

Estudio sobre la participación de las familias inmigrantes en la escuela pública vasca: reto y oportunidad. Un acercamiento a la red pública del municipio Bilbao.

MIEMBROS DEL EQUIPO DE INVESTIGACIÓN

Sara Maza Bustamante: directora científica de investigación

Laura Modonato: investigadora principal

Karmele Mendoza Pérez: investigadora

AGRADECIMIENTOS

Queremos expresar nuestro más sincero agradecimiento a todas las personas y entidades que han colaborado en este proyecto de investigación dedicándonos su tiempo, tanto para ayudarnos a difundir este estudio, como para compartir con nosotras sus opiniones e impresiones personales. En especial queremos agradecer la valiosa colaboración de todos los padres y madres que han participado en el estudio, así como de la Federación de AMPAS de Bizkaia, BIGE; la asociación socio-educativa GUGAZ AURRERA y la asociación pro-inmigrantes Jatorkin, por iluminarnos con su experiencia y conocimientos especializados en este ámbito.

No podemos dejar de mencionar el apoyo brindado en la difusión de este estudio por parte de la Coordinadora de ONG de Euskadi de Apoyo a Inmigrantes, Harresiak Apurtuz, del Consejo de Inmigración del Ayuntamiento de Bilbao y de las asociaciones Ecuador Etxea, Cáritas Diocesana Bilbao, Etorkinekin Bat y la asociación de mujeres musulmanas Bidaya.

Al Servicio Vasco de Integración y convivencia intercultural BILTZEN, así como al Grupo de investigación CIVERSITY-Ciudad, por permitirnos contrastar con ellos nuestros avances y pesquisas.

Y por supuesto, a aquellas personas de distintas AMPAS y centros educativos de Bilbao, por su participación desinteresada que ha hecho posible este trabajo.

El presente informe es el resultado del proyecto de investigación: “La participación de las familias inmigrantes en la escuela pública vasca: reto y oportunidad”, que ha contado con el apoyo de la Diputación Foral de Bizkaia, así como con el aval del Grupo de investigación CIVERSITY-Ciudad y Diversidad y de Biltzen: Servicio Vasco de Integración y convivencia intercultural.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

1. Introducción	3
2. Metodología de investigación	4
3. Perfil sociodemográfico	5
4. Análisis de resultados	6
4.1 Análisis de las entrevistas	6
4.2 Análisis en función de género	32
4.3 La importancia del euskera en el sistema educativo	34
5. Conclusiones generales.....	36
5.1 En relación con el grado de conocimiento del sistema educativo.....	36
5.2 Sobre su opinión y nivel de satisfacción	37
5.3 Sobre el grado de participación de las familias inmigrantes	38
6. Propuestas para mejorar la participación.....	39
7. Fuentes consultadas	43

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: Asunción de tareas relativas a la educación de sus hijos/as según género

Tabla 2: Valoración del servicio de comedor por país de procedencia

Tabla 3: Niveles de participación y situación laboral de las familias entrevistadas

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Sexo de los y las participantes

Gráfico 2: Porcentaje de participantes que desean y no desean regresar

Gráfico 3: Porcentaje de participantes parados y en activo

Gráfico 4: Nivel de estudios de los y las participantes

Gráfico 5. Asunción de las tareas relativas a la educación de sus hijos/as según género

Gráfico 6. Actividades extraescolares seleccionadas según sexo del menor

Gráfico 7: Participación por niveles educativos

Gráfico 8: Participación y procedencia geográfica

Gráfico 9: Participación y motivación individual y colectiva

Gráfico 10: Niveles de conocimiento, satisfacción y participación en función de género

Gráfico 11: Grado de satisfacción según nivel formativo

Gráfico 12: Grado de satisfacción según conocimiento

ÍNDICE DE CUADROS

Cuadro 1: Perfil sociodemográfico de los y las participantes

1. Introducción

Son diversos los factores de naturaleza social que resultan determinantes, ya no solo en el éxito/fracaso escolar, sino en el aprendizaje, rendimiento y motivación de los niños y niñas. En numerosos estudios, estos factores explicativos del fracaso escolar se dividen entre factores sociales de carácter estructural, factores del sistema educativo y factores personales. Este estudio que a continuación se presenta, aborda, precisamente, en el marco de los factores sociales de carácter estructural, la implicación y participación de las familias inmigrantes en el sistema educativo público vasco.

