

ptcedh 11 (2) – VV.AA: Personas y sociedades conectadas. Aportaciones del ISCARiberca2014
© Copyright 2015 de los autores y autoras

Papeles de Trabajo
sobre Cultura, Educación
y Desarrollo Humano

ptcedh

www.uam.es/ptcedh
Universidad Autónoma de Madrid

La escuela vista por las familias. Proyecto migratorio frente a construcción minoritaria

Sònia Sánchez-Busqués
Marta Padrós
José Luis Lalueza

ISSN 1699-437X | Año 2015, Volumen 11, Número 2 (Abril)

Resumen: La inclusión escolar de los miembros de grupos minoritarios presenta un patrón irregular. Mientras que la mayoría de los estudiantes que pertenecen a ciertas comunidades de inmigrantes tienen un rendimiento escolar similar a los estudiantes autóctonos, otros grupos tienen tasas alarmantes de absentismo, abandono y fracaso escolar. La psicología cultural ha sugerido que las dificultades académicas de los miembros de ciertos grupos minoritarios se debe, en gran parte, a las discontinuidades en los valores, motivaciones y objetivos entre las familias y la escuela. Presentamos un proyecto de investigación-acción llevado a cabo a partir de una aproximación participativa. El estudio que aquí se describe parte de una intervención educativa más amplia en la que investigadores de la UAB colaboran con distintas escuelas y otras organizaciones en el desarrollo de programas orientados a la inclusión educativa de los miembros de grupos minoritarios. Como parte de las comunidades estudiadas, distintos mediadores escolares han participado en los focos grupales antes de la realización de entrevistas con las familias en sus comunidades. Los datos obtenidos de los grupos focales y las entrevistas en profundidad se analizaron mediante un enfoque cualitativo.

Palabras clave: Educación inclusiva - minorías culturales - prácticas educativas - discontinuidades familia-escuela

Abstract: School inclusion of minority groups' members presents an uneven pattern. While most students belonging to certain immigrant communities have a school achievement similar to native students, other groups have alarming rates of school failure, absenteeism and early drop out. Cultural Psychology noted that academic difficulties in members of certain minority groups are largely related to discontinuities in values, motives and goals between families and school. We present an action – research project, carried out in a participatory approach. The present study is part of a broader educational intervention in which UAB researchers collaborate with schools and other organizations in developing programs oriented to educational inclusion of minority groups' members. School mediators, as part of the studied communities, have participated in focus groups before conducting interviews with families in their communities. The data obtained from focus groups and interviews were analyzed by qualitative approach.

Keywords: Educational inclusion - cultural minorities - educational practices - discontinuity family-school

Sobre los autores y contacto

Sònia Sánchez-Busqués
Marta Padrós
José Luis Lalueza
Universitat Autònoma de Barcelona
correo-e: sonia.sanchez@uab.cat
correo-e: marta.padros@uab.cat
correo-e: joseluis.lalueza@uab.cat

Cita del artículo

Sánchez-Busqués, S., Padrós, M. y Lalueza, J. L. (2015). La escuela vista por las familias. Proyecto migratorio frente a construcción minoritaria. *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, 11 (2), 64-68.
http://www.uam.es/otros/ptcedh/2015v11_pdf/v11n2sp.pdf

<http://www.uam.es/ptcedh>

Departamento Interfacultativo de Psicología Evolutiva y de la Educación, Universidad Autónoma de Madrid

INTRODUCCIÓN

La inclusión escolar de miembros de colectivos minoritarios presenta un cuadro desigual: Mientras en algunos grupos alcanzan integración y rendimiento escolar similares a la media de la población autóctona, en otros presentan alarmantes índices de fracaso escolar, absentismo y abandono temprano. La entrada en el sistema escolar de un gran número de hijos de familias inmigrantes en las últimas décadas, puso en primer término las dificultades derivadas de la falta de dominio de la lengua vehicular, de modo que la práctica de la atención a la diversidad se identificó con la intervención destinada a afrontar los obstáculos derivados de las diferencias lingüísticas. Diversas investigaciones (Vila y Sisqués, 2006) han puesto de manifiesto que la lengua no es el principal factor explicativo de las diferencias entre grupos. De hecho, varias líneas de investigación en el campo de la Psicología Cultural (Poveda, 2001; Lalueza, 2012) han puesto de manifiesto que las dificultades escolares de los miembros de determinados grupos están relacionadas con las discontinuidades en valores, motivos y metas entre las familias y la escuela. Las diferencias entre las prácticas escolares y aquellas propias del entorno familiar revelan distintas presunciones, conocimientos, creencias, ideas y metas (Greenfield, Raeff & Quiroz, 1998).

