-.208	.837

Tampoco se producen diferencias estadísticamente significativas ($p=.920$) en la variable “en este país las personas se adaptan muy bien a los tiempos modernos” (v.28.2) y a que la diferencia de medias entre ambos grupos muy pequeña (.033). Así,

tanto las latinas (Media=3.833) como las árabes (Media=3.800) tienden a estar de acuerdo con esta cuestión.

Tabla 216: Análisis diferencial entre el grupo de latinas y árabes en postest (v.28.2)

		LATINAS		ÁRABES		Diferencia Medias	t	Sig.
		Media	DT	Media	DT			
En este país las personas de adaptan muy bien a los tiempos modernos	Post.	3.833	.786	3.800	.919	.033	.101	.920

El análisis de las medias en v.28.3 (“si tengo problemas con la gente de aquí procuro solucionarlos hablando con ellos”), indica que las familias latinas (Media=4.444) y, en mayor medida, las árabes (Media=4.600) tienden a situarse entre el acuerdo y el total acuerdo con el planteamiento del ítem. Al igual que en la variable anterior, las diferencias no son estadísticamente significativas ($p=.505$).

Tabla 217: Análisis diferencial entre el grupo de latinas y árabes en postest (v.28.3)

		LATINAS		ÁRABES		Diferencia Medias	t	Sig.
		Media	DT	Media	DT			
Si tengo problemas con la gente de aquí procuro solucionarlos hablando con ellos	Post.	4.444	.616	4.600	.516	-.156	-.676	.505

Cuando se les pregunta si “la mejor manera de no tener problemas con la gente de aquí es estar poco tiempo con ellos” (v.28.4), las familias latinas muestran una tendencia más próxima hacia el desacuerdo con la afirmación formulada (Media=3.667), mientras que las árabes se sitúan en una posición neutral (Media=2.900). A pesar de mantener tendencias distintas, tales diferencias no son estadísticamente significativas ($p=.160$).

Sin embargo, en la medida inicial de esta variable sí se producían diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos. En este caso, el cambio se produce por la mejora en el grupo árabes, la cual debe explicarse por los efectos del Programa.

Tabla 218: Análisis diferencial entre el grupo de latinas y árabes en postest (v.28.4)

		LATINAS		ÁRABES		Diferencia Medias	t	Sig.
		Media	DT	Media	DT			
La mejor manera de no tener problemas con la gente de aquí es estar poco tiempo con ellos	Post.	3.667	1.328	2.900	1.370	.767	1.447	.160

En el ítem “cuando hablo con mis paisanos/as de las costumbres de este país, todos coincidimos en que nos cuesta entenderlas” (v.28.5) no existen diferencias estadísticamente significativas ($p=.928$) en postest. Tanto las familias árabes (Media=2.900) como las latinas (Media=2.944) tienden a posicionarse en el valor intermedio de la escala (“ni de acuerdo ni en desacuerdo”).

Tabla 219: Análisis diferencial entre el grupo de latinas y árabes en postest (v.28.5)

		LATINAS		ÁRABES		Diferencia Medias	t	Sig.
		Media	DT	Media	DT			
Cuando hablo con mis paisanos/as de las costumbres de este país, todos coincidimos en que nos cuesta entenderlas	Post.	2.944	1.161	2.900	1.370	.044	.091	.928

No se producen diferencias estadísticamente significativas ($p=.280$) entre los grupos de estudio en la variable “no entiendo a los gallegos y gallegas, son poco claros” (v.28.6). No obstante, si bien las familias árabes (Media=3.000) se sitúan claramente en una posición neutral, las latinas (Media=3.556) tienden a estar en desacuerdo con la cuestión formulada.

Tabla 220: Análisis diferencial entre el grupo de latinas y árabes en postest (v.28.6)

		LATINAS		ÁRABES		Diferencia Medias	t	Sig.
		Media	DT	Media	DT			
No entiendo a los gallegos y gallegas, son poco claros	Post.	3.556	1.042	3.000	1.633	.555	1.102	.280

Al preguntarles si en su país de origen las personas son más claras que las de aquí (v.28.7), tampoco se producen diferencias estadísticamente significativas ($p=.789$). La diferencia de medias no es importante (.133), de ahí que la tendencia de las repuestas de ambos grupos sea similar. Las familias árabes (Media=2.700) y, en mayor medida, las latinas (Media=2.833) muestran una tendencia a la neutralidad.

Tabla 221: Análisis diferencial entre el grupo de latinas y árabes en postest (v.28.7)

		LATINAS		ÁRABES		Diferencia Medias	t	Sig.
		Media	DT	Media	DT			
En mi país las personas son mucho más claras que las de aquí	Post.	2.833	1.098	2.700	1.494	.133	.271	.789

Respecto a la variable “desde que estoy en este país cambié algunas de mis costumbres sin ningún problema” (v.28.8) observamos diferencias estadísticamente significativas ($p=.046$). El grupo de latinas tiende al acuerdo con la afirmación planteada (Media=3.722), mientras que las árabes se sitúan entre la neutralidad y el desacuerdo (Media=2.900).

Tabla 222: Análisis diferencial entre el grupo de latinas y árabes en postest (v.28.8)

		LATINAS		ÁRABES		Diferencia Medias	t	Sig.
		Media	DT	Media	DT			
Desde que estoy en este país cambié algunas de mis costumbres sin ningún problema	Post.	3.722	1.227	2.600	1.578	1.122	2.094	.046

El análisis de las medias de los dos grupos en la variable “tengo muchos amigos y amigas entre la gente de aquí” (v.28.9), revela que las latinas están de acuerdo con esta afirmación (Media=4.000). Las árabes, aunque también se inclinan hacia el acuerdo, alcanzan una puntuación más baja (Media=3.700). Aún así, las diferencias no son estadísticamente significativas ($p=.471$).

Tabla 223: Análisis diferencial entre el grupo de latinas y árabes en postest (v.28.9)

		LATINAS		ÁRABES		Diferencia Medias	t	Sig.
		Media	DT	Media	DT			
Tengo muchos amigos y amigas entre la gente de aquí	Post.	4.000	.970	3.700	1.159	.300	.732	.471

Tanto las familias latinas (Media=3.722) como las árabes (Media=3.700) se inclinan hacia el desacuerdo con el ítem “sólo me relaciono con gente de mi país” (v.28.10). La diferencia de medias es de .022, es decir, muy pequeña, lo que explica que no se produzcan diferencias estadísticamente significativas entre los dos grupos ($p=.966$).

Tabla 224: Análisis diferencial entre el grupo de latinas y árabes en postest en (v.28.10)

		LATINAS		ÁRABES		Diferencia Medias	t	Sig.
		Media	DT	Media	DT			
Sólo me relaciono con gente de mi país	Post.	3.722	1.274	3.700	1.337	.022	.043	.966

En la variable “prefiero comer la comida de mi país” (v.28.11), tampoco encontramos diferencias estadísticamente significativas ($p=.932$). Las familias latinas (Media=3.056) y las árabes (Media=3.100) hacen valoraciones muy similares respecto a sus preferencias culinarias. En este caso, los sujetos de ambos grupos se mantienen en una posición neutral. No obstante, al analizar esta variable debemos tener presente que en toda cultura la gastronomía juega un papel relevante, si bien en la cultura árabe la importancia conferida a los hábitos alimenticios es aún mayor (Soriano Miras, 2004), debido a la prohibición de ciertos productos, como el cerdo, alimento básico de muchos platos de la cocina española.

Tabla 225: Análisis diferencial entre el grupo de latinas y árabes en postest (v.28.11)

		LATINAS		ÁRABES		Diferencia Medias	t	Sig.
		Media	DT	Media	DT			
Prefiero comer la comida de mi país	Post.	3.056	1.162	3.100	1.524	-.044	-.087	.932

Al preguntarles si continúan con las mismas costumbres que tenía en el país de origen (v.28.12), no encontramos diferencias estadísticamente significativas (.968), puesto que tanto las familias árabes (Media=2.800) como las latinas (Media=2.778) tienden a inclinarse hacia la neutralidad.

Tabla 226: Análisis diferencial entre el grupo de latinas y árabes en postest (v.28.12)

		LATINAS		ÁRABES				
		Media	DT	Media	DT	Diferencia Medias	t	Sig.
Sigo con las mismas costumbres que tenía en mi país	Post.	2.778	1.263	2.800	1.619	-.022	-.040	.968

Finalmente, en la variable “la gente de aquí no entiende algunas de mis costumbres” (v.28.13) tampoco observamos diferencias estadísticamente significativas (p=.886). Nuevamente, las familias latinas (2.833) y las árabes (2.900) se posicionan en el valor intermedio de la escala.

Tabla 227: Análisis diferencial entre el grupo de latinas y árabes en postest (v.28.13)

		LATINAS		ÁRABES				
		Media	DT	Media	DT	Diferencia Medias	t	Sig.
La gente de aquí no entiende algunas de mis costumbres	Post.	2.833	1.098	2.900	1.287	-.067	-.145	.886

A modo de síntesis, y teniendo en cuenta los resultados de postest en el módulo cultural, creemos conveniente resaltar varios aspectos:

- En primer lugar, debemos indicar que sólo en una de las variables estudiadas se han producido diferencias estadísticamente significativas, concretamente, en v.28.8: “desde que estoy en este país cambié algunas de mis costumbres sin ningún problema”. Si bien las latinas están de acuerdo con el planteamiento del ítem, las árabes se muestran más proclives a situarse en una posición neutral.

En las demás variables del módulo social, por más que no se hayan producido diferencias estadísticamente significativas, podemos inferir que:

- Tanto las familias árabes como las latinas manifiestan que sus amistades son, fundamentalmente, personas de aquí.

- Las familias latinas conocen y participan más que las árabes en asociaciones o centros socioculturales o deportivos del barrio.

- Las familias árabes tienen un mayor conocimiento sobre las asociaciones o centros donde se reúnen personas del país de origen que las familias latinas. Sin embargo, el grado de participación en estas asociaciones es muy parecido.

- En las variables de auto-percepción y hetero-percepción, las familias latinas y árabes mantienen coincidencias en una parte importante de los aspectos planteados. Los dos grupos tienden a estar de acuerdo con las siguientes afirmaciones: “en este país las personas se adaptan muy bien a los tiempos modernos”; “si tengo problemas con la gente de aquí procuro solucionarlos hablando con ellos”; y “tengo muchos amigos y amigas entre la gente de aquí”. Asimismo, tanto las familias árabes como las latinas se muestran en desacuerdo con el ítem “sólo me relaciono con gente de mi país”.

- Por último, ambos grupos se sitúan en una posición neutral cuando se plantean las siguientes cuestiones: “cuando hablo con mis paisanos/as de las costumbres de este país, todos coincidimos en que nos cuesta entenderlas”; “en mi país las personas son mucho más claras que las de aquí”; “prefiero comer la comida de mi país”; “la gente de aquí no entiende algunas de mis costumbres”; y “las personas de este país tienen unos problemas muy distintos a los míos”. Respecto a esta última variable, debemos indicar que en la medida de pretest se habían producido diferencias estadísticamente significativas entre las familias, puesto que las latinas declaraban estar de acuerdo con el ítem y las árabes se situaban entre la neutralidad y el desacuerdo. Podemos decir, por lo tanto, que el programa ha mejorado notablemente la valoración de las familias latinas.

- Las principales diferencias en la variable auto-percepción y hetero-percepción se producen en “no entiendo a los gallegos y gallegas, son poco claros” y “la mejor manera de no tener problemas con la gente de aquí es estar poco tiempo con ellos”, donde las familias latinas muestran una tendencia más próxima hacia el desacuerdo con el planteamiento de los ítems, mientras que las árabes se sitúan en una posición neutral. Además, respecto a este último ítem, desaparecen las diferencias que en pretest eran estadísticamente significativas, dado que las árabes inicialmente mostraban una cierta

tendencia al acuerdo con el ítem, valoración que parece modificarse tras participar en el Programa.

9.5. Discusión de resultados

Tras haber realizado los análisis de la evaluación del Programa según la procedencia étnico-cultural de las familias, estamos en condiciones de proceder con la discusión de los principales resultados. Tal y como hemos avanzado hasta este punto, seguiremos la organización que ha dado soporte estructural al Programa evaluado. Comenzaremos, por tanto, por el módulo educativo, seguiremos con el social y, finalmente, atenderemos al módulo cultural.

Módulo educativo

- Las puntuaciones resultantes de los diferentes análisis nos permiten afirmar que en la variable en la que pretendíamos que las familias realizaran la comparación de sus hijos respecto a sus compañeros, apreciamos, de forma general, un mayor desarrollo en las familias latinas, puesto que hacen una valoración más positiva de la situación de sus hijos en todos los puntos abordados: dominio de la lengua en la que se realizan la mayoría de los aprendizajes, habilidades artísticas, habilidades manuales, facilidad de comunicación con otras personas, conocimientos escolares previos, existencia de materiales de estudio en el hogar, relación con los/as compañeros/as, relación con el profesorado, y ayuda de la familia en las tareas escolares. Además, en varios de estos indicadores (habilidades manuales, conocimientos escolares previos y ayuda de la familia en las tareas escolares) se han producido diferencias estadísticamente significativas, lo que permite constatar la efectividad del Programa con este grupo. En el caso de las familias árabes también se produce una progresión estimable tras haber participado en el Programa; no en vano avanzan en la percepción de sus hijos como más iguales a sus compañeros en: dominio de la lengua en la que se realizan la mayoría de los aprendizajes, habilidades artísticas, habilidades manuales, facilidad de comunicación con otras personas, conocimientos escolares previos, relación con los/as compañeros/as, y relación con los profesores. Por el contrario, observamos una valoración menos positiva en cuanto a existencia de materiales de estudio en el hogar y ayuda de la familia en las tareas escolares, lo cual puede deberse a que la información facilitada les ha proporcionado elementos de juicio para valorar de modo más objetivo la situación de los hijos frente a sus iguales.

- Por otra parte, es en el mismo grupo de familias árabes donde se constata un avance considerable respecto de la funcionalidad de las AMPA. Cabe decir, pues, que la participación en el Programa les ha proporcionado un mayor conocimiento sobre el trabajo que desarrollan tales entidades, por más que su valoración sobre la eficacia de las mismas no sea del todo positiva. El hecho es que antes de participar en el Programa las madres árabes manifestaban tener un conocimiento bastante limitado acerca de la funcionalidad de estas asociaciones mientras que, a posteriori, parecen contar con información suficiente de modo y manera que realizan una estimación sobre su efectividad en la mejora de la educación. Tengamos en cuenta, sin embargo, que en este grupo fue necesario realizar una adaptación del Programa a las características de las participantes, reduciendo contenidos y marcando objetivos más modestos, por lo que, en consecuencia, los cambios esperables deberían ser también más moderados. Tampoco podemos pasar por alto que antes de la intervención las diferencias entre las familias latinas y las árabes eran estadísticamente significativas, desapareciendo después del Programa debido a la mejora que se produce en este último grupo. En cuanto a las familias latinas, aún siendo posible observar su mayor valoración de la eficacia de las AMPA, el avance que muestran no ha sido tan acentuado como en las familias árabes. Tal resultado era previsible dada la consideración (bastante positiva) que ya tenían antes de la intervención respecto de las mencionadas instancias participativas en la vida de los centros. Podemos decir, por lo tanto, que el Programa ha mejorado significativamente el grado de conocimiento de las familias árabes sobre la utilidad de las AMPA y que ha reforzado la opinión de las latinas sobre su eficacia en la mejora de la educación.