La importancia de este asunto radica no solo en que exista relación directa entre el rendimiento escolar del niño y el nivel de implicación de los padres en su educación, tal y como demuestran diferentes estudios, sino también, en la importancia que adquiere el ámbito escolar como espacio de integración sociocultural para la población de origen inmigrante en los distintos países de acogida.

El término participación no está exento de ambigüedad en base al contenido y finalidad que le otorga quien lo utilice. La participación supone un proceso abierto para el que es necesario motivación –querer participar-, formación –saber participar-, y organización –dónde participar, lo que la distingue de la mera información. Implica “ser parte”, “tomar parte” y “tener parte”, lo que obliga a considerar la participación no solo como un derecho sino también como un deber (Torres, 2012).

Cuando hablamos de una escuela inclusiva aludimos a un espacio dirigido a responder a las necesidades del conjunto del alumnado y a incrementar la participación abierta y plural de todos los/as miembros de la comunidad educativa. Especialmente, en un contexto en el cual nuestras sociedades son cada vez más plurales y se apuesta por un modelo de educación intercultural para la integración de todos los/as alumnos/as, lo que obliga a fomentar la participación de personas de diferentes culturas (Aguilar, 2012). Tanto la participación de la familia como de la comunidad son aspectos claves para el éxito de una escuela inclusiva.

A pesar del marco normativo existente, la participación en el ámbito educativo continua siendo una asignatura pendiente, y esto, pese a que se sabe que es necesaria e imprescindible para la calidad de la educación, especialmente en el marco de la educación inclusiva. Los bajos índices de participación y las carencias de su práctica, ocasionan que ésta no sea ni positiva ni enriquecedora.

La presente investigación persigue el objetivo general de conocer los niveles de implicación y participación que las familias inmigrantes tienen en centros escolares públicos de Bilbao, para diseñar estrategias prácticas y propuestas de mejora que permitan favorecer su participación activa y su integración en los centros educativos y en la sociedad receptora en su conjunto.

Durante la redacción del informe que tienen en sus manos, se ha hecho un importante esfuerzo por contemplar todo el rigor académico y de carácter teórico-práctico que éste presenta, de una manera ligera, y sencilla de leer y entender para llegar a todos y a todas, padres y madres de cualquier procedencia geográfica, de origen autóctono y profesorado. El deseo de éste equipo de trabajo es que pueda resultar un **documento motivador y útil, que facilite la puesta en práctica de pequeñas o grandes acciones a favor de la participación de padres y madres en los centros educativos.**

2. Metodología de investigación

El proyecto que se presenta a continuación (impulsado por la Asociación Matiz y financiado por la Diputación Foral de Bizkaia) ha consistido en la realización de un estudio de carácter descriptivo-interpretativo que nos arrojará información sobre la percepción y el conocimiento que las familias de origen inmigrante tienen del proceso educativo de sus hijos e hijas, matriculados/as en algún ciclo de Infantil, Educación Primaria y/o Secundaria de la Escuela Pública Vasca bilbaína, así como sobre los niveles de implicación y participación que estas familias tienen en el Sistema Educativo Vasco.

A nivel metodológico se ha optado por la realización de un estudio cualitativo/cuantitativo que nos ha permitido profundizar en las vivencias personales y en las opiniones de las familias, de distintos agentes educativos y de entidades sociales (locales) que trabajan en esta temática. Esta metodología ha permitido además conocer con detalle el gran abanico de percepciones existentes, diferenciándolas en función de la cultura y del sexo de los y las participantes.