Pero no se reducen a las diferencias culturales preexistentes al hecho migratorio o la construcción minoritaria. El análisis del surgimiento y desarrollo de rasgos culturales diferenciales como fruto de los procesos relativos a las relaciones interculturales (Ogbu, 1994), brinda una excelente línea de investigación de los procesos de inclusión-exclusión escolar. Así, los miembros de determinados colectivos culturales interiorizan un proyecto de promoción social para el que la escuela aparece como una herramienta imprescindible. Las *diferencias culturales primarias* (como la lengua) pueden hacer más compleja la escolarización, pero no son un obstáculo insalvable. Por el contrario, otros colectivos desconfían de las posibilidades reales de promoción social en la sociedad de acogida y perciben la escuela como instrumento del grupo social hegemónico, ajeno a sus motivaciones y poco adecuado a sus metas. En estos casos, las conductas de alejamiento y rechazo de la escuela se constituyen como parte de la identidad de los alumnos, como *diferencias culturales secundarias* que definen su pertenencia a un grupo cultural en oposición a la participación en la cultura escolar (Crespo, Rubio, López y Padrós, 2012; Lalueza, Crespo, Pallí y Luque, 2001).

Desde esta perspectiva, la cuestión fundamental en la interpretación del fracaso en la inclusión escolar de los miembros de determinadas minorías no radica en las *dificultades* de los sujetos, ni en las *diferencias* entre la familia y la escuela, sino en la apropiación que los sujetos y sus familias hacen de la institución escolar, es decir, si consideran que proporciona herramientas útiles para el desarrollo (Cole, 1998), si comparten suficientes motivos para participar (Hedegaard, 2002) y si la actividad en ella desplegada resulta significativa (Bruner, 1997).

METODOLOGÍA

Para nuestra investigación hemos escogido dos colectivos cuya lengua presenta una escasa distancia con la vehicular de la escuela: familias inmigrantes procedentes de América Latina (de habla castellana) y familias gitanas (de habla castellana unas y catalana otras).

Se realizaron cuatro grupos de discusión. Un primero con expertos de la comunidad gitana y otro con expertos en inmigración latinoamericana. El tercero y cuarto grupos focales se llevaron a cabo con mediadores de cada una de las comunidades. De estos cuatro grupos de discusión surgió el guión de entrevistas que se llevaron a cabo con familias de ambos grupos culturales. Asimismo, los participantes de los dos grupos focales con mediadores se convirtieron en los entrevistadores. En total se han analizado 18 entrevistas, 9 a familias con hijos en edad escolar de cada grupo cultural.

Se ha seguido la metodología propia del análisis de contenido. Transcripción de las entrevistas, segmentación en citas, codificación, triangulación de las codificaciones realizadas; contando con el apoyo del software Atlas.ti. De acuerdo al procedimiento habitual de la Grounded Theory (Glaser y Straus, 1967), se ha construido un sistema de categorías que han emergido directamente de los textos, a través de la selección de citas realizada

en paralelo por tres codificadores que han discutido posteriormente el significado de cada categoría, llegando a un consenso final.

Siendo esta una investigación en curso, aquí presentamos como resultado preliminar una primera aproximación que permite responder tres preguntas acerca del funcionamiento de la escuela visto por las familias: a) ¿Favorece la escuela la adquisición de competencias y la apropiación de herramientas que permiten participar en las prácticas de esta institución?; b) ¿Promueve la escuela la apropiación de los motivos que dan sentido a la participación en las prácticas escolares?; c) ¿Facilita la escuela la construcción de narrativas que permitan compartir significados y establecer metas comunes?

ANÁLISIS

a) Sobre la adquisición de herramientas culturales

La cita que transcribimos a continuación refleja la percepción sostenida a menudo por las familias de origen latinoamericano (FL en adelante), que la escuela se organiza para una incorporación progresiva de los niños que provienen de la inmigración.

PL_A_1: =entonces, ya ahí él se fue integrando, integrando, integrando, que ya:: después le pusieron esas clases de::, que ayudaban más al catalán, a:: =

EntL_A_1: =allí en la misma, en la escuela=

PL_A_1: =en el cole, [en::]

EntL_A_1: [Ah], el Aula de Acogida=

En cambio, la segunda cita muestra una percepción diferente, sostenida a menudo por las familias gitanas (FG en adelante), que deploran la ausencia de continuidades ente la práctica escolar y la familiar.