- Las familias cuyo origen se sitúa en Iberoamérica manifiestan un mayor conocimiento de los distintos profesionales del centro en el que estudian sus hijos e hijas. Lo que hemos observado es una evolución positiva en el grado de conocimiento del equipo directivo, del orientador u orientadora de la escuela y del tutor o tutora de sus hijos. En las árabes, el Programa desarrollado parece haber tenido una menor incidencia en esta variable, aunque los resultados obtenidos merecen ser matizados. Un porcentaje importante de madres árabes declaraban antes de la intervención conocer al equipo directivo de la escuela de sus hijos, pero creemos que esto no se ajusta a la realidad (tengamos presente su bajo conocimiento del idioma), ya que en una de las sesiones del módulo educativo se incluyó la presentación del director del centro y la mayoría de ellas declararon no haber tenido contacto antes con este profesional. Respecto al orientador u

orientadora, recordemos lo comentado en otro momento, a saber, que un número importante de los hijos de estas familias están escolarizados en Primaria, mientras que a través del Programa con quien entraron en contacto fue con la orientadora del centro de Secundaria, lo cual explica que no se hayan producido variaciones respecto a la medida inicial. Situación parecida observamos al preguntar por la relación con el tutor o tutora de sus hijos, aunque debemos tener en cuenta que el Programa no incluyó la presentación de este profesional, por lo que es de esperar que los efectos de la intervención se manifiesten a medio plazo. No obstante, y a la luz de los datos, creemos que el Programa ha tenido, en el corto plazo, un efecto más visible en las madres latinas, lo cual era previsible teniendo en cuenta las características del grupo de madres árabes, y porque en las familias de esta procedencia suelen ser los padres quienes establecen la relación con el centro.

- Respecto de la importancia concedida a la educación, la intervención también parece haber logrado más incidencia en las familias latinas, al otorgar mayor relevancia a todos los aspectos estudiados: que los hijos/as tengan los mismos conocimientos que los de aquí, que se tenga en cuenta su cultura, que los padres tengan información sobre el sistema educativo español, que puedan recibir educación en España, que toda la familia conozca y comprenda el funcionamiento de la escuela, que los padres puedan participar en la escuela, que conozcan las ayudas para la educación, y que puedan acudir a las reuniones de la escuela. En las madres árabes, la mejora ha sido más discreta y, de nuevo, creemos que se ha debido a las características del propio grupo. Como ya señalamos en otro momento, el planteamiento de los ítems podría haber inducido incluso cierta confusión en las madres árabes, al hacer una gran parte de ellos referencia a “los padres” y a su relación con la escuela. Es probable que hayan interpretado de forma errónea estos ítems, lo que explicaría la no disminución de las puntuaciones cuando se alude, explícitamente, a la implicación de la familia en el centro.

Módulo social

- Tanto las familias latinas como las de procedencia árabe afirman disponer de un mayor conocimiento sobre los recursos y funciones de los Servicios Sociales. Respecto a los primeros, las familias de ambos grupos pasan de situarse en una posición neutral a sentirse capaces de definir los recursos que se les pueden ofrecer desde tales instancias comunitarias. En cuanto al conocimiento de sus funciones, los cambios se producen igualmente en uno y otro grupo, suponiendo un apreciable avance en los dos

casos. Pero la diferencia es que no apuntan en idéntica dirección. Mientras que las madres latinas identifican un mayor número de funciones, las del Magreb, además de reducir notablemente la dispersión que mostraban en sus respuestas iniciales, hacen que su participación en el Programa se traduzca en una mayor claridad de las funciones que atribuyen a estas entidades; en tal sentido, aunque el 80% de ellas indica una única función, en el 50% de los casos se corresponde con “ayuda para que los extranjeros se acomoden en este país”, que, en gran medida, se corresponde con la labor que desarrollan los Servicios Sociales con la población inmigrante.

- De modo similar, ha sido en este último grupo donde observamos un mayor avance en el grado de conocimiento sobre su derecho a acudir a los Servicios Sociales, ya que han pasado de estar de acuerdo con el planteamiento del ítem (“Los/as extranjeros/as tenemos derecho a acudir a los centros de Servicios Sociales”) a puntuar en el máximo (Media=5.000), lo que equivale al total acuerdo. En las familias latinas también se han producido mejoras, aunque la incidencia de la intervención ha sido menor, si la comparamos con los datos de las familias árabes. No obstante, tras participar en el Programa las madres latinas muestran una mayor seguridad cuando afirman su derecho a acudir y beneficiarse de estos servicios.

Módulo cultural

- En la variable en la que analizamos las relaciones de amistad de las familias, lo que se observa es que la participación en el Programa parece haber incidido en que las mujeres latinas pasen de afirmar que sus amistades están al margen de su procedencia a decir que se relacionan, fundamentalmente, con personas de este país. Por su parte, las familias árabes mantienen su valoración, tanto antes como después de la intervención, al manifestar que sus amigos son, sobre todo, personas de nacionalidad española. Esto puede explicarse desde la configuración del propio grupo con el que se viene trabajando conjuntamente desde otras instancias, por más que este Programa haya podido favorecer una mayor interacción entre ellas. Ahora bien, debemos tener en cuenta que estos resultados se recogen en la medición realizada inmediatamente después de la última sesión (postest), siendo, por ello, un aspecto que debe ser objeto de seguimiento, al configurar (ver capítulo 8 de la investigación) la última fase de evaluación del Programa.

- Respecto al conocimiento y grado de participación en asociaciones o centros del barrio, las puntuaciones derivadas de los análisis realizados nos indican que tras

participar en el Programa no se produce un especial avance en ninguno de los grupos de estudio. De todos modos, recordando lo ya comentado, el Programa no enfatizaba directamente este componente relacional en la vida de las personas inmigrantes, lo que explica la escasez de cambios al respecto.

- Las familias árabes, sin embargo, manifiestan un mayor grado de conocimiento y participación en asociaciones o centros del país de origen, aunque este indicador positivo no puede ser atribuido de forma directa al Programa, como ya hemos apuntado. Pese a esto, creemos que la mejora en este grupo está estrechamente vinculada al intercambio de información con otras madres en el marco del Programa. En las familias latinas también observamos un cierto avance, si bien menos notable.

- En las variables de auto-percepción y hetero-percepción es meridiana la aparición de cambios, que se hacen más evidentes en las familias árabes. Concretamente, observamos que estas familias manifiestan una mayor comprensión de los rasgos culturales de la población autóctona y perciben una mayor aceptación de sus costumbres por parte de las personas de este país. Asimismo, se muestran más flexibles en sus preferencias gastronómicas y niegan que tan sólo se relacionen con compatriotas. Además, pasan del “acuerdo” a situarse en la “neutralidad” cuando se les pregunta si “la mejor manera de no tener problemas con la gente de aquí es pasar poco tiempo con ellos” y cuando se les requiere una respuesta sobre “si continúan con las mismas costumbres que tenían en el país de origen”. En este último aspecto, consideramos que se ha producido una modulación importante acerca de signos y símbolos culturales. Lo decimos porque las madres parecen más conscientes de haber relajado, desde que viven en España, algunas de sus prácticas habituales en origen, como por ejemplo, la utilización del velo. También debemos tener en cuenta que las madres árabes tuvieron la oportunidad de interactuar con madres autóctonas, lo que seguramente haya afectado a su marco de percepción, máxime considerando que en las distintas sesiones se discutieron y trataron cuestiones muy próximas (fiestas tradicionales, religión, arquitectura,...). Si los efectos del Programa en el grupo de latinas no son tan apreciables es porque antes de la intervención las diferencias percibidas entre su cultura de origen y la de acogida eran menos acusadas. Aún así, estas familias manifiestan un mayor entendimiento de la población gallega y se sitúan en una posición neutral cuando se trata de valorar los problemas que comparten con la población autóctona, pues antes

de la intervención defendían la existencia de una mayor distancia en este punto por parte de unos y otros.

Así pues, tras haber destacado, con ánimo clarificador, los principales resultados derivados de los análisis que ha conllevado la evaluación del Programa, creemos contar con suficientes datos para confirmar las hipótesis que han orientado esta investigación doctoral.

Hemos podido constatar que antes de la aplicación del Programa no se dan diferencias estadísticamente significativas entre los dos grupos de familias en la mayoría de las variables dependientes. Concretamente, en el módulo educativo, las familias latinas y árabes diferían significativamente en la variable de comparación de sus hijos respecto de sus compañeros en “existencia de materiales de estudio en el hogar” (v.20.6) y en “relación con los/as compañeros/as” (v.20.7); también en la variable “opinión sobre si las AMPA son organismos eficaces para la mejora de la educación” (v.25); y en la variable de “conocimiento de algún miembro del equipo directivo de la escuela de sus hijos/as” (v.21). En el módulo cultural se producían diferencias estadísticamente significativas en dos de las variables de auto-percepción y hetero-percepción: “las personas de este país tienen unos problemas muy distintos a los míos” (v.28.1) y “la mejor manera de no tener problemas con la gente de aquí es estar poco tiempo con ellos” (v.28.4).

Se cumple, por lo tanto, la primera subhipótesis que, recordemos, se formulaba de la siguiente manera:

“Es previsible que antes de la aplicación del Programa no se produzcan diferencias estadísticamente significativas entre las familias latinas y las árabes en las variables dependientes”.

De la misma forma, se ha comprobado que después de la intervención han aparecido diferencias estadísticamente significativas en las variables dependientes en el grupo de las familias latinas y en el de familias árabes. En este punto, antes de seguir, debemos indicar que el pase de postest se lleva a cabo en la última de las sesiones del Programa, por lo que, caso de realizarse a medio plazo podríamos encontrarnos con otros resultados. Respecto del primero de los grupos, hablando del módulo educativo, en la variable en la que pretendíamos que las familias compararan a sus hijos con los iguales observamos que las diferencias son estadísticamente significativas en:

“habilidades manuales” (v.20.3), “conocimientos escolares previos” (v.20.5), “existencia de materiales de estudio en el hogar” (v.20.6), “relación con los/as compañeros/as” (v.20.7), y “ayuda de la familia en las tareas escolares” (v.20.9). Asimismo, tales diferencias se producen en la variable de relación con otros miembros de la comunidad educativa en el “conocimiento del orientador/a de la escuela de sus hijos/as” (v.22). A propósito del módulo cultural, las diferencias son estadísticamente significativas en la variable “grado de participación en asociaciones o centros socioculturales/deportivos del barrio donde vive”.

Refiriéndonos ahora al grupo de familias árabes, y al módulo educativo, tales diferencias se producen, en la variable de comparación de sus hijos con los iguales en “habilidades artísticas” (v.20.2); y en el módulo social, se aprecian en la variable de conocimiento de su “derecho a acudir a los centros de Servicios Sociales” (v.30.1).

A partir de estos resultados, estamos en condiciones de aceptar, parcialmente, tanto la segunda como la tercera de las subhipótesis:

“Después de la aplicación del Programa es de esperar que se produzcan diferencias estadísticamente significativas en las variables dependientes en el grupo de las familias latinas”.

“Una vez concluido el Programa es de esperar que se produzcan diferencias estadísticamente significativas en las variables dependientes en el grupo de las familias árabes”.

Asimismo, tal y como anticipábamos, hemos confirmado la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre los dos grupos de familias tras la aplicación del Programa. En el módulo educativo, estas diferencias se producen en la variable de comparación de sus hijos con los iguales en “ayuda de la familia en las tareas escolares” (v.20.9), en la variable de “importancia concedida a que los hijos/as tengan los mismos conocimientos que los/as de aquí” (v.27.1) y en la de “importancia concedida a que se tenga en cuenta su cultura” (v.27.2). En el módulo social, ambos grupos de familias difieren significativamente en la variable en la que se les pregunta “cuáles cree que son las funciones que prestan los Servicios Sociales en este país” (v.29) y en el grado de conocimiento de su “derecho a acudir a los centros de Servicios Sociales” (v.30.1). Ya por último, en el módulo cultural se producen diferencias estadísticamente significativas entre los dos grupos en la variable de auto-percepción y

hetero-percepción: “desde que estoy en este país cambié algunas de mis costumbres sin ningún problema” (v.28.8).

Podemos, por lo tanto, aceptar la cuarta subhipótesis:

“Se producirán diferencias estadísticamente significativas entre los dos grupos de familias tras la aplicación del Programa”.

En definitiva, y a la luz de los resultados obtenidos, creemos haber confirmado la hipótesis general que ha guiado nuestro estudio. Por ello es por lo que podemos reforzar la afirmación de que, en líneas generales, el origen étnico-cultural de las familias inmigrantes influye en los resultados de un Programa de intervención que pretenda mejorar el nivel de conocimiento de estas familias sobre el sistema educativo, la cultura y la red de apoyo social del país de acogida, a fin de optimizar su grado de participación en las escuelas donde estudian sus hijos e hijas.

Una vez analizados los aspectos que se han fortalecido en cada uno de los grupos tras haber participado en el Programa y aquellos en los que se ha constatado una menor incidencia, creemos que la aplicación de un Programa con estas o parecidas características debería tener en cuenta las siguientes consideraciones:

- Después de haber examinado los resultados de las familias latinas y árabes en el módulo educativo y, teniendo en cuenta, a su vez, los datos derivados del estudio de su perfil socio-educativo, pensamos que es necesario realizar un reajuste de los objetivos y contenidos del mismo. Comenzando por las familias latinas, hemos podido comprobar su interés por continuar con su formación en nuestro país, por lo cual consideramos que es conveniente ampliar la información relativa a la educación de adultos. Respecto a las familias árabes, el menor nivel escolar con el que cuentan, el escaso conocimiento de los idiomas oficiales de la Comunidad Autónoma de Galicia y del mismo sistema educativo, junto al escaso grado de participación activa en la sociedad, recomienda la reformulación de los contenidos a tratar. Además, teniendo en cuenta las dificultades lecto-escritoras de la mayoría de las madres participantes, nos parece que sería apropiado incorporar un mayor número de dinámicas de trabajo cooperativo y materiales audio-visuales a fin de aminorar, en mayor o menor medida, la barrera lingüística. En esta misma línea, sería interesante incluir alguna actividad en la que participasen, junto a sus hijos, padres y madres, tanto españoles como inmigrantes; de ese modo las familias podrían observar mejor la relación que mantienen los hijos con

sus iguales, al tiempo que se abrirían las posibilidades de ir generando un ambiente más distendido en las sesiones. También nos parece apropiado que, al margen de su procedencia cultural, convendría una mayor implicación del tutor o tutora de los hijos en este módulo, y lo mismo en relación con la presentación del equipo directivo de la escuela y de la AMPA.