Para ello, ha sido diseñado, en primer lugar, un **cuestionario** compuesto por preguntas cerradas y abiertas, para ser contestado de manera diferenciada e individualizada, por hombres y mujeres, padres y madres de alumnado extranjero matriculado en escuelas públicas de Bilbao. Asimismo, con el objeto de contrastar y profundizar sobre algunas cuestiones de especial interés surgidas a partir del análisis de los datos obtenidos a través de este cuestionario, el equipo investigador se ha entrevistado con distintas organizaciones y entidades educativas, éstas son: la Federación de AMPAS de Bizkaia, BIGE; la asociación socio-educativa GUGAZ AURRERA y la asociación pro-inmigrantes Jatorkin.

En concreto, el proceso de investigación ha contado con la participación de 25 familias de diferentes orígenes, fundamentalmente, personas latino americanas, norteafricanos, subsaharianos y, en menor medida, de Europa del Este, que han dado respuesta a una entrevista semi-estructurada, que abordaba distintas cuestiones relacionadas con el conocimiento del sistema educativo, su grado de satisfacción con el mismo, así como sus niveles de participación en los centros escolares. Las entrevistas se han realizado a un total de 18 mujeres y de 7 hombres. 17 de las 25 personas entrevistadas tienen a sus hijos e hijas matriculados en Primaria y, 5 lo están en Secundaria. Asimismo, hemos contado con otras dos familias, cuyos hijos/as se encontraban en infantil. Estos padres se encuentran distribuidos en 13 centros públicos de Bilbao.

Queremos dejar constancia de que las opiniones expresadas por las diferentes personas que han participado y hecho posible este trabajo no coinciden, necesariamente, con las del equipo de investigación de la asociación Matiz.

3. Perfil sociodemográfico

De las 25 entrevistas realizadas, el 72% fueron realizadas a mujeres y el 28% a hombres (véase Gráfico 1). La edad media de los y las participantes se encuentra situada en los 38 años, (mínimo de 27 y máximo de 58 años). Asimismo, la media en relación con los años vividos en la ciudad de Bilbao se encuentra en los 11 años (mínimo de 3 años y máximo de 20) y, tal y como se ilustra en el Gráfico 2, solo el 16% desea regresar a su país de origen en un futuro.

Gráfico 1: Sexo de los y las participantes

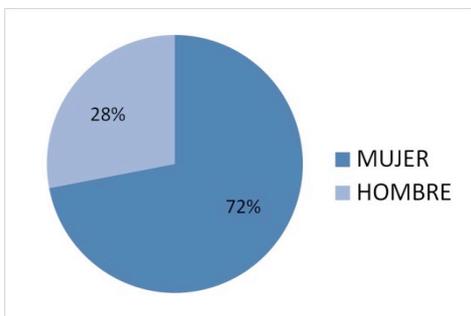
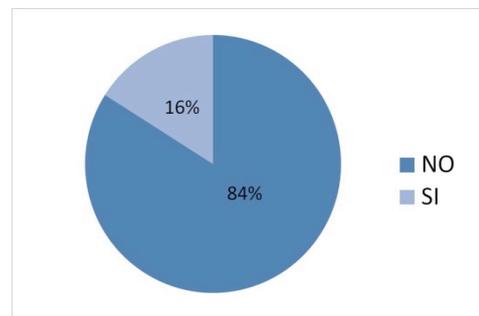


Gráfico 2: Porcentaje de participantes que desean y no desean regresar



Como podemos observar en el Gráfico 3, el 60% de los y las entrevistadas se encontraban en paro en el momento de realizar la entrevista. El nivel económico de las familias entrevistadas se ordenaría de la siguiente manera: el 16% tiene unos ingresos menores a 645,30 al mes; el 36% ingresa entre 645,30 € y 1.000,00 €, mientras que el 32% se sitúa entre los 1.001,00 y los 1.500,00 €. Por último, un 8% cuenta con unos ingresos de entre 1.501,00 y 2.000,00 € y, otro 8%, indica superar los 2.000 € mensuales. El 48% de las personas entrevistadas recibe algún tipo de prestación social.