EntG_A_2: Que lo explican, con con=

MG_A_2: =A su manera. Entonces, por ejemplo, ¿no?, que quizás no será nunca, pero si dentro de una clase hubiera, no una profesora, una gitana, una ayudanta, ¿vale? Y estuviera por nuestros niños, pues mira, la profesora lo explicara y la que:: la ayudanta hiciera, pues mira niño, se hace así, así y así. Ho2G_A_2::, se hace así, así y así. ¿Vale? Seguro que lo cogería mejor mi hijo así, que no si lo explica la profesora. Porque tenemos una manera deferente de entender las cosas, aunque quiera decir lo mismo.

En el caso de las FL, a pesar de las diferencias culturales con la escuela, valoran positivamente los recursos que se les ofrecen. Por el contrario, las FG no detectan recursos educativos para hacer frente a la diversidad. Las primeras aprecian las oportunidades para el aprendizaje de la lengua vehicular de la escuela, mientras que las segundas señalan la distancia en los usos del lenguaje en la escuela y la comunidad.

El problema radica en que la atención a la diversidad en la escuela se centra en la adquisición de la lengua, pero no se atiende a sus formas culturales de uso, ni a la adquisición de otros artefactos secundarios como los rituales y hábitos, que implícitamente se dan por compartidas con las familias, pero que no es el caso en las gitanas.

b) Sobre la apropiación de motivos para participar en la actividad escolar

Las FL vinculan sus expectativas de futuro con la escolarización de sus hijas e hijos, valorando que los aprendizajes de la escuela contribuirán a mejorar sus oportunidades.

ML_E_2: pienso que la educación siempre ha sido importante aún ahora más, mucho más y en estos momentos de crisis pues, mucho más, yo pienso que ahora en este momento en la crisis hay muchos profesionales que incluso no tienen trabajo, mucha gente que está en el paro y no, la educación es muy

importante, mucho más antes, ahora, siempre y yo creo que todos los padres queremos que nuestros hijos sean preparados, sean unos buenos profesionales y que tengan un buen futuro yo pienso que como padres debemos pensar igual

En cambio, las FG valoran que adquieran las competencias básicas (lectura y escritura), pero los aprendizajes de la escuela sólo se entienden como recurso para las actividades económicas cuando la familia no los puede garantizar por otras vías.

MG_A_1: De estudiar, de saber, ¿no? De tener un:: de saber, de comportarse, de saber hablar con la gente. No se moverá en este entorno, como que no se moverá, no lo necesitará, ¿vale? Entonces, si tengo algo que ofrecerles, pues no es tan necesario. Realmente no es mi caso. Si no tienes nada que ofrecerles, tienen que estudiar. Creo que la madre que no tiene nada que ofrecerles, y no motiva a sus hijos a estudiar, realmente no es una buena madre. Entonces, tendríamos que educar primero a las madres, para que estas madres pudieran educar bien a sus hijos.

En ambos casos se reconocen como motivos para la escolarización las oportunidades que abre la escuela en el futuro laboral de sus hijas e hijos. Sin embargo, en el caso de las FG no se acepta la escuela como educadora, como conformadora de identidad, sólo como proveedora de algunas herramientas, y en tanto que la economía tradicional de las comunidades gitanas ya no es suficiente.

c) Sobre la construcción de narrativas compartidas

Las FL buscan la apropiación de las herramientas culturales que ofrece la escuela. De esta manera, se busca la asimilación de la cultura mayoritaria a través de la participación en las prácticas escolares.

EntL_E_1: ¿profesionales en qué sentido?

ML_E_1: el hecho de tener a personas tan diferentes, a niños tan distintos, en cuanto a culturas que puedan llegar a (...) como a unificarlos como, son diferentes, pero eso se puede hacer, se puede como hacerles sentir que bueno están en España, en Catalunya, por ejemplo con el catalán, con todas esas cosas que y que los tratan como personas iguales. Otra cosa que::: a las salidas que hacen me gustan mucho=

En cambio, las FG buscan mantener la cultura propia, percibiendo la escuela como un espacio que pone en riesgo la identidad cultural de sus hijas e hijos.

EntG_D_1: Sí bueno, la primera. ¿Crees que los gitanos y las gitanas quieren realmente que sus hijos estudien?