- Tras haber analizado el apreciable grado de desconocimiento de la red de apoyo social de la comunidad por parte de las familias inmigrantes (latinas y árabes), sabiendo de la importancia de contar con esta información para una mejor integración en la sociedad de acogida, creemos que el módulo social debería ampliarse, al menos, una o dos sesiones más. No obstante, hemos de tener muy en cuenta que dilatar demasiado la duración del Programa podría ocasionar la pérdida de sujetos implicados. De ahí que, tal vez, la mejor opción podría ser acordar con las familias la posibilidad de aumentar o no el número de sesiones, así como el horario más adaptado a sus necesidades y ocupaciones. También consideramos que sería oportuno realizar una visita a las dependencias de los Servicios Sociales del Ayuntamiento, acompañadas por el trabajador/a social o educador/a social, a fin familiarizarlas con este espacio, ampliando así las posibilidades de reiterar su presencia en tales servicios de modo autónomo. De esta forma, sería posible no sólo ofrecerles una visión más práctica de los contenidos tratados en el aula, sino que se les podría presentar a otros profesionales que trabajan en el municipio con responsabilidades vinculadas al bienestar social.

- La mayor participación de familias españolas es un factor que facilitaría en gran medida la consecución de los objetivos planteados en el Programa en general y en relación con el módulo cultural en particular, donde una de las prioridades apunta al estrechamiento de vínculos con la población autóctona para su mayor conocimiento mutuo. Igualmente, después de comprobar que el grado de conocimiento y participación en la vida de los centros cívicos, tanto de las familias árabes como de las latinas, es muy reducido, consideramos que en el módulo cultural se debería hacer mayor hincapié en la importancia del compromiso asociativo. Desde nuestro punto de vista, es altamente enriquecedor que, al menos, en una de las sesiones se cuente con la participación de algún miembro de una asociación de inmigrantes. Tal persona se encargaría de explicar sus funciones, la relevancia del trabajo que realizan y la importancia de contar con colaboradores para incrementar la efectividad de las asociaciones en defensa de los intereses de todos los inmigrantes. Consideramos, incluso, la conveniencia de que la

persona designada para esta actividad pudiera ser una mujer, puesto que tendrían más oportunidades de entrar en contacto con otras compatriotas condicionadas por determinismos de género, más presentes en unas culturas que en otras, y que, en ocasiones, refuerzan un orden jerárquico de naturaleza patriarcal.

Para terminar, permítasenos insistir en que, pese a las mejoras que pudieran incorporarse en un programa socio-educativo de esta índole y alcance, la Pedagogía está obligada a proyectar su funcionalidad epistémica y social mediante la acción educativa intercultural, que es justamente la que puede ir implicando a individuos y grupos de origen diverso en su proceso de comprensión e integración social. Lo que aquí hemos podido comprobar de primera mano, constatando y al tiempo matizando contribuciones de trabajos anteriores, es que la escuela se constituye en espacio principal de intervención para avanzar en esa tarea, pero que tal cometido se verá optimizado si es capaz de procurar la colaboración e implicación de las familias inmigrantes para que, junto a las autóctonas, representen un centro educativo como lugar de encuentro y conversación cívica. Los demás activos de la interacción que hacen crecer la posibilidad de una ciudadanía intercultural se verán así sostenidos y, tal vez, ampliados en la vida cotidiana y en los tiempos y espacios que la conforman.

CONCLUSIONES

Empezaremos este apartado final tratando de sintetizar los resultados de la investigación realizada. La extensión de los aspectos contemplados impone que centremos nuestra atención en lo más representativo e importante de acuerdo con los objetivos que nos han guiado y que hacen referencia tanto al marco teórico como al estudio empírico, a partir de las hipótesis formuladas. En este sentido, debemos tener presente que “familia”, “educación” e “inmigración” son los tres vectores clave del tema que hemos abordado y sobre el que se ha articulado la investigación.

Tras el recorrido teórico realizado en la primera parte creemos haber analizado una serie de aspectos que, además de proporcionarnos un más amplio conocimiento de nuestro objeto de estudio, han permitido la constatación de que la población inmigrante es diversa y heterogénea, en consecuencia, es claro que la intervención pedagógica ha de atender a la influencia de determinadas variables, y en el caso que nos ha ocupado, a la procedencia étnico-cultural de los sujetos, de donde se derivan otras variables apreciables como son el nivel de estudios o el grado de integración.

Procedamos, pues, a través de una secuencia lógica. En el primer capítulo, comprobamos que la inmigración proporciona una mayor visibilidad a la morfología de las familias que viven entre nosotros, ya que el fenómeno migratorio ha determinado el incremento de formas familiares poco frecuentes hasta el momento en el panorama social y familiar español. Ese sería el caso, sin ir más lejos, de las familias monoparentales. También hemos comprobado que la creciente feminización que caracteriza a los actuales flujos migratorios por estos pagos, y de forma más clara en Galicia, ha provocado importantes transformaciones en la estructura tradicional de la familia y en los roles asignados a hombres y mujeres.

Tal situación se confirma en la segunda parte del estudio efectuado, centrada en el análisis estructural de las familias implicadas en la investigación. Por más que la mayoría de los núcleos familiares constituidos por personas inmigrantes se corresponda con el modelo de matrimonio con hijos, al cruzar esta variable según procedencia hemos encontrado un porcentaje nada desdeñable de madres latinas encabezando la relación de familias monoparentales. La inmigración, tal y como comentábamos en el primer capítulo, ha proporcionado mayor diversificación a las causas de la monoparentalidad. De la misma manera, la asunción en solitario de sus proyectos migratorios por parte de un creciente número de mujeres con hijos a cargo, exige que estas, además de

responsabilizarse de la educación y el cuidado de los hijos, sean las máximas proveedoras económicas de la familia; y así lo hemos podido verificar una vez analizada la actividad laboral de las madres inmigrantes en nuestro país.

Podemos afirmar, por lo tanto, que la llegada de familias inmigrantes se ha dejado sentir con fuerza en determinados ámbitos de la vida social, entre ellos el propiamente educativo. Es por ello que en el segundo capítulo ponemos de manifiesto como en el universo escolar tienen cabida familias con distintas valoraciones de la escuela, con expectativas diferentes acerca del éxito de los hijos en el sistema educativo, y con niveles de participación desiguales en la vida escolar.

Hemos constatado que para las familias procedentes de la inmigración la educación constituye uno de los ámbitos de realidad más preciados, y ello independientemente de su procedencia étnico-cultural. El elevado número de alumnos inmigrantes escolarizados en una etapa no obligatoria, como es la de Educación Infantil (3-6 años), es un indicador a tener presente en el ámbito de estas familias respecto del proceso de escolarización y educación de su descendencia. Asimismo, el estudio atestigua la gran importancia que conceden a todos aquellos aspectos estrictamente educativos que afectan a los hijos o a las familias directamente como máximas responsables de su educación, por más que, como evidenciamos en la parte primera, este interés no se refleje en un mayor grado de implicación en las escuelas.

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

En el tercer capítulo examinamos la importancia de los lazos de parentesco en el proceso migratorio y, concretamente, en el establecimiento de vínculos estrechos y duraderos entre la sociedad de origen y de llegada a través de los migrantes y sus familias. Además, comprobamos la evolución en los estudios sobre las causas de las migraciones que antaño se centraban en analizar la decisión de emigrar como un proceso individual hasta otros enfoques donde priman las motivaciones familiares y, en consecuencia, todos aquellos aspectos vinculados a las vivencias, expectativas y, principalmente, a la integración de los inmigrantes y sus familias en el país de acogida.

Ha sido, precisamente, en la segunda parte donde hemos podido constatar que el universo de motivaciones personales y familiares es tan amplio que cualquier generalización al respecto es muy aventurada. Lo que el estudio atestigua, de modo recurrente, es que para la mayoría de estas familias la principal motivación a la hora de salir de su país es la económica. No obstante, si bien en el caso de los varones no hay dudas al respecto, para las madres la reagrupación familiar también es una razón de peso. Asimismo, observamos ciertas diferencias según la procedencia étnico-cultural de las madres, puesto que para las africanas la inmigración impulsada por el deseo de reagrupación familiar tiene más fuerza que para las latinas, quienes dejan patente, de modo firme, que han emigrado por motivos económicos. Estos datos constatan que en la población llegada desde países latinoamericanos las mujeres participan activamente en el proceso, mientras que en las familias marroquíes, el proyecto migratorio tiene una tendencia patrilínea, amén de que el papel de la mujer se limita, fundamentalmente, a la participación en el proceso de reagrupación.

Sin embargo, no podemos olvidar que las pautas o modelos migratorios de estas mujeres están estrechamente vinculadas a su contexto de origen y a las oportunidades y limitaciones que hayan tenido en el mismo. El nivel de estudios o el hecho de proceder de una zona rural o urbana, como hemos examinado en la segunda parte, son variables que no pueden desligarse de los proyectos y motivaciones migratorias.

En todo caso, afirmamos que la creciente visibilización de la inmigración protagonizada por mujeres a partir de proyectos independientes desafía buena parte del conocimiento acumulado e introduce nuevas perspectivas de análisis que, desde nuestro punto de vista, deben contemplar, entre otros aspectos, la variable procedencia étnico-cultural.

Ya en el capítulo cuarto constatamos como la inmigración laboral de décadas pasadas se funde con flujos de naturaleza familiar, pese a que continúan llegando un importante número de inmigrantes en solitario. Justamente, el incremento de los flujos migratorios hacia nuestro país está logrando frenar el descenso demográfico de la sociedad española, gracias al aporte demográfico de nacimientos de madres no nacionales. Al mismo tiempo, entendemos que la decisión de tener un hijo en el país de acogida, esto es, la ampliación o la constitución de una familia, apunta a una cierta estabilidad en el proyecto migratorio.

El estudio de las pautas de natalidad de las madres inmigrantes nos ha permitido acreditar que las mujeres llegadas de Latinoamérica son las que arrojan una mayor tasa de nacimientos, aunque por nacionalidades son las marroquíes las que más aportan al freno del descenso demográfico.

Al igual que sucede en el contexto español, en nuestra Comunidad el aporte migratorio es un factor positivo en el crecimiento de la demografía gallega puesto que, después de varios años en continuo descenso, hay muestras de recuperación explicables por el aumento en los nacimientos procedentes de las madres de la inmigración.

En la parte empírica de la investigación se aportan datos que demuestran como las mujeres inmigrantes tienen un número de hijos superior al de las autóctonas. Ahondando en esta cuestión, el análisis realizado en el capítulo 7 nos permite confirmar que las madres africanas son las que más están contribuyendo a paliar el descenso de la natalidad en el país.

De la misma forma, el incremento del número de matrimonios en los que al menos uno de los cónyuges no es español, confirma que la constitución de una familia se ha convertido en un elemento de integración clave para la población inmigrante residente, lo que, al mismo tiempo, afianza el deseo de estabilidad al que antes nos referíamos.

En lo que respecta a Galicia, es inequívoca muestra de evolución de tierra de emigrantes a contexto receptor de flujos migratorios, pese a que, cuantitativamente, el fenómeno no tenga la misma magnitud que en otras Comunidades Autónomas del Estado. Debemos recordar que nuestra Comunidad ocupa uno de los primeros puestos en la inmigración de retorno, tanto desde otras latitudes nacionales como desde los distintos continentes y naciones extranjeras.

La influencia histórica de la emigración gallega sigue vigente en nuestros días, pues muchos de los países que en la actualidad son emisores han sido antes receptores de personas que abandonaban Galicia, lo cual contribuye a explicar, en apreciable grado, la preferencia de muchos inmigrantes por las tierras del noroeste peninsular. Sin embargo, hemos tenido la oportunidad de confirmar que, a pesar de la perdurabilidad de los vínculos y redes sociales con bastantes territorios, las redes migratorias más importantes también están protagonizadas por naturales de países que apenas han tenido vínculos con nuestro éxodo migratorio.

Así pues, creemos contar con suficientes argumentos, teóricos y empíricos, para afirmar que la actual coyuntura histórica ha debilitado su carácter temporal, propio de otros períodos, a favor de un establecimiento más duradero, e incluso definitivo, en la sociedad de acogida.

Es necesario, por lo tanto, poner en marcha nuevas estrategias orientadas a la integración de las familias inmigrantes que residen en nuestro país, puesto que las políticas llevadas a cabo hasta el momento no puede decirse que estén alcanzando los resultados esperados. El análisis realizado permite afirmar la hipótesis de que ello puede deberse, en gran medida, al hecho de que los actuales flujos migratorios se asocian a proyectos de larga duración en los países de acogida, protagonizados como están por un creciente número de familias. En consecuencia, a las necesidades anteriores hay que añadir las derivadas de los nuevos actores, caso de todas las relacionadas con la educación de los hijos, y aún con aquellas más ligadas al componente formativo de los mismos padres y madres.

En el capítulo que cierra la parte teórica nos adentramos en el estudio de las cifras de alumnado extranjero escolarizado en los centros educativos, tanto del conjunto de España como de Galicia en particular. Creemos haber comprobado el modo en que nuestro sistema educativo se ha visto concernido por la llegada de alumnos procedentes de la inmigración, compensando notoriamente la disminución de los alumnos autóctonos. Naturalmente, en Galicia encontramos una situación similar, por más que su representación en el universo escolar sea visiblemente menor.

Además, a través del recorrido analítico realizado, nos parece que ha quedado clara la idea de la escuela como uno de los espacios más apropiados para la interacción significativa de las familias. Así, postulamos que la educación en general y el centro

escolar en particular, son dos instrumentos clave en la integración social de las familias inmigrantes. Por todo, estamos convencidos de que la participación de los padres y madres inmigrantes en la educación de sus hijos es un factor merecedor de mayor inversión a todos los niveles. Desde tal perspectiva, proveer de más la ‘mediación intercultural’ puede contribuir a una mejora significativa de la comunicación entre los diferentes agentes de la comunidad educativa y resituar los objetivos y patrones de gradual integración en la sociedad de acogida.

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

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

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

En la segunda parte de la investigación, nos hemos centrado en la evaluación del “Programa socio-educativo para familias inmigrantes” desarrollado en varios centros escolares de Galicia, tomando como variable independiente la procedencia familiar. Los análisis estadísticos realizados han permitido la verificación de la hipótesis general, así como las cuatro hipótesis intermedias que orientaron nuestro estudio.

La efectividad del Programa se puso de manifiesto en la evaluación de los resultados obtenidos por las familias latinas y árabes en los tres módulos que lo componen: educativo, social y cultural. La intervención pedagógica ha producido mejoras importantes en ambos grupos. Sin embargo, los cambios observados en cada uno de los dos grupos de familiares después de su participación en el Programa, no siempre han tenido la misma dirección y han sido de mayor o menor calado según la procedencia étnico-cultural de las familias. De todas formas, debemos recordar que el análisis de las variables dependientes antes de la intervención también revelaba la existencia de algunas diferencias entre las familias.