Si atendemos al nivel de estudios de los participantes, tal y como se ilustra en el gráfico 4, encontramos que un 8% indica no contar con estudios, un 52% cuenta con estudios básicos, un 16% con estudios de formación profesional (F.P.) y un 24% tiene estudios superiores.

Gráfico 3: Porcentaje de participantes parados y en activo

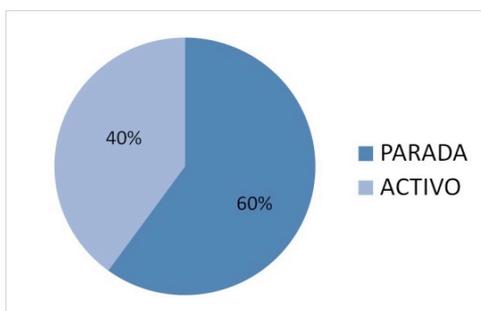
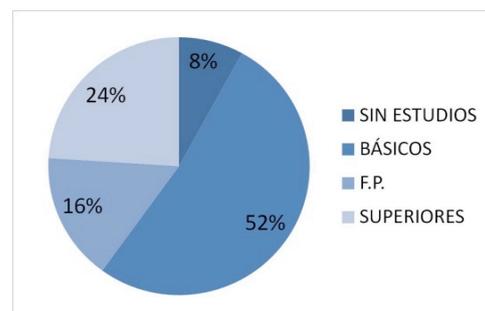


Gráfico 4: Nivel de estudios de los y las participantes



4. Análisis de resultados:

A continuación se presentan los principales resultados que han arrojado las entrevistas semi-estructuradas realizadas con el apoyo del cuestionario elaborado. Los padres y madres dan respuesta a los distintos ítems en función de su nivel de conocimiento y opinan sobre diferentes aspectos fundamentales en el proceso educativo de sus hijos/as.

4.1 Análisis de las entrevistas

4.1.1. El currículo escolar

Algo más del 70% de las personas entrevistadas, considera **adecuadas y prácticas las asignaturas** que se imparten en los centros escolares. Esta opinión se encuentra en gran medida justificada porque entienden que son asignaturas básicas y necesarias para desenvolverse en un futuro y por la importancia que dan al aprendizaje de idiomas, que se considera imprescindible para gran parte de las familias entrevistadas.

El 30% restante, no refleja una valoración tan positiva. Y de hecho, en relación con el aprendizaje de idiomas, más de la mitad de estas familias consideran que el nivel de inglés que se estudia en sus centros es demasiado básico.

“Normal. Mi hijo tiene un nivel muy bajo de inglés. Mi hijo de 10 años tiene un nivel bajo de inglés”. (Entrevista 23. Algeria)

Por otra parte, si continuamos con el análisis del peso de los idiomas dentro del currículo, encontramos que un 20% de familias manifiesta percibir un impulso “excesivo” del euskera en detrimento de otros idiomas que se consideran igual de importantes, como por ejemplo, el castellano. Este hecho, es vivido de forma preocupante por estas familias que aluden a los problemas que sus hijos/as acusan a la hora de utilizar correctamente el castellano.

“Solo veo una cosa... El euskera es el idioma de aquí, pero el castellano, por lo que veo en mi niña, poco ven el castellano, que también es importante, no olvidarnos que somos hispano hablantes. Yo apoyo el euskera, pero también apoyo el castellano. Como todo lo dan en euskera supongo que es para que aprendan el euskera, pero veo que con el castellano, la pobre, se lío mucho”. (Entrevista 4. Colombia)

Existe, además, una alta demanda por parte de los padres y las madres inmigrantes, de promover en la escuela una mayor educación en valores, que permita fomentar el aprendizaje del “respeto hacia los demás” entre el alumnado, ya que consideran que los/as menores no tratan adecuadamente al profesorado, ni a sus compañeros/as, y que esta forma de actuar es aprendida en la escuela.