MG_D_1: Creo que sí. Ahora, en el tiempo que estamos, como hay crisis, como hay tanto miedo a que el mercado ya no funciona, la chatarra ya se ha ido a pique, ehh::: y no ven mucha salida, pues ahora sí, ahora quiero que estudies, pero, hay un miedo, y el miedo es que cuando el niño o la niña, sobre todo la niña, se hace más mocita, ya, el colegio:::, se mezcla con payos, se puede::: enamorar de un payo, eh:, la niña está en edad ya de tener novio, la niña tiene que aprender a fregar, tiene que aprender a guisar, que se tiene que casar... El niño, bueno:::, como coja una paya me la mete en la casa (1). Eh, esto, ahora se relaciona con payos, si quiere ir con payos para arriba y para abajo, que si discoteca, que si no se qué:::... En fin, que se vuelve en apayamiento y eso sí que tienen miedo... Yo creo que sí que tienen miedo los padres de [esto]

La relación histórica construida entre familias y escuela influye en las estrategias culturales diferenciadas de relación con la cultura de la mayoría. Las FL valoran positivamente la incorporación de las herramientas culturales propias de la escuela, ya que existe la expectativa que ésta les ofrecerá oportunidades para su inclusión social y un mejor futuro. Sin embargo, las FG, aunque se valoran algunas de las herramientas que puede proporcionar la escuela, desconfían de la relación desigual establecida entre la cultura hegemónica y la cultura gitana, temiendo perder su identidad cultural por la relación con el grupo cultural mayoritario y la participación en sus instituciones. En tanto que las narrativas de la escuela y de la comunidad gitana no sólo son diferentes, sino que se consideran enfrentadas, se percibe con desconfianza la posibilidad de construir una

identidad cultural híbrida en la que se incorporen las herramientas culturales que ofrece la escuela al tiempo que se mantienen las herramientas y valores culturales propios.

CONCLUSIONES

Los resultados nos muestran importantes diferencias entre familias gitanas e inmigrantes en sus relaciones con la escuela y en las discontinuidades con la misma. Si bien las familias inmigrantes de origen latinoamericano muestran un patrón similar al que Ogbu halló en lo que él denominó *minorías voluntarias*, hemos encontrado que ese patrón es sensible a las transformaciones sociales, de modo que se dan cambios fruto del impacto del contexto social y económico. En cambio, las familias gitanas siguen un patrón de discontinuidades con la escuela más cercano al de las *minorías involuntarias*, pero con muchos aspectos diferenciados a los hallados por Ogbu en grupos como los afroamericanos. Las transformaciones en el seno de las comunidades de este grupo étnico también suponen cambios históricos en dicho patrón.

REFERENCIAS

- Bruner, J. S. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- Cole, M. (1998). Can Cultural Psychology help us think about diversity? *Mind, Culture, and Activity*, 5(4), 291-304.
- Crespo, I.; Rubio, R.; López, C. & Padrós, M. (2012). Lenguaje social, identidad e inclusión escolar en el discurso de los maestros. *Cultura & Educación*, 24(2), 163-175.
- Glaser, B & Strauss, A. (1967). *The discovery of Grounded Theory: Strategies for qualitative research*. New York: Aldine.
- Greenfield, P. M., Raeff, C. & Quiroz, B. (1998). Cross-Cultural conflict in the social construction of the child. *Aztlan, The Journal of Chicano Studies*, 23, 115-125.
- Hedegaard (2002). Strategies for dealing with conflicts in value positions between home and school: Influences of ethnic minority student's development of motives and identity. *Culture & Psychology*, 11(2), 187-205.
- Laluzza, J. L. (2012). Modelos psicológicos para la explicación de la diversidad cultural. *Cultura y Educación*, 24(2), 149-162.
- Laluzza, J. L.; Crespo, I.; Pallí, C. & Luque, M. J. (2001). Socialización y cambio cultural en una comunidad étnica minoritaria. El nicho evolutivo gitano. *Cultura y educación*, 13(1), 115-130.
- Ogbu, J. U. (1994): From Cultural Differences to Differences in Cultural frame of Reference. In Greenfield, P. M. & Cocking, R. R. (Eds.) (1994): *Cross-cultural Roots of Minority Child Development* (pp. 365-391). Hillsdale. LEA.
- Poveda, D. (2001). La educación de las minorías étnicas desde el marco de las continuidades-discontinuidades familia-escuela. *Gazeta de Antropología*, 17, 17-31.
- Vila, I. y Siqués, C. (2006). Lengua propia y lengua de la escuela: implicaciones educativas en la escolarización de la infancia extranjera. En I. Márquez (ed.). *Políticas de inmigración, interculturalidad y mediación: Respuestas a la exclusión* (pp. 177-204). Donostia-San Sebastian: Gakoa.