A través de la evaluación realizada, observamos que en el módulo educativo el grupo de familias latinas es el que, en términos generales, ha experimentado un mayor grado de mejora. Digamos, a modo de síntesis, que estas familias han desarrollado una valoración más positiva de la situación de sus hijos respecto a los compañeros, manifestando, además, un mayor conocimiento de los distintos profesionales del centro en el que estudian sus hijos e hijas; asimismo, conceden más importancia a todos los aspectos relacionados con la educación de sus hijos y, sobre todo, en lo que tiene que ver con la participación de la familia en la escuela. En cuanto a las familias árabes, podemos destacar que la información facilitada las ha dotado de elementos de juicio suficientes para valorar de forma más objetiva la situación de sus hijos frente a sus iguales, amén de haber desarrollado un mayor conocimiento sobre la utilidad de las AMPA para la mejora de la educación. En otras variables, como hemos podido comprobar, el avance ha sido más discreto, lo cual creemos que se ha debido a las características del propio grupo.

En lo que respecta al módulo social, tanto las familias latinas como las llegadas desde Marruecos afirman disponer de un mayor conocimiento sobre los recursos y funciones de los Servicios Sociales, aunque es en el grupo de familias árabes donde observamos una mayor progresión en el grado conocimiento sobre su derecho a acudir a los Servicios Sociales. Podemos concluir, por lo tanto, que es en este módulo donde se

ha cumplido el principal objetivo fijado para el mismo, no otro que el de mejorar el grado de conocimiento de la red de apoyo social.

Ya por último, en el módulo cultural, los principales cambios se producen en las variables de auto-percepción y hetero-percepción, siendo más evidentes en el grupo de familias árabes. Entre otras cuestiones, tras participar en el Programa, estas familias expresan una mayor comprensión de la cultura del país de acogida, perciben una mayor aceptación de sus costumbres por parte de la población autóctona, se muestran más favorables al trato con personas que no son de su misma nacionalidad, y manifiestan una mayor flexibilidad en sus gustos gastronómicos. Constatamos, en definitiva, que el módulo logró lo que pretendíamos, o sea, reducir la percepción de distanciamiento cultural, sobre todo, en el grupo de familias árabes, que es donde radicaba, inicialmente, el núcleo de las diferencias.

Estamos, pues, en condiciones de afirmar que el éxito del Programa se ha visto ayudado, de modo significativo, por la estructuración en módulos, los profesionales comprometidos en su desarrollo, la metodología empleada, y la implicación de las familias autóctonas.

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

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

Junto con esto, no podemos dejar de mencionar la importancia que ha tenido la implicación de padres y madres autóctonos en un programa cuyos principios rectores se

apoyan en la lógica de la interculturalidad. La optimización de las relaciones entre personas culturalmente distintas es, sin duda, un factor clave en la mejora de la convivencia, por lo que la participación de las familias autóctonas incrementa las posibilidades de conocimiento y reconocimiento mutuo.

A pesar de las diferencias, debido a la incidencia de la variable procedencia étnico-cultural en los resultados de un programa socio-educativo, el trabajo realizado nos ha permitido comprobar los efectos positivos que se derivan de la implicación de estas familias en la escuela. Las posibilidades de actuación son muchas y las estrategias que podemos utilizar diversas. Sin embargo, como venimos diciendo, será preciso el compromiso mancomunado entre distintos profesionales para desarrollar un verdadero proyecto social intercultural.

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

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

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

En definitiva, y con la debida prudencia, creemos que la investigación llevada a cabo introduce nuevos activos cognoscitivos en lo concerniente a la intervención

pedagógica con familias inmigrantes, con el valor añadido de la información proporcionada sobre factores que es preciso considerar cuando se trata de optimizar sus niveles de participación en las escuelas.

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

A modo de síntesis, y después del trabajo realizado con las familias en los centros, creemos estar en condiciones de presentar, coherentemente con los objetivos fijados, algunas conclusiones específicas en torno al tema de estudio:

- El centro educativo es uno de los espacios más apropiados para desarrollar estrategias de intervención orientadas a incentivar la participación de los padres y madres inmigrantes en las escuelas en las que estudian sus hijos e hijas.
- Es preciso fomentar e incentivar la cultura participativa de las familias inmigrantes en los centros escolares, pues de ella dependerán los recursos y habilidades necesarias para la participación en otras esferas de la vida pública.
- La progresiva integración de las familias inmigrantes en la comunidad educativa mejorará su proceso de integración en la sociedad de acogida.
- El “Programa socio-educativo para familias inmigrantes”, además de suponer un precedente innovador al respecto en nuestra Comunidad Autónoma, se ha demostrado un instrumento apropiado para optimizar las prácticas orientadas a mejorar la relación de las familias con la escuela y la comunidad.
- La implicación de familias autóctonas en un programa de estas características es un factor que condiciona positivamente la gestión de la convivencia y el logro de una mayor aproximación cultural en el contexto social.
- Como toda intervención pedagógica, también ésta es susceptible de mejoras en el diseño y en el operativo llevado a efecto. En ese sentido, el núcleo de atención primordial no puede ser otro que el referido control de variables y factores asociados a la procedencia y origen étnico-cultural de las familias.
- Familia, escuela, administraciones públicas y sociedad civil han de considerarse conjuntamente en proyectos comunes donde el eje de acción básico

tenga que ver en políticas de reconocimiento efectivo, tanto en el plano jurídico como en el mundo de la vida cívica.

- En consecuencia, el éxito posible de la acción socio-educativa con familias inmigrantes ha de contar, necesariamente, con la implicación de la escuela, de sus profesionales, de los servicios sociales y de las organizaciones cívicas.

En cualquier caso, la efectividad del “Programa socio-educativo para familias inmigrantes” debemos verla como aliciente para seguir actuando, ya desde la Pedagogía, o desde ámbitos científicos próximos, a fin de contribuir a una mejor y mayor comprensión de las dinámicas de integración escolar y social de las familias, teniendo en cuenta, como ha sido en la experiencia que hemos podido sacar adelante, factores intrínsecos al propio núcleo familiar.

Finalmente, la Tesis desarrollada abre nuevas vías de indagación, teórica y empírica, a propósito de la incidencia que la inmigración está teniendo, y va a seguir teniendo, en el sistema social y, por ende, en las instancias familiar y educativa, dentro y fuera de la escuela, o en relación con las dimensiones y los ámbitos de realidad que más impacto ejercen sobre el bienestar de las personas en un mundo de códigos y marcos de representación no siempre coincidentes.

BIBLIOGRAFÍA

- Abadía-Preteuille, M. (2001): *La Educación Intercultural*. Barcelona: Idea Books.
- Acevedo, P. (2006): Comportamiento reproductivo de una población de mujeres musulmanas en España, *Antropo*, 12, 27-34.
- Adelantado, J. y Moreno, R. (2005): Ciudadanía y Estado del Bienestar: la inmigración femenina en España, en Solé, C. y Flaquer, L. (eds.), *El uso de las políticas sociales por las mujeres inmigrantes*. Madrid: Instituto de la Mujer-Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, 67-94.
- Aguado, M^aT. (1991): La educación intercultural: Concepto, paradigmas, realizaciones, en Jiménez, M.C. (coord.) et al., *Lecturas de pedagogía diferencial*. Madrid: Dykinson, 89-104.
- Aguado, M^aT.; Gil-Jaurena, I. y Mata, P. (2005): *Educación intercultural: una propuesta para transformar la escuela*. Madrid: MEC-Los Libros de la Catarata.
- Aguilar Hendrickson, M. (2003): El proyecto migratorio, en Laparra, M. (ed.), *Extranjeros en el purgatorio. Integración social de los inmigrantes en el espacio local*. Barcelona: Bellaterra, 99-116.
- Aguilar Ramos, M.C. (2002): *Educación familiar: una propuesta disciplinar y curricular*. Málaga: Aljibe.
- Aja, E. (1999): La regulación de la educación de los inmigrantes, en Aja, E. et al., *La inmigración extranjera en España. Los retos educativos*. Barcelona: Fundación “la Caixa”, 69-98.
- ___ (2006): La política inmigratoria del Estado como marco de la actividad de las Comunidades Autónomas, en Aja, E.; Montilla, J.A. y Roig, E. (coords.), *Las Comunidades Autónomas y la inmigración*. Valencia: Tirant lo Blanch, 153-184.
- Aja, E. y Díez, L. (coords.) (2005): *La regulación de la inmigración en Europa*. Barcelona: Fundación “la Caixa”.
- Alberdi, I. (1988): Las mujeres viudas y las familias monoparentales, en Iglesias de Ussel, J. (ed.), *Las familias monoparentales*. Madrid: Instituto de la Mujer-Ministerio de Asuntos Sociales, 99-108.
- ___ (1999): *La Nueva familia española*. Madrid: Santillana.

- Almeda, E. y Flaquer, L. (1995): Las familias monoparentales en España: un enfoque crítico, *Revista Internacional de Sociología*, 11, 21-45.
- Álvarez González, B. et al. (2005): Evaluación y desarrollo de la competencia de comunicación intercultural, en Malik, B. y Herraz, M. (coords.), *Mediación intercultural en contextos socio-educativos*. Málaga: Aljibe, 201-241.
- Alvira Martín, F. (1991): *Metodología de la evaluación de programas*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Andueza, I. et al. (2005): *El impacto de la inmigración en una sociedad que se transforma*. Pamplona: Departamento de Bienestar Social, Deporte y Juventud-Gobierno de Navarra.
- Añón, M^aJ. (2005): Extranjeros inmigrantes, derechos sociales e integración social, *Derechos ciudadanos*, 0, 9-20.
- Aparicio, R. (2003): *El entorno familiar de los menores de origen extranjero escolarizados en Madrid*. Madrid: Universidad Pontificia de Comillas.
- Aparicio, R. y Martínez, J.L. (2005): *La intervención social con colectivos inmigrantes*. Madrid: Universidad Pontificia Comillas.
- Aparicio, R. y Tornos, A. (2001): *Estrategias y dificultades de la integración social de los distintos colectivos de inmigrantes llegados a España*: Madrid. Instituto de Migraciones y Servicios Sociales–Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- ___ (2005): *Las redes sociales de los inmigrantes extranjeros en España. Un estudio sobre el terreno*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- ___ (2006): *Hijos de inmigrantes que se hacen adultos: marroquíes, dominicanos y peruanos*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Aparicio, R. et al. (2005): *Marroquíes en España*. Madrid: Universidad Pontificia de Comillas.
- Arango, J. (1985): Las Leyes de las Migraciones de E.G. Ravenstein, 100 años después, *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 35, 7-26.
- ___ (2000): Enfoques conceptuales y teóricos para explicar la migración, *Revista Internacional de Ciencias Sociales*, 165, 33-47.

- (2003): Inmigración y diversidad humana: una nueva era en las migraciones internacionales, *Revista de Occidente*, 268, 5-21.
- (2004): Inmigración, cambio demográfico y cambio social, *Información Comercial Española*, 815, 31-44.
- Arruabarrena, M^aI. y Paúl, J. (1999): *Maltrato a los niños en la familia: evaluación y tratamiento*. Madrid: Pirámide.
- Banco Interamericano de Desarrollo (BID) (2007): *Investigación y datos. Dimensión del mercado de remesas* (<http://www.iadb.org>).
- Baráibar, J.M. (2005): *Inmigración, familias y escuela en educación infantil*. Madrid: MEC-Los Libros de la Catarata.
- Barañano, M. (2006): Reestructuración de los hogares y familias. El contexto de una conciliación problemática de la vida familiar y laboral: algunas hipótesis y reflexiones, en Casado, E. y Gómez, C. (eds.), *Los desafíos de la conciliación de la vida familiar y profesional en el siglo XXI*. Madrid: Biblioteca Nueva, 225-250.
- Barreiro, X.R. (2006): La memoria histórica de la emigración gallega (1778-1930), en Santos Rego, M.A. (ed.), *Estudios sobre flujos migratorios en perspectiva educativa y cultural*. Granada: Grupo Editorial Universitario, 195-210.
- Bartolomé, M. (2001): Identidad y ciudadanía en adolescentes. Nuevos enfoques desde la educación intercultural, en Soriano Ayala, E. (coord.), *Identidad cultural y ciudadanía intercultural*. Madrid: La Muralla, 75-109.
- (2004): Educación intercultural y ciudadanía, en Jordán, J.A. et al., *La formación del profesorado en Educación Intercultural*. Madrid: MEC-Los Libros de la Catarata, 93-121.
- Bartolomé, M. y Cabrera, F. (2003): Sociedad multicultural y ciudadanía: hacia una sociedad y ciudadanía interculturales, *Revista de Educación*, número extraordinario 'Ciudadanía y Educación', 33-56.
- Basch, L.; Glick Schiller, N. y Blanc-Szanton, C. (1995): *Nations unbound: transnational projects, postcolonial predicaments and deterritorialized nation-States*. Luxembourg: Gordon and Breach.

- Baumrind, D. (1967): Child cares practices anteceding three patterns of preschool behavior, *Genetic Psychology Monographs*, 75, 43-88.
- Beck, U. (1986): *La sociedad del riesgo. Hacia una nueva modernidad*. Barcelona: Paidós.
- ___ (1998): *¿Qué es la globalización?*. Barcelona: Paidós.
- Beck, U. y Beck-Gernsheim, E. (2003): *La individualización. El individualismo institucionalizado y sus consecuencias sociales y políticas*. Barcelona: Paidós.
- Bernardo, J. y Calderero, J.F. (2000): *Aprendo a Investigar en Educación*. Madrid: Rialp.
- Besalú, X. (2002): *Diversidad cultural y educación*. Madrid: Síntesis.
- ___ (2004): La formación inicial en interculturalidad, en Jordán, J.A., et al., *La formación del profesorado en Educación Intercultural*. Madrid: MEC-Los Libros de la Catarata, 49-92.
- Besalú, X.; Campani, G. y Palaudàrias, J.M. (1998) (comp.): *La Educación intercultural en Europa: un enfoque curricular*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- Blanco, C. (2000): *Las migraciones contemporáneas*. Madrid: Alianza.
- ___ (2004): Las migraciones internacionales: procesos históricos. Conceptos básicos sobre migraciones internacionales. Las migraciones internacionales en la historia contemporánea: Factores influyentes, flujos y efectos, en Manzanos, C. (coord.), *Trabajo social y educación social con inmigrantes en países receptores y de origen*. Málaga: Aljibe, 37-50.
- Borjas, G. (1990): *Friends or strangers: the impact of inmigrant on the U.S economy*. New York: Baris Books.
- Borrajo Iniesta, S. (1988): Ruptura matrimonial y formación de familias monoparentales en España, en Iglesias de Ussel, J. (ed.), *Las familias monoparentales*. Madrid: Instituto de la Mujer-Ministerio de Asuntos Sociales, 41-48.
- Bourdieu, P. y Wacquant, L. (2005): *Una invitación a la sociología reflexiva*. Buenos Aires: Siglo XXI.

- Brullet, C. (2004): La escuela y las transformaciones de la familia, en Cabrera, D.; Funes, J. y Brullet, C., *Alumnado, familias y sistema educativo. Los retos de la institución escolar*. Barcelona: Octaedro, 65-124.
- Brullet, C. y Parella, S. (2005): La conciliación de la vida familiar y laboral de las madres latinoamericanas. Una primera exploración del caso de la ciudad de Barcelona, en Solé, C. y Flaquer, L. (eds.), *El uso de las políticas sociales por las mujeres inmigrantes*. Madrid: Instituto de la Mujer-Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, 255-298.
- Brullet, C. y Torradabella, L. (2003): *Las grandes tendencias del cambio familiar*. Barcelona: Instituto de Infancia y Mundo Urbano.
- Buendía, L. et al. (2004): Identidad y competencias interculturales, *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 10, 135-183 (www.uv.es/RELIEVE/).
- Bueno, J.R. y Belda, J.F. (dirs.) (2005): *Familias inmigrantes en la escuela. Discursos de los agentes educativos*. Valencia: Universitat de Valencia.
- Cachón, L. (2003): La inmigración en España: los desafíos de la construcción de una nueva sociedad, *Migraciones*, 14, 219-304.
- Cagiao, P. (1997): *Muller e emigración*. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia.
- Camilleri, C. et al. (1990): *Stratégies identitaires*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Campoy, T.J. y Pantoja, A. (2005): Hacia una expresión de diferentes culturas en el aula: percepciones sobre la educación multicultural, *Revista de Educación*, 336, 415-436.
- Carballo, M. y Flores, R. (2004): Migraciones: Causas e implicaciones, en Gómez Crespo, P. et al., *Movimientos de población: migraciones y acción humanitaria*. Barcelona: Icaria, 63-71.
- Carbonell, F. (1995): *Inmigración: diversidad cultural, desigualdad social y educación*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Carrasco, S. (2003): La escolarización de los hijos e hijas de inmigrantes y de minorías étnico-culturales, *Revista de Educación*, 330, 99-136.

- Carrasco Carpio, M^aC. (1999): *Mercados de trabajo: los inmigrantes económicos*. Madrid: Instituto de Migraciones y Servicios Sociales.
- Casanova, M^aA. (2005): La interculturalidad como factor de calidad en la escuela, en Soriano Ayala, E. (coord.), *La interculturalidad como factor de calidad educativa*. Madrid: La Muralla, 19-41.
- Castella, E. (1999): La inmigración y la escolarización de alumnado de incorporación tardía, en Essomba, M.A. (coord.), *Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural*. Barcelona: Graó, 153-160.
- Castles, S. (2004): Globalización e Inmigración, en Aubarell, G. y Zapata, R. (eds.), *Inmigración y procesos de cambio*. Barcelona: Icaria, 33-56.
- Castles, S. y Kosack, G. (1975): *Immigrants, Workers and Class Structure in Western Europe*. New York: Oxford University Press.
- Castles, S. y Miller, M. (1993): *The age of migrations. Population movements in modern world*. Londres: MacMillan.
- CC.OO. (2004): *La situación del profesorado y sus opiniones acerca de las condiciones de trabajo y del entorno educativo*. Madrid: Federación de Enseñanza de CC.OO.
- CIDE (2005): *La atención al alumnado inmigrante en el sistema educativo en España*. Madrid: CIDE-MEC.
- CIS (2004): *Barómetro de Febrero* (estudio nº 2556). Madrid: CIS.
- Cobo Suero, J.M. (1993): *Educación ética para un mundo en cambio y hacia una sociedad plural*. Madrid: Edymion.
- Colectivo IOÉ (1996): *La educación intercultural a prueba. Hijos de inmigrantes marroquíes en la escuela*. Madrid: CIDE-MEC.
- (2000a): *Inmigración y trabajo: trabajadores inmigrantes en el sector de la construcción: (polacos y marroquíes en Madrid y Barcelona)*. Madrid: Instituto de Migraciones y Servicios Sociales-Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

- (2000b): La inmigración extranjera en España, 2000, en Aja, E. et al., *La inmigración extranjera en España. Los retos educativos*. Barcelona: Fundación “la Caixa”, 13-68.
- (2002): *Inmigración, escuela y mercado de trabajo. Una radiografía actualizada*. Barcelona: Fundación “la Caixa”.
- (2003) *La escolarización de hijas de familias inmigrantes*. Madrid: CIDE-Instituto de la Mujer.
- (2005): *Inmigración y vivienda en España*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Colom, A.J. y Domínguez, E. (1997): *Introducción a la política de la educación*. Barcelona: Ariel.
- Coloma, J. (1993): La familia como ámbito de socialización de los hijos, en Quintana, J.M. (coord.), *Pedagogía familiar*. Madrid: Narcea, 31-43.
- Comas, D. (1995): *Trabajo, género, cultura: la construcción de desigualdades entre hombres y mujeres*. Barcelona: Icaria.
- Comisión Europea (2005): *Confronting demographic change: a new solidarity between the generations*. Bruselas: Comisión Europea.
- Commission of the European Communities (1989): *Lone Parent Families in the European Community: Final Report*. London: Family Policy Studies Center.
- Comunidad de Madrid (2004): *Aulas de enlace: orientaciones metodológicas y para la evaluación*. Madrid: Comunidad de Madrid (<http://www.madrid.org>).
- Consejo Económico y Social (2004): *La inmigración y el mercado de trabajo en España*. Madrid: Consejo Económico y Social.
- Consellería de Emigración (2004): *Estudio sobre la Inmigración en Galicia: integración y trayectorias*. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia.
- Cortina, A. (1999): *Los ciudadanos como protagonistas*. Barcelona: Galaxia Gutenberg-Círculo de Lectores.
- Council of Europe (1995): *Recent demographic developments in Europe 1995*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.

- CREA (coord.) (1998): Comunidades de aprendizaje: propuesta educativa igualitaria en la sociedad de la información, *Aula de Innovación Educativa*, 72, 49-51.
- Criado, M^aJ. (2000): Vieja y nueva migración. Rasgos, supuestos y evidencias, *Revista Internacional de Sociología*, 26, 159-183.
- ___ (2001): *La línea quebrada. Historias de vida de migrantes*. Madrid: Colección Estudios Sociales.
- Dabas, E. (1998): *Redes sociales, familias y escuelas*. Barcelona: Paidós.
- Defensor del Pueblo (2003): *La escolarización del alumnado inmigrante en España* (2 vols.). Madrid: Defensor del Pueblo.
- De Lucas, J. (2006): Sobre la gestión de la multiculturalidad que resulta de la inmigración: condiciones del proyecto intercultural, en Bernat, J.S. y Gimeno, C. (eds.), *Migración e interculturalidad. De lo global a lo local*. Castelló de la Plana: Universitat Jaume I, 31-51.
- Del Campo Sorribas, J. (2003): Resolución de conflictos en realidades multiculturales, en Soriano Ayala, E. (coord.), *Diversidad étnica y cultural en las aulas*. Madrid: La Muralla, 159-180.
- Del Campo Urbano, S. (1991): *La "nueva" familia española*. Madrid: Eudema.
- ___ (1997): Transición demográfica y componentes del crecimiento, en Botella, J. y Del Campo Urbano, S. (eds.), *La explosión demográfica y la regulación de la natalidad*. Madrid: Síntesis, 29-44.
- ___ (2004): Las transiciones de la familia española y sus problemas, en *Libro de Ponencias I Congreso sobre la Familia en la Sociedad del Siglo XXI*. Madrid: Fundación de Ayuda contra la Drogadicción, 45-54.
- Delors, J. (1996): *La educación encierra un tesoro. Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. Madrid: Santillana-UNESCO.
- Díez Nicolás, J. (2005): *Las dos caras de la inmigración*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Díez Nicolás, J. y Ramírez Lafita, M^aJ. (2001): *La voz de los inmigrantes*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

- Durán, M.A. (1988): Hogares y familias: dos conceptos en busca de definición, en Iglesias de Ussel, J. (ed.), *Las familias monoparentales*. Madrid: Instituto de la Mujer-Ministerio de Asuntos Sociales, 11-22.
- Durand, J. (1995): *El norte es como el mar*. Guadalajara (Méjico): Universidad de Guadalajara.
- Eiras Roel, A. (1993): *Aportaciones al estudio de la emigración gallega. Un enfoque comarcal*. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia.
- Elzo, J. (2003): Tipología y modelos de relación familiar, en *Libro de Ponencias I Congreso sobre la Familia en la Sociedad del Siglo XXI*. Madrid: Fundación de Ayuda contra la Drogadicción, 57-81.
- ___ (2004) La familia, entre la añoranza estéril y las incertidumbres del futuro, en *Libro de Ponencias II Congreso sobre la Familia en la Sociedad del Siglo XXI*. Madrid: Fundación de Ayuda contra la Drogadicción, 21-33.
- Escotet, M.A. (1992): *Aprender para el futuro*. Madrid: Alianza.
- Escrivá, A. (2000): ¿Empleadas de por vida? Peruanas en el servicio doméstico de Barcelona, *Papers*, 60, 327-342.
- Esping-Andersen, G. (1993): *Changing classes: stratification and mobility in post-industrial societies*. London: Sage.
- Essomba, M.A. (2006): *Liderar escuelas interculturales e inclusivas. Equipos directivos y profesorado ante la diversidad cultural y la inmigración*. Barcelona: Graó.
- Etxeberria, F. (2000): *Políticas educativas en la Unión Europea*. Barcelona: Ariel.
- ___ (2002): Nuevos retos en la educación con inmigrantes, Comunicación al XXI Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación, Granada (<http://www.ugr.es/~site/docu/21site/>).
- Eurostat (1999): *¿Cómo somos los europeos?: Todos los datos*. Madrid: Aguilar.
- ___ (2000): *Statistiques sociales européennes. Démographie*. Luxemburgo: Comisión Européenne.
- Eurydice (2004): *La integración escolar del alumnado inmigrante en Europa*. Bruselas: Eurydice.

- (2005): *La educación para la ciudadanía en el contexto escolar europeo* Bruselas: Eurydice.
- Faist, T. (2000): *The Volume and Dynamics of International Migration and Transnational Social Space*. Oxford: Clarendon Press.
- Fernández-Ballesteros, R. (2001): Cuestiones conceptuales básicas en evaluación de programas, en Fernández-Ballesteros, R. (ed.), *Evaluación de programas. Una guía práctica en ámbitos sociales, educativos y de salud*. Madrid: Síntesis, 21-47.
- Fernández Prada, F. (2003): Participación de padres y alumnos, ¿imposición moda o reto?, en Alfonso, C. et al. (eds.), *La participación de los padres y madres en la escuela*. Barcelona: Graó, 45-54.
- Fernández, J.A. y Tobío, C. (1999): *Las familias monoparentales en España*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Fernández, M.; Souto, X.M. y Rodríguez, R. (2005): *La sociedad del conocimiento: democracia y cultura. Los retos de la institución educativa*. Barcelona: Octaedro.
- Flaquer, L. (1995): Las funciones sociales de la familia, *Documentación Social*, 98, 39-48.
- (1998): *El destino de la familia*. Barcelona: Ariel.
- (1999): *La estrella menguante del padre*. Barcelona: Ariel.
- (2000): *Las políticas familiares en una perspectiva comparada*. Barcelona: Fundación "la Caixa".
- (2002): Cambios en la estructura familiar, en Casas, F. y Gómez-Granell, C. (comp.), *Infancia, Familia y Calidad de Vida*. Barcelona: Instituto de Infancia y Mundo Urbano, 48-61.
- (2005): Régimen de bienestar, familiarismo y ciudadanía, en Solé, C. y Flaquer, L. (eds.), *El uso de las políticas sociales por las mujeres inmigrantes*. Madrid: Instituto de la Mujer-Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, 21-52.

- Flaquer, L. y Oliver, E. (2004): Las políticas de apoyo a la familia, en Gómez-Granell, C.; Garcia-Milà, M.; Ripol-Millet, A. y Panchón, C. (coords.), *Infancia y familias: Realidades y tendencias*. Barcelona: Ariel, 63-79.
- Flaquer, L. y Soler, J. (1990): *Permanencia y cambio en la familia española*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Flaquer, L.; Almeda, E. y Navarro-Varas, L. (2006): *Monoparentalidad e infancia*. Barcelona: Fundación "la Caixa".
- Foro para la Integración Social de los Inmigrantes (1998): *Informe sobre la inmigración y el asilo en España*. Madrid: Instituto de Migraciones y Servicios Sociales- Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Froufe, S. (1999): Educación intercultural y pedagogía de la interculturalidad, *Revista de Pedagogía Social*, Monográfico Educación Intercultural, 9-26.
- Fullan, M. y Hargreaves, A. (1999): *La escuela que queremos: los objetivos por los cuales vale la pena luchar*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Fundación Encuentro (2005): *Informe España 2005*. Madrid: Fundación Encuentro.
- Funes, J. (2004): ¿A quién habrá que seguir educando en el futuro?, en Cabrera, D.; Funes, J. y Brullet, C., *Alumnado, familias y sistema educativo. Los retos de la institución escolar*. Barcelona: Octaedro, 35-63.
- García Carrasco, J. y García del Dujo, A. (2001): *Teoría de la Educación II. Procesos primarios de formación del pensamiento y la acción*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- García Martínez, A. (2002): Educación Intercultural: Sentar las bases del futuro sociocultural, *Pedagogía Social*, 9, 321-332.
- García Nieto, A. (2004): *Los inmigrantes en la Región de Murcia 2002. Análisis de la Información de la Red de Situación de la Integración Social de los Inmigrantes*. Murcia: Consejería de Trabajo y Política Social.
- García Sánchez, J.N. (dir.) (1998): *Actitudes de profesores y maestros hacia la integración escolar de inmigrantes extranjeros*. León: Universidad de León.
- García Suárez, J.A. (1991): *Política educativa comunitaria: educación e integración europea*. Barcelona: Boixareu Universitaria.

- Garreta, J. (2003): *La integración sociocultural de las minorías étnicas (gitanos e inmigrantes)*. Barcelona: Anthropos.
- Garreta, J. y Llevot, N. (2003): *El espejismo intercultural. La escuela de Cataluña ante la diversidad cultural*. Madrid: CIDE-MEC.
- Giddens, A. (1999): *The consequences of Modernity*. Cambridge: Polity Press.
- Giménez, C. (1997): La naturaleza de la mediación intercultural, *Migraciones*, 2, 125-159.
- Giménez, C. y Malgesini, G. (1997): *Guía de conceptos sobre migraciones, racismo e interculturalidad*. Madrid: Cueva del oso.
- Gimeno, A. (1999): *La familia: el desafío de la diversidad*. Barcelona: Ariel.
- Glick Schiller, N.; Basch, L. y Blanc-Szanton, C. (1992): *Towards a Transnational Perspective on Migration: Race, Class, Ethnicity and Nationalism Reconsidered*. New York: New York Academy of Sciences.
- Gómez Ciriano, E. (2004): Contexto sociojurídico de la inmigración en España y vías para la integración desde los social y laboral, en Salinas, J. y Herranz, J.M. (dirs.), *La Economía Social como puerta de integración sociolaboral de los inmigrantes*. Ávila: Universidad Católica de Ávila, 15-30.
- Gómez Ciriano, E.J. y Fuchs, N. (2005): *Inmigrante y ciudadano: hacia una nueva cultura de la acogida*. Madrid: PPC.
- González Beilfuss, C. (2004): *Parejas de hecho y matrimonios del mismo sexo en la Unión Europea*. Madrid: Marcial Pons.
- González Enríquez, C. y Álvarez-Miranda, B. (2006): *Inmigrantes en el barrio. Un estudio cualitativo de opinión pública*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- González Sánchez, M. y Muñoz Rodríguez, J.M. (2006): La diversidad en la familia como valor educativo, *Revista de Ciencias de la Educación*, 205, 7-23.
- Golombok, S. (2006): *Models de família. Què es el que compta de debò?*. Barcelona: Graò.
- Gracia, E. y Musitu, G. (2000): *Psicología social de la familia*. Barcelona: Paidós.

- Gregorio, C. (1998): *Migración femenina. Su impacto en las relaciones de género*. Madrid: Narcea.
- (2002a): Procesos migratorios y desigualdad de género, en García-Mina, A. y Carrasco, M^aJ. (eds.), *Cuestiones de género en el fenómeno de las migraciones*. Madrid: Universidad Pontificia de Comillas, 11-38.
- (2002b): La movilidad transnacional de las mujeres: entre la negociación y el control de sus ausencias y presencias, en Gregorio, C. y Agrela, B. (eds.), *Mujeres de un solo mundo: globalización y multiculturalismo*. Granada: Universidad de Granada, 93-121.
- Gregorio, C. y Ramírez, A. (2000): ¿En España es diferente...? Mujeres inmigrantes dominicanas y marroquíes, *Papers*, 60, 257-274.
- Gundara, J. (1998): Interculturalidad y xenofobia en la Europa multicultural, en Besalú, X.; Campañi, G. y Paludàrias, J.M. (comp.), *La educación intercultural en Europa. Un enfoque curricular*. Barcelona: Pomares-Corredor, 93-102.
- Gurak, D.T. y Caces, F. (1998): Redes migratorias y la formación de sistemas de migración, en Malgesini, G. (ed.), *Cruzando fronteras. Migraciones en el sistema mundial*. Barcelona: Icaria-Fundación Hogar del Empleado, 75-110.
- Guttman, A. (2001): *La educación democrática. Una teoría política de la educación*. Barcelona: Paidós.
- Hannerz, U. (1998): *Conexiones transnacionales: cultura, gente, lugares*. Madrid: Cátedra.
- Hansen, P. (1998): Educación intercultural e inmigración en la Unión Europea: visiones, paradojas, exclusiones, en Besalú, X.; Campañi, G. y Paludàrias, J.M. (comp.), *La educación intercultural en Europa. Un enfoque curricular*. Barcelona: Pomares-Corredor, 67-92.
- Hernández Borge, J. (2001): *Dúas correntes migratorias galegas da segunda metade do século XX, a continental e a interior*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Hernández Pina, F. (1997): La investigación experimental, en Buendía Eisman, L.; Colás Bravo, P. y Hernández Pina, F., *Métodos de Investigación en Psicopedagogía*. Madrid: McGraw-Hill, 61-117.

- Herranz, Y. (2000): Inmigración e incorporación laboral, *Migraciones*, 8, 127-163.
- Hidalgo, A.L. (2003): Las múltiples causas de las migraciones, *Actas de la V Reunión de Economía Mundial*. Sevilla: Universidad de Sevilla y Sociedad de Economía Mundial (<http://www.uhu.es/antonio.hidalgo/documentos/Migraciones.pdf>).
- Huguet, T. (2003): El papel de la familia en la motivación escolar del alumnado, *Aula de Innovación Educativa*, 101, 18-20.
- Iglesias de Ussel, J. (1988): La situación de la familia en España y los nuevos modelos familiares, en Iglesias de Ussel, J. (ed.), *Las familias monoparentales*. Madrid: Instituto de la Mujer-Ministerio de Asuntos Sociales, 24-40.
- ___ (1998a): La familia española en el contexto europeo, en Palacios, J. y Rodrigo, M^aJ. (coords.), *Familia y desarrollo humano*. Madrid: Alianza, 91-114.
- ___ (1998b): *La familia y el cambio político en España*. Madrid: Tecnos.
- Iglesias de Ussel, J. y Ayuso Sánchez, L. (2007): Permanencia y cambio en la familia española del siglo XXI, en Gómez, F. (dir.), *Intervención social con familias*. Madrid: McGraw-Hill, 3-25.
- INCE (1998): *Familia y Escuela. Diagnóstico del Sistema Educativo*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura.
- ___ (2004): *Sistema estatal de indicadores de la educación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- INE (2003): Los cambios sociales de los últimos diez años. Censos de población y viviendas 2001, *Boletín Informativo del Instituto Nacional de Estadística*. Madrid: INE (<http://www.ine.es>).
- ___ (2004): *Encuesta de empleo del tiempo 2002-2003*. Madrid: INE (<http://www.ine.es>).
- ___ (2007a): *Análisis y estudios demográficos. Indicadores demográficos básicos. Datos provisionales 2006*. Madrid: INE (<http://www.ine.es>).
- ___ (2007b): *Avance del Padrón a 1 de enero de 2007. Datos provisionales*. Madrid: INE (<http://www.ine.es>).
- ___ (2007c): *Censo electoral de españoles residentes en el extranjero (CERA) por provincias*. Madrid: INE (<http://www.ine.es>).

- ___ (2007d): *Movimiento Natural de la Población. Resultados provisionales 2006*. Madrid: INE (<http://www.ine.es>).
- ___ (2007e): *Estadística de variaciones residenciales*. Madrid: INE (<http://www.ine.es>).
- Instituto de Política Familiar (2005): *Informe evolución de la familia en España 2005*. Madrid: Instituto de Política Familiar.
- ___ (2006): *Informe evolución de la familia en España 2006*. Madrid: Instituto de Política Familiar.
- ___ (2007): *Informe evolución de la familia en España 2007*. Madrid: Instituto de Política Familiar.
- Instituto Galego de Estadística (IGE) (2007a): *Indicadores de población. Galicia 2006*. Santiago de Compostela: IGE (<http://www.ige.eu/ga/index.htm>).
- ___ (2007b): *Padrón municipal de habitantes* Santiago de Compostela: IGE (<http://www.ige.eu/ga/index.htm>).
- Izquierdo Escribano, A. (1992): *La inmigración en España: 1980-1990*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Seguridad Social.
- ___ (1996): *La inmigración inesperada: la población extranjera en España (1991-1995)*. Madrid: Trotta.
- Jiménez Gámez, R. (2004): *Inmigración, interculturalidad y currículum. La educación en una sociedad multicultural*. Sevilla: Publicaciones del Movimiento Cooperativo de la Escuela Popular.
- Jiménez Godoy, A.M^a (2005): *Modelos y realidades de la familia actual*. Madrid: Editorial Fundamentos.
- Jordán, J.A. (1994): *La escuela multicultural. Un reto para el profesorado*. Barcelona: Paidós.
- ___ (2004): Introducción: La formación permanente del profesorado en educación intercultural, en Jordán, J.A. et al., *La formación del profesorado en Educación Intercultural*. Madrid: MEC-Los Libros de la Catarata, 11-48.
- Jordán, J.A.; Mínguez, R. y Ortega, P. (2002): Inmigración: una respuesta desde la pedagogía intercultural, en Gervilla, E. (ed.), *Globalización, inmigración y educación*. Granada: Diputación de Granada, 93-134.

- Juliano, D. (1993): *Educación intercultural. Escuela y minorías étnicas*. Madrid: Eudema.
- ___ (1999): *Las que saben... subculturas de mujeres*. Madrid: Horas y Horas.
- Kearney, M. (1986): From the indivisible hand to the visible feet anthropology studies on migration and development, *Annual Review of Anthropology*, 15, 331-361.
- Korenblum, S. (2003): *Familias en tránsito. Las mudanzas internacionales y su impacto familiar*. Buenos Aires: Grupo Editorial Lumen.
- Krueger, R.A. (1991): *El grupo de discusión. Guía práctica para la investigación aplicada*. Madrid: Pirámide.
- Kymlicka, W. (2000): *Ciudadanía multicultural: una teoría liberal de los derechos de las minorías*. Barcelona: Paidós.
- Labrador, J. (2002): Identidad e inmigración femenina, en García-Mina, A. y Carrasco, M^aJ. (eds.), *Cuestiones de género en el fenómeno de las migraciones*. Madrid: Universidad Pontificia de Comillas, 75-91.
- Lacasa, P. (1997): *Familias y escuelas: caminos de la orientación educativa*. Madrid: Visor.
- Lacomba, J. (2001): *El Islam inmigrado. Transformaciones y adaptaciones de las prácticas culturales y religiosas*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- ___ (2004): *Migraciones y desarrollo en Marruecos*. Madrid: Los Libros de la Catarata.
- Lamela, C.; López de Lera, D. y Oso, L. (2005): La inmigración internacional en Galicia: latinoamericanos, comunitarios y otros, en Solé, C. e Izquierdo, A. (coords.), *Integraciones diferenciadas: Migraciones en Cataluña, Galicia y Andalucía*. Barcelona: Anthropos, 89-104.
- Laparra, M. (2003): *Extranjeros en el purgatorio: integración social de los inmigrantes en el espacio local*. Barcelona: Bellaterra.
- Laslett, P. (1972): Introduction: the History of Family, en Laslett, P. y Wall, R (eds.), *Household and Family in past time*. Cambridge: Cambridge University Press, 1-89.

- Le Gall, D. y Martín, C. (1988). El ámbito de sociabilidad del niño en los hogares monoparentales de divorciados y separados, en Iglesias de Ussel, J. (ed.), *Las familias monoparentales*. Madrid: Instituto de la Mujer-Ministerio de Asuntos Sociales, 195-202.
- León Salas, B. (2005): La contribución demográfica de la inmigración: el caso de España, *Política y Cultura*, 23, 121-143.
- Levin, H. (1987): *Towards accelerated school*. Stanford: Stanford University Press.
- Llevot, N. (2002a): El mediador escolar en Quebec: el último eslabón en la cadena de la comunicación intercultural, *Revista de Educación*, 327, 305-320.
- ___ (2002b): Diversidad cultural e instituciones educativas en Cataluña: el mediador intercultural como nueva figura profesional, *Pedagogía Social*, 9, 127-142.
- López Barajas, E. (coord.) (2000): *La Educación y la construcción de la Unión Europea*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- López Sala, A.M^a (2005): *Inmigrantes y Estados: la respuesta política ante la cuestión migratoria*. Barcelona: Anthropos.
- López, I.; Ridao, P. y Sánchez, J. (2004): Las familias y las escuelas: una reflexión acerca de entornos educativos compartidos, *Revista de Educación*, 334, 143-163.
- Lorenzo Moledo, M^aM. (2001): La familia como agente preventivo de la delincuencia juvenil, en VV.AA., *Familia, juventud y nuestros mayores: la actitud proactiva*. A Coruña: Fundación “Caixa Galicia”, 79-88.
- Lorenzo Moledo, M^aM. et al. (2007): *Familias inmigrantes en Galicia: La dimensión socio-educativa de la integración*” (Proyecto de Investigación - Secretaría General de Política Científica y Tecnológica. Ministerio de Educación y Ciencia. SEJ2004-05967).
- Losada, M. (2006): Los programas de apoyo a la inmigración en Galicia, en Santos Rego, M.A. (ed.), *Estudios sobre flujos migratorios en perspectiva educativa y cultural*. Granada: Grupo Editorial Universitario, 243-264.
- Maccoby, E. y Martin, J. (1983): Socialization in the context of the family: Parent-child interaction, en Hetherington, E.M. y Mussen, P.H. (eds.), *Handbook of child psychology*. New York: John Wiley & Sons, 1-101.

- Malgesini, G. (1998): *Cruzando fronteras. Migraciones en el sistema mundial*. Barcelona: Icaria-Fundación Hogar del Empleado.
- Malik, B. y Herraz, M. (2005): Mediación intercultural: bases conceptuales e introducción, en Malik, B. y Herraz, M. (coords.), *Mediación intercultural en contextos socio-educativos*. Málaga: Aljibe, 17-29.
- Marchesi, A. (2000): *Controversias en la educación española*. Madrid: Alianza.
- Marchesi, A. y Lucena, R. (2002): *Los valores del alumnado de educación secundaria de la comunidad de Madrid*. Madrid: FUHEM-IDEA.
- Marchesi, A. y Pérez, E.M. (2004): *La situación profesional de los docentes*. Madrid: Centro de Innovación Educativa (CIE)-FUHEM.
- ___ (2005): *Opinión de las familias sobre la calidad de la educación*. Madrid: Centro de Innovación Educativa (CIE)-FUHEM.
- Marchesi, A. y Martín, E. (comp.) (2002): *Evaluación de la educación secundaria: fotografía de una etapa polémica*. Madrid: Fundación Santa María-SM.
- Martínez González, R.A. (1996): *Familia y educación formal. Fundamentos teóricos y metodológicos*. Oviedo: Universidad de Oviedo.
- Martínez Mediano, C. (1996): *Evaluación de programas educativos. Investigación evaluativa. Modelos de evaluación de programas*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Martínez Veiga, U. (1997): *La integración social de los inmigrantes extranjeros en España*. Madrid: Trotta.
- ___ (2004): *Trabajadores invisibles: precariedad, rotación y pobreza de la inmigración en España*. Madrid: Los Libros de la Catarata.
- Massey, D.S. et al. (1993): Theories of International Migration: A review and appraisal, *Population and Development Review*, 19, 431-466.
- ___ (1998a): *Worlds in motion: understanding international migration at the end of the millennium*. Oxford: Clarendon Press.
- ___ (1998b): Una evaluación de la teoría de la migración internacional: el caso de América del Norte, en Malgesini, G. (ed.) (1998): *Cruzando fronteras*.

- Migraciones en el sistema mundial*. Barcelona: Icaria-Fundación Hogar del Empleado, 189-264.
- Massó, M.F. (2003): El nuevo marco legal del derecho de extranjería en España, *Papeles de Economía Española*, 98, 27-37.
- Maya Jariego, I. (2003): Pertinencia y accesibilidad de los servicios sociales para inmigrantes, en Checa, F.; Arjona, A. y Checa, J.C. (eds.), *La integración social de los inmigrantes. Modelos y experiencias*. Barcelona: Icaria Editorial, 323-345.
- Mayordomo, A. (1998): *Aprendizaje cívico*. Barcelona: Ariel.
- Mead, G.H. (1934): *Mind, Self, and Society*. Chicago: University of Chicago Press.
- MEC (2007a): *Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Datos Avance. Curso 2006-2007*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- MEC (2007b): *Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Resultados Detallados. Curso 2005-2006*. Madrid: Ministerio de Educación, y Ciencia.
- Megías, E. (coord.) (2002): *Hijos y Padres: comunicación y conflictos*. Madrid: Fundación de Ayuda contra la Drogadicción.
- Meil, G. (2003): *Las uniones de hecho en España*. Madrid: CIS-Siglo XXI.
- ___ (2006): *Padres e hijos en la España actual*. Barcelona: Fundación "la Caixa".
- Merino Senovilla, M^aH. (2006): La inmigración y el derecho a la educación, en Santos Rego, M.A. (ed.), *Estudios sobre flujos migratorios en perspectiva educativa y cultural*. Granada: Grupo Editorial Universitario, 43-65.
- Merino, J. y Muñoz, A. (1998): Ejes de debate y propuestas de acción para una pedagogía intercultural, *Revista Iberoamericana de Educación*, 17, 207-247.
- Mijares, L. (2006): *Aprendiendo a ser marroquíes. Inmigración, diversidad lingüística y escuela*. Madrid: Ediciones del Oriente y del Mediterráneo.
- Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales (2002): Plan Integral de Apoyo a la Familia (2001-2004), *Revista del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales*, 40, 105-124.
- ___ (2006a): *IV Plan Nacional de Acción para la Inclusión Social (2006-2008)*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

- (2006b): *Plan Estratégico Nacional de Infancia y Adolescencia (2006-2009)*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- (2006c): *Guía 06 de Ayudas Sociales para las Familias*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- (2007a): *Boletines Estadísticos de Extranjería e Inmigración*, Secretaría de Estado de Inmigración y Emigración (<http://extranjeros.mtas.es/>).
- (2007b): *Plan Estratégico de Ciudadanía e Integración 2007-2010*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- (2007c): *Anuario estadístico de inmigración 2005*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- (2007d): *Guía 07 de Ayudas Sociales para las Familias*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Montilla, J.A. (2006): Las funciones y las competencias de las Comunidades Autónomas en inmigración, en Aja, E.; Montilla, J.A. y Roig, E. (coords.), *Las Comunidades Autónomas y la inmigración*. Valencia: Tirant lo Blanch, 23-75.
- Moreno Fernández, L. (comp.) (1997): *Unión Europea y Estado del Bienestar*. Madrid: CSIC.
- Moreno Mínguez, A. (2000): Las familias monoparentales en España, *Revista Internacional de Sociología*, 26, 39-63.
- Muñoz Sedano, A. (1997): *Educación Intercultural: Teoría y práctica*. Madrid: Escuela Española.
- Murillo, S. y Mena, L. (2006): *Detectives y camaleones: el grupo de discusión. Una propuesta para la investigación cualitativa*. Madrid: Talasa Ediciones.
- Musitu, G. y Cava, M^aJ. (2001): *La familia y la educación*. Barcelona: Octaedro.
- Musitu, G. y García, F. (2001): *Escala de socialización parental en la adolescencia*. Madrid: TEA.
- Naciones Unidas (2003): *Trends in Total Migrant Stock, 1960-2000: 2003 Revision*. Nueva York: Naciones Unidas.
- Navarro, I.; Musitu, G. y Herrero, J. (2007): *Familias y problemas. Un programa especializado de intervención psicosocial*. Madrid: Síntesis.

- Núñez Seixas, X.M. (1998): *Emigrantes, caciques e indianos: o influxo sociopolítico da emigración transoceánica en Galicia (1900-1930)*. Vigo: Xerais.
- OIM (Organización Internacional para las Migraciones) (2005): *World Migration 2005: Cost and Benefits of International Migration*. Ginebra: Organización Internacional para las Migraciones.
- ONU (2002): *International Migration Report 2002*. New York: ONU.
- Ortega, I.; Eguzkiza, M^aJ. y Ruiz de Garibay, M. (2004): *Orientaciones para la elaboración del plan de acogida del alumnado inmigrante*. Vitoria: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- Oso, L. (2004): *Españolas en París. Estrategias de ahorro y consumo en las migraciones internacionales*. Barcelona: Bellaterra.
- Pajares, M. (2005): *La integración ciudadana*. Barcelona: Icaria.
- Palacios, J. y Paniagua, G. (1992): *Colaboración de los padres: infantil*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Palacios, J. y Rodrigo, M^aJ. (1998): La familia como contexto de desarrollo humano, en Palacios, J. y Rodrigo, M^aJ. (coords.), *Familia y desarrollo humano*. Madrid: Alianza, 25-44.
- Palaudárias, J.M. (2002): La escuela intercultural y el papel de la comunidad en el proceso de integración, en Essomba, M.A. (coord.), *Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural*. Barcelona: Graó, 81-87.
- Pàmies Rovira, J. (2006): *Dinámica escolares y comunitarias de los hijos e hijas de familias inmigradas marroquíes de la Yebala en la periferia de Barcelona*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona. Tesis Doctoral.
- Parella, S. (2003): *Mujer, inmigrante, trabajadora: la triple discriminación*. Barcelona: Anthropos.
- ___ (2005): Segregación laboral y “vulnerabilidad social” de la mujer inmigrante a partir de la interacción entre clase social, género y etnia, en Solé, C. y Flaquer, L. (eds.), *El uso de las políticas sociales por las mujeres inmigrantes*. Madrid: Instituto de la Mujer-Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, 95-136.

- Parsons, T. (1952): *The Social system*. New York: The Free Press.
- Pécoud, A. y De Guchteneire, P. (2005): Migración sin fronteras: una investigación sobre la libre circulación de personas, *Migraciones Internacionales*, 2(3), 137-166.
- Pedone, C. (2003): “*Tú siempre jalas a los tuyos*”. *Cadenas y redes migratorias de las familias ecuatorianas hacia España*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona. Tesis Doctoral.
- Pedreira, M. (2003): La comunicación con las familias, en Alfonso, C. et al. (eds.), *La participación de los padres y madres en la escuela*. Barcelona: Graó, 39-44.
- Peña Saavedra, V. (1991): *Éxodo, organización comunitaria e intervención escolar: la impronta educativa de la emigración transoceánica en Galicia*. Santiago de Compostela: Secretaría Xeral para as Relacións coas Comunidades Galegas-Xunta de Galicia.
- Pereda, V. (2006): La participación de las familias en los centros educativos. Algunos pasos dados. Mucho camino por recorrer, en López López, M^aT. (dir.) et al., *La familia en el proceso educativo*. Madrid: Fundación Acción Familiar.
- Pérez de Pablos, S. (2003): *El papel de los padres en el éxito escolar de los hijos*. Madrid: Aguilar.
- Perez-Díaz, V.; Álvarez-Miranda, B. y Chuliá, E. (2004): *La inmigración musulmana en Europa Turcos en Alemania, argelinos en Francia y marroquíes en España*. Barcelona: Fundación “la Caixa”.
- Pérez-Díaz, V. et al. (2001): *La familia española ante la educación de sus hijos*. Barcelona: Fundación “la Caixa”.
- Pérez Grande, M^aD. (2004): Familia actual, diversidad social y educación, en Espina Barrio, A.B. (ed.), *Familia, educación y diversidad cultural*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca-Instituto de Investigaciones Antropológicas de Castilla y León, 179-199.
- Pérez Juste, R. (1995): Evaluación de programas educativos, en Medina, A. y Villar, L.M. (coords.), *Evaluación de Programas Educativos, Centros y Profesores*. Madrid: Universitas, 71-106.

- ___ (2006): *Evaluación de programas educativos*. Madrid: La Muralla.
- Pérez, M^aP. y Cánovas, P. (2002): *Valores y pautas de interacción familiar en la adolescencia (13-18 años)*. Madrid: Fundación Santa María-SM.
- Pérez, M. y Rincken, S. (2005): *La integración de los inmigrantes en la sociedad andaluza*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- Piore, M.J. (1979): *Birds of Passage: migrant labor in industrial societies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Portes, A. (1995): The Economic Sociology and the Sociology of Immigration: A Conceptual Overview, en Portes, A. (ed.), *The Economic Sociology of Immigration*. New York: Russell Sage Foundation, 1-41.
- Portes, A. y Böröcz, J. (1989): Contemporary Immigration: Theoretical Perspectives on Its Determinants and Modes of Incorporation, *International Migration Review*, 23, 606-630.
- Pries, L. (1998): Las migraciones laborales internacionales y el surgimiento de espacios sociales transnacionales: Un bosquejo teórico-empírico a partir de las migraciones laborales México-Estados Unidos, *Sociología del trabajo*, 33, 103-130.
- Raiter, A. (comp.) (2002): *Representaciones sociales*. Buenos Aires: Eudeba.
- Ramírez Fernández, A. (1998): *Migraciones, género e Islam: mujeres marroquíes en España*. Madrid: Agencia Española de Cooperación Internacional.
- Ramírez Goicoechea, E. (1996): *Inmigrantes en España: vidas y experiencias*. Madrid: CIS.
- Requena y Díez de Revenga, M. (1993a): Formas de familia en la España de hoy, en Garrido, L. y Gil, E. (eds.), *Estrategias familiares*. Madrid: Alianza, 249-270.
- ___ (1993b): *Los hogares y las formas familiares de la Comunidad de Madrid. Informe monográfico del Tomo V de los Censos de Población y Vivienda de 1991*. Madrid: Consejería de Economía-Comunidad de Madrid.
- ___ (1995): Estructuras familiares complejas: la formación de familias múltiples en España, *Revista Internacional de Sociología*, 10, 59-86.

- ___ (1996): Independencia doméstica e integración familiar, en Garrido Medina, L. y Requena y Díez de Revenga, M., *La emancipación de los jóvenes en España*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales-Instituto de la Juventud, 201-243.
- Requena Santos, F. (1991): *Redes sociales y mercado de trabajo. Elementos para una teoría del capital relacional*. Madrid: CIS-Siglo XXI.
- Ribas, N. (2001): ¿Estrategias transnacionales? Una pregunta acerca de las migraciones femeninas en España, *Arxius de Ciències Socials*, 5, 69-92.
- ___ (2004): *Una invitación a la sociología de las migraciones*. Barcelona: Bellaterra.
- ___ (2005): La feminización de las migraciones desde una perspectiva filipina, *Revista CIDOB d'Afers Internacionals*, 68, 67-87 (<http://www.cidob.org>).
- Riera, J. (2001): La educación familiar y las instituciones educativas, en Pérez Testor, C. (comp.), *La familia: nuevas aportaciones*. Barcelona: Edebe, 277-284.
- Rodríguez Galdo, M^aX. (1995): *O fluxo migratorio dos séculos XVIII ó XX*. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia.
- Rodríguez Sumaza, C. y Luengo Rodríguez, T. (2003): Un análisis del concepto de familia monoparental *Papers*, 69, 59-82.
- Rodríguez Neira, T. et al. (2004): Familia, Trabajo y Educación, en Santos Rego, M.A. y Touriñán López, J.M. (eds.), *Familia educación y sociedad civil*. Santiago de Compostela: Servizo de Publicacións e Intercambio Científico da Universidade de Santiago de Compostela, 137-201.
- Roll, J. (1992): Familias monoparentales en Europa, *Infancia y Sociedad*, 16, 155-170.
- Rosich, C. (2001): ¿Qué es la familia?, en Pérez Téstor, C. (comp.), *La familia: nuevas aportaciones*. Barcelona: Edebe, 19-32.
- Rouse, R. (1991): *Mexican Migration and the Social Space of Postmodernism*. New York: Oxford University Press.
- Sabariego, M. (2002): *La Educación Intercultural. Ante los retos del siglo XXI*. Bilbao: Desclée de Brouwer.

- Sánchez Iniesta, T. (2006): El centro educativo: un lugar de encuentro, en García Albaladejo, A. (coord.), *Participación de las familias en la vida escolar: acciones y estrategias*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, 69-85.
- Sánchez Marroyo, F. (2003): *La España del siglo XX. Economía, demografía y sociedad*. Madrid: Ediciones Istmo.
- Sánchez, M^aF. y Herraz, M. (2005): Diversidad cultural y derechos humanos II: Derecho a la educación, en Malik, B. y Herraz, M. (coords.), *Mediación intercultural en contextos socio-educativos*. Málaga: Aljibe, 107-133.
- Santolaya, P. (2005): España, en Aja, E. y Díez, L. (coords.), *La regulación de la inmigración en Europa*. Barcelona: Fundación “la Caixa”, 242-276.
- Santos Rego, M.A. (dir.) (1997a): *Análise pedagógica da emigración galega en Europa: Perspectivas no marco da unión*. Santiago de Compostela: Teófilo Piñeiro.
- ___ (ed.) (1997b): *La política educativa en Europa después de Maastricht*. Santiago de Compostela: Escola Galega de Administración Pública.
- Santos Rego, M.A. (2007): Familias inmigrantes en la escuela. ¿Cómo avanzar en su integraciones desde una perspectiva socio educativa?, en *Actas del V Congreso sobre la Inmigración en España*. Valencia. (www.adeit.uv.es/inmigracion2007).
- Santos Rego, M.A. y Lorenzo Moledo, M^aM. (2003): *Inmigración e acción educativa en Galicia*. Vigo: Xerais.
- ___ (2006): Escolarización y expectativas educativas en las familias inmigrantes, en Santos Rego, M.A. (ed.), *Estudios sobre flujos migratorios en perspectiva educativa y cultural*. Granada: Grupo Editorial Universitario, 67-99.
- ___ (2007): *Universidade e construción da Sociedade Civil*. Vigo: Xerais.
- ___ (2008): La participación de las familias inmigrantes en la escuela. Un estudio centrado en la procedencia cultural, *Revista de Educación* (en prensa).
- Santos Rego, M.A. et al. (2004): Familia, Educación y Flujos Migratorios, en Santos Rego, M.A. y Touriñán López, J.M. (eds.), *Familia, educación y sociedad civil*. Santiago de Compostela: Servizo de Publicacións e Intercambio Científico da Universidade de Santiago de Compostela, 203-280.

- Sarramona, J. (1999): *La educación en la familia y en la escuela*. Barcelona: PPC.
- Sassen, S. (1993): *La movilidad del trabajo y del capital: un estudio sobre la corriente internacional de la inversión del trabajo*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Seguridad Social.
- Savater, F. (1997): *El valor de educar*. Barcelona: Ariel.
- Sayn, I. (1988). Las familias monoparentales: Derecho Civil y Derecho Social, en Iglesias de Ussel, J. (ed.), *Las familias monoparentales*. Madrid: Instituto de la Mujer-Ministerio de Asuntos Sociales, 203-210.
- Sierra, J.M. y Lasagabaster, D. (2005): Introducción: ¿Qué ocurre en las aulas multilingües y multiculturales? ¿Cómo se puede sacar el máximo provecho de esta experiencia educativa?, en Sierra, J.M. y Lasagabaster, D. (eds.), *Multilingüismo, competencia lingüística y nuevas tecnologías*. Barcelona: Horsori-ICE Universitat de Barcelona, 7-51.
- Siguan, M. (coord.) (1992): *La escuela y la migración en Europa de los 90*, Barcelona: Horsori-ICE Universitat de Barcelona.
- Solé, C. (1995): *Discriminación racial en el mercado de trabajo*. Madrid: Consejo Económico y Social.
- Solé, C.; Parella, S. y Cavalcanti, L. (2007): *El empresariado inmigrante en España*. Barcelona: Fundación “la Caixa”.
- Solé, C. et al. (2005): Conclusiones: la utilización de las políticas sociales por parte de las mujeres inmigrantes: la preservación de las lógicas de discriminación, en Solé, C. y Flaquer, L. (eds.), *El uso de las políticas sociales por las mujeres inmigrantes*. Madrid: Instituto de la Mujer-Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, 300-312.
- Soriano Miras, R.M^a (2004): *El asentamiento de la mujer marroquí en el poniente almeriense*. Madrid: Consejo Económico y Social.
- Soriano Miras, R.M^a y Santos, C. (2002): El perfil social de la mujer inmigrante marroquí en España y su incidencia en la relación intercultural, *Papeles de Geografía*, 36, 171-184.

- Soriano, E. y Fuentes, C. (2003): Planificación de la mediación intercultural en los contextos educativos, en Soriano Ayala, E. (coord.), *Diversidad étnica y cultural en las aulas*. Madrid: La Muralla, 181-215.
- Stark, O. (1991): *The Migration of Labor*. Cambridge: Basil Blackwell.
- Suárez-Orozco, M. y Abolian Qin-Hillard, D. (2004): *Globalization: Culture and Education in the New Millennium*. California: The University of California Press.
- Suárez-Orozco, C. y Suárez-Orozco, M.M. (2003): *La infancia de la inmigración*. Madrid: Morata.
- Tébar, P. (2006): *La gestión de los centros educativos. Una propuesta intercultural*. Madrid: MEC-Los Libros de la Catarata.
- Thomas, W y Znaniecki, F. (2004): *El campesino polaco en Europa y en América*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Todaro, M.P. (1989): *Economic development in the Third World*. New York: Longman.
- Touriñán López, J.M. (2001): Acción educativa familiar e intervención pedagógica, en VV.AA., *Familia, juventud y nuestros mayores: la actitud proactiva*. A Coruña: Fundación “Caixa Galicia”, 55-77.
- Trueba, H. (2001): Múltiples identidades étnicas, racionales y culturales en acción: desde la marginalidad hasta el nuevo capital cultural en la sociedad moderna, en Soriano Ayala, E. (coord.), *Identidad cultural y ciudadanía intercultural. Su contexto educativo*. Madrid: La Muralla, 17-72.
- UNICEF (2006): *Estado Mundial de la Infancia 2007: el doble dividendo de la igualdad de género*. New York: UNICEF.
- United Nations Population Fund (UNFPA) (2006): *Estado de la población mundial 2006. Hacia la esperanza. Las mujeres y la migración internacional* (<http://www.unfpa.org/swp/2006/spanish/introduction.html>).
- United Nations Population Fund (UNFPA) & The International Migration Policy Programme (IMP) (2004): *Meeting the challenges of migration: Progress since the ICPD*. New York: UNFPA.

- Valle, J.M. (2006): *La Unión Europea y su Política Educativa. Medio siglo de acciones en materia de educación* (Tomo II). Madrid: CIDE-MEC.
- Vázquez, G. et al. (2004): Familia, educación y desarrollo cognitivo, en Santos Rego, M.A. y Touriñan López, J.M. (eds.), *Familia educación y sociedad civil*. Santiago de Compostela: Servizo de Publicacións e Intercambio Científico da Universidade de Santiago de Compostela, 29-87.
- Vela, A.J. (2005): *Las familias monoparentales. Su regulación genérica actual y su tratamiento jurisprudencial. Hacia su consideración jurídica unitaria y su protección integral*. Granada: Comares.
- Vera Casares, J.A. (2000): La educación en un mundo de crisis, en Gervilla, E. y Soriano, A. (coords.), *La educación hoy. Concepto, interrogantes y valores*. Granada: Grupo Editorial Universitario, 51-64.
- Vera Vila, J. et al. (2002): Inmigración y educación en España, en Gervilla, E. (coord), *Globalización, inmigración y educación*. Granada: Diputación de Granada, 135-204.
- Vicente Torrado, T.L. (2002): Presencias y ausencias de las mujeres en los movimientos migratorios, en Setién, M^aL. y López Marugán, A. (eds.), *Mujeres inmigrantes y formación: perspectivas europeas*. Bilbao: Escuela de Trabajo Social-Universidad de Deusto, 29-42.
- Vila, I. (1998): *Familia, escuela y comunidad*. Barcelona: Horsori.
- ___ (1999): Inmigración, educación y lengua propia, en Aja, E. et al., *La inmigración extranjera en España. Los retos educativos*. Barcelona: Fundación “la Caixa”, 145-165.
- ___ (2003): Familia y escuela: dos contextos y un solo niño, en Alfonso, C. et al. (eds.), *La participación de los padres y madres en la escuela*. Barcelona: Graó, 27-37.
- Vilà Baños, R. (2005): *La Competencia Comunicativa Intercultural. Un estudio en el primer ciclo de la ESO*. Barcelona: Universidad de Barcelona. Tesis Doctoral.
- Villares, R. (1996): *Historia da emigración galega a América*. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia.

- Viñas, J. (2002): Planteamientos institucionales del centro respecto a la educación intercultural, en Essomba, M.A. (coord.), *Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural*. Barcelona: Graó, 57-64.
- Wallerstein, I. (1979): *El moderno sistema mundial*. Madrid: Siglo XXI.
- Xunta de Galicia (1996): *A participación nas escolas galegas. Curso 93-94*. Santiago de Compostela: Consello Escolar de Galicia-Xunta de Galicia.
- (2004): *Escolarización do alumnado procedente do estranxeiro*. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia.
- (2005): *Plan de Acollida. Orientacións para a súa elaboración*. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia.
- (2006): *Evolución e estado actual do sistema educativo en Galicia. Cursos 2002-2003, 2003-2004, 2004-2005*. Santiago de Compostela: Consello Escolar de Galicia-Xunta de Galicia.
- Zapata, R. (2004): Introducción. La década de la inmigración, en Aubarell, G. y Zapata, R. (eds.), *Inmigración y procesos de cambio*. Barcelona: Icaria, 21-29

ANEXO



**ESCALA SOCIO-
EDUCATIVA PARA
FAMILIAS
INMIGRANTES EN
GALICIA**

En este estudio sobre Educación y Participación de las familias inmigrantes en la escuela pretendemos recabar datos a través de una Escala en la que hemos de analizar la información que las familias inmigrantes tienen acerca de la cultura de la sociedad de acogida, del sistema educativo en el que estudian sus hijos y de los servicios sociales.

Los datos que le solicitamos serán tratados con absoluta confidencialidad y sólo podrán ser empleados para los fines de este estudio.

Por favor, conteste a todas las preguntas. De sus respuestas dependerá la utilidad de este trabajo, cuyo único propósito es favorecer el análisis de la diversidad cultural y la mejor integración de los inmigrantes en Galicia.

Muchas gracias por su colaboración.

INSTRUCCIONES BÁSICAS PARA CUBRIR ESTE CUESTIONARIO

En las preguntas con cuadro, señale con una X donde corresponda (X). En las restantes completar la información solicitada.

A cubrir por el coordinador/a

Código del Centro:

Número de Escala:

A CONTINUACIÓN LE FORMULAREMOS UNA SERIE DE PREGUNTAS PARA CONOCER SU FAMILIA. LÉALAS ATENTAMENTE Y MARQUE LA CASILLA QUE CORRESPONDA A SU SITUACIÓN

1) Miembro de la familia que participa en el Programa Padre Madre Ambos

2) Edad:

	Padre	Madre
Menos de 25 años		
De 25 a 35 años		
De 36 a 45 años		
Más de 45 años		

3) Estado civil actual:

- Soltero/a Casado/a
 Viudo/a Separado/a
 Vive en pareja

4) País de origen:

Padre _____

Madre _____

5) En el país de origen, vivían en una zona:

	Padre	Madre
Rural		
Semiurbana		
Urbana		

6) Años de residencia en España:

	Padre	Madre
Menos de 1 año		
De 1 a 3 años		
De 4 a 6 años		
De 7 a 9 años		
10 o más años		

7) Motivo de inmigración (puede marcar más de una opción):

	Padre	Madre
Económico		
Religioso		
Político		
Reagrupación familiar		
Otros (especificar)		

8) En la actualidad el núcleo familiar en España está constituido por (puede marcar más de una opción):

- Matrimonio con hijos
- Padre solo con hijos
- Tíos

- Madre sola con hijos
- Abuelos
- Otros (especificar) _____

12) Uso de las siguientes lenguas en el ámbito familiar:

	Nunca	Algunas veces	Siempre
Gallego			
Castellano			
Francés			
Inglés			
Otras (especificar)			

13) Actividad laboral actual en Galicia:

	Padre	Madre
Agricultor/a, ganadero/a, marinero/mariscadora		
Empresario/a		
Administrativo/a		
Empleado/a en empresa		
Ama de casa		
Administración pública		
Profesional liberal		
Servicio doméstico (empleado/a de hogar)		
Hostelería		
Venta ambulante		
En paro		
Otras (especificar)		

14) Sus amistades son fundamentalmente:

- Personas de su país de origen
- Personas de otros países
- Personas de aquí
- Todos por igual

15) ¿Cuál es el motivo principal de reunión con personas de su país de origen?

- No me reúno con personas de mi país
- Celebraciones familiares
- Reuniones de trabajo
- Actos religiosos
- Actos culturales
- Otros (especificar) _____

16) ¿Conoce alguna asociación o centro sociocultural/deportivo en el barrio en el que vive?

- No (En caso negativo pasar a la pregunta 18)
- Sí

17) Indique su grado de participación:

- Participo con frecuencia
- Voy alguna vez
- No voy nunca

18) ¿Conoce alguna asociación o centro donde se juntan personas de su país de origen?

- No (En caso negativo pasar a la pregunta 20)
- Sí

19) Indique su grado de participación:

- Participo con frecuencia
- Voy alguna vez
- Non voy nunca

20) ¿Cómo cree que se encuentran sus hijos e hijas, respecto de sus compañeros/as, en los siguientes aspectos?

	En desventaja	Igual	Con ventaja
Dominio de la lengua en la que se realizan la mayoría de los aprendizajes			
Habilidades artísticas			
Habilidades manuales			
Facilidad de comunicación con otras personas			
Conocimientos escolares previos			
Existencia de materiales de estudio en el hogar			
Relación con los/as compañeros/as			
Relación con el/la profesor/a			
Ayuda de la familia en las tareas escolares			

A CONTINUACIÓN LE FORMULAREMOS UNA SERIE DE PREGUNTAS PARA CONOCER SU OPINIÓN ACERCA DE LA EDUCACIÓN DE SUS HIJOS E HIJAS. LÉALAS ATENTAMENTE Y SEÑALE AQUELLA RESPUESTA QUE MÁS SE APROXIME A SU PARECER ACTUAL

21) ¿Conoce usted a algún miembro del Equipo Directivo de la escuela de sus hijos e hijas?

Sí No

22) ¿Conoce al orientador u orientadora de la escuela de sus hijos e hijas?

Sí No

23) ¿Conoce al tutor o tutora de sus hijos e hijas?

Sí No

24) En su opinión, el respeto que se tiene en su país hacia los profesores es, en comparación con España:

Mucho mayor Mayor Igual Menor Mucho menor

25) ¿Cree usted que las AMPA (Asociaciones de Madres y Padres de Alumnos) son unos organismos eficaces para la mejora de la educación?

Sí No No lo sé

26) Considera usted que la educación que reciben sus hijos e hijas en la escuela española es:

Muy buena Buena Ni buena ni mala Mala Muy mala

27) Señale la importancia que usted le concede a cada uno de los siguientes aspectos de la educación de sus hijos e hijas:

	Mucha	Bastante	Poca	Ninguna
Que mis hijos/as tengan los mismos conocimientos que los/as de aquí				
Que se tenga en cuenta nuestra cultura				
Que los padres tengamos información sobre el sistema educativo español				
Que los padres también podamos recibir educación en España				
Que toda la familia conozca y comprenda el funcionamiento de la escuela				
Que los padres podamos participar en la escuela de nuestros hijos e hijas				
Que los padres conozcamos las ayudas que este país da para la educación				
Que los padres podamos acudir a las reuniones de la escuela de nuestros hijos e hijas				

AHORA LAS CUESTIONES QUE LE FORMULAMOS TIENEN QUE VER CON SU MANERA DE PENSAR Y SENTIR ACERCA DE LA REALIDAD GALLEGA Y EL COMPORTAMIENTO DE LOS/AS GALLEGOS/AS. LEA ATENTAMENTE LAS PREGUNTAS Y SEÑALE LA RESPUESTA QUE MÁS SE APROXIME A LO QUE USTED PIENSA Y SIENTE ACTUALMENTE

28) Señale su grado de acuerdo o desacuerdo con las siguientes cuestiones:

	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
Las personas de este país tienen unos problemas muy distintos a los míos					
En este país las personas se adaptan muy bien a los tiempos modernos					
Si tengo problemas con la gente de aquí, procuro solucionarlos hablando con ellos					
La mejor manera de no tener problemas con la gente de aquí es estar poco tiempo con ellos					
Cuando hablo con mis paisanos/as de las costumbres de este país, todos coincidimos en que nos cuesta entenderlas					
No entiendo a los gallegos y gallegas, son poco claros					
En mi país las personas son más claras que las de aquí					
Desde que estoy en este país cambié algunas de mis costumbres sin ningún problema					
Tengo muchos amigos y amigas entre la gente de aquí					
Sólo me relaciono con la gente de mi país					
Prefiero comer la comida de mi país					
Sigo con las mismas costumbres que tenía en mi país					
La gente de aquí no entiende algunas de mis costumbres					

POR ÚLTIMO, NOS GUSTARÍA CONOCER SU OPINIÓN SOBRE EL FUNCIONAMIENTO DE LOS SERVICIOS SOCIALES ESPAÑOLES EN ESTE MOMENTO. LEA ATENTAMENTE LAS PREGUNTAS Y SEÑALE LA RESPUESTA QUE MEJOR SE CORRESPONDA CON SU PARECER ACTUAL

29) Señale a continuación cuáles cree usted que son las funciones que prestan los Servicios Sociales en este país (puede señalar varias si así lo cree oportuno):

- Ayuda para conseguir una vivienda
- Ayuda para encontrar trabajo
- Ayuda para mejorar y tratar la salud de las personas
- Ayuda para que los/as extranjeros/as se acomoden en este país

30) Finalmente, conteste a lo siguiente mostrando su grado de acuerdo o desacuerdo:

	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
Los extranjeros tenemos derecho a acudir a los centros de Servicios Sociales					
Si tuviera que decir qué recursos me ofrecen los Servicios Sociales no sabría cómo hacerlo					