“Van más o menos adecuadas a lo que hay ahora. Igual un poco más de apretarles a los chavales porque creo que tienen como mucha libertad los críos. Muchos no respetan la figura del profesor porque tienen mucha libertad, pero en cuanto a materias y eso, creo que sí, que va bastante bien”. (Entrevista 20. Venezuela)

Este hecho, se pone igualmente de manifiesto cuando a las familias se les pregunta si **incluirían alguna asignatura que no se contempla en la actualidad**, y de las 18 que contestan de manera afirmativa, encontramos que hasta un 35%, incluiría asignaturas como “educación para la ciudadanía”, entendida como herramienta para el aprendizaje de un conjunto de normas y valores sociales, cuya transmisión se considera igual de importante que el aprendizaje de otros contenidos curriculares.

Más de un 30% de las familias vuelven en este punto a incidir en el aprendizaje de los idiomas, de éstas, la mitad fortalecerían el aprendizaje del inglés y en algunos casos, incluirían también el aprendizaje de otras lenguas, como por ejemplo, el Árabe o el Francés.

Además, aunque en menor medida, algunos/as padres y madres fomentarían una metodología más práctica para ayudar a sus hijos/as a tener hábitos de estudios basados en la comprensión y no en el aprendizaje memorístico de los contenidos curriculares.

“Tendría pega con la metodología por ejemplo, pero es el sistema educativo que te lleva a tener los niños en esta fila, y en esta otra, y en esta otra... ósea que sigue siendo el mismo sistema educativo que estudiaste tú no se hace cuantos años, yo un poquito más, y todos. Se ha evolucionado en muchas cosas, y en eso no se ha evolucionado. La individualización de la enseñanza, la modernización de los sistemas pedagógicos, en eso no. Quizás a nivel teórico sí, pero al final es más cómodo que el niño esté sentado con la misma ficha, cuando quizás no se necesitaría que todos estén sentados con la misma ficha”. (Entrevista 7. Colombia)

Preguntados sobre si **suprimirían alguna de las asignaturas que se imparten**, encontramos que más del 40% de las familias entrevistadas responde que eliminaría la clase de religión. En este punto, y aunque sea la opinión de únicamente dos personas, resulta de interés destacar la reflexión que comparten sobre el uso que se hace de la educación a nivel político, al ser la escuela un ámbito de especial interés a la hora de fomentar la ideología dominante:

“Es una vergüenza. Además, hoy está en las noticias del día, que la educación sea, y ciertas materias, como la religión o la educación para la ciudadanía, sean las materias caballo de batalla de la ideología del partido de turno. A mí me da igual si le enseñan religión o educación en valores, y mira que yo soy católico. A mí me da exactamente igual, me tiene sin cuidado. Pero yo lo que quiero es que sea una buena persona, una gran persona, con valores. Entonces lo que no puede ser es que unos escogen una materia que llaman educación para la ciudadanía que además es adoctrinamiento en algunas cosas, y otros la llaman religión, y aprovechándose de la religión, adoctrinan en otras. Eso es lo que

habría que hacer un gran acuerdo pero no de políticos, sino que de gente que sepa de pedagogía, y gente con valores y criterios". (Entrevista 7. Colombia)

El tema de la religión, es especialmente relevante ya que, a menudo, las familias lo relacionan con la imposibilidad de construir una escuela inclusiva en la que las diferencias sean respetadas y valorizadas. En este sentido, una madre explica cómo muchas veces llevar la religión al aula puede ser un factor que alimenta la competitividad y la jerarquía entre alumnos y alumnas de culturas diferentes:

"Esta escuela no es católica, ni musulmana, ni judía, ni nada. Entonces, ¿por qué aquí traen profesores de religión?: hay quien va a clase de religión musulmana y niños que van a clase de religión católica, y los niños se separan. Así desde los tres o cuatros años, los niños sienten que tienen algo diferente y hablan de eso: yo soy musulmana y soy católica. Y esto genera competitividad. A mí me parece que esto hay que quitarlo. No estoy en contra de las religiones pero para las religiones hay mezquitas, hay iglesias, hay escuelas específicas de religión: que quieres una religión católica te vas a buscar una escuela católica, que quieres una musulmana, pues una musulmana directamente. Y así nos vamos a mezclar aquí una generación con contradicciones desde pequeños. Esto me parece muy importante porque va a crear una generación muy mala porque yo siempre hablo con la gente, escucho a los árabes, escucho a los africanos, escucho a los de aquí y sé que esto de la religión todavía no está arreglado. Cada religión siente que es mejor y esto genera conflictos". (Entrevista 24. Marruecos)

Además de la religión, hay otras madres que señalan la asignatura de música como algo superfluo, explicando que su aprendizaje no debería ser obligatorio, sino que podría fomentarse en otros espacios educativos de carácter informal.

Con respecto a las madres y padres que afirman que no suprimirían ninguna asignatura (40%), precisan que para ellos/as, "todo es importante" y que cuántos más saberes se fomenten a lo largo del proceso educativo de sus hijos e hijas, mejor será para ellos/as. De hecho, resulta interesante destacar que en este punto, que casi el 30% del total afirma que, no sólo no suprimiría ninguna asignatura, sino que además, considera que sus hijos/as aprenden poco en relación con el tiempo dedicado al estudio.

4.1.2. El aprendizaje del euskera

El 100% de las personas entrevistadas considera importante que sus hijos/as aprendan euskera, ya que el aprendizaje de este idioma ofrecerá mayores posibilidades de integración a sus descendientes, especialmente, en el ámbito laboral. Pero a su vez, la mayoría confiesa que la educación de sus hijos en este idioma supone una gran dificultad para ellos/as, sobre todo a la hora de realizar el seguimiento escolar y ofrecer apoyo a sus hijos e hijas en la realización de las tareas escolares.

“Para mí sí, el tema de ver los deberes, de corregirle un poco, de revisar lo que ha hecho, me limita mucho porque no entiendo nada. Entiendo poca cosa. Entiendo un poco lo que habla con la gente, pero ya escrito, es muy, muy difícil para uno”. (Entrevista 20. Venezuela)

“Si porque yo no entiendo nada en euskera. Si yo quiero ayudar a mi hijo, mejor que yo también aprenda un poco de euskera, es muy importante para que pueda ayudarlo”. (Entrevista 19. Guinea Bissau)

Más del 80%, pese a todo, intenta ayudar a sus hijo/as con los deberes. Si bien encuentran importantes dificultades, especialmente, cuando los hijos/as van ascendiendo a cursos superiores, la mayoría de estos padres y madres han tejido sus propias estrategias. De esta forma, muchas de las personas entrevistadas recurren a otras madres de los centros educativos, a vecinos/as y/o a personas conocidas, para recabar apoyo en la traducción de los deberes del euskera al castellano, o en cualquier otra tarea que no comprenden. Los traductores que se pueden encontrar a través de internet, en el buscador de google, son otra herramienta que resulta de mucha utilidad para una gran parte de estas familias.

“De todas maneras a mí me supone menos esfuerzo porque el colegio al que llevo el crío es bastante familiar, nos conocemos todas, entonces si hay algo que no sabes llamas a Fulanita, llamas a la otra, y le dices “oye, no he entendido esto ¿me dices?” tienes la confianza ... Ya te digo, tenemos un grupo muy majo en el colegio y tienes la confianza suficiente para llamar a la una, para llamar a la otra, y en seguida te lo resuelven.... Tienes traductor, en este aspecto sí, pero si no fuera por el buen rollo que tenemos pues sí que me supondría un esfuerzo grande, porque aparte es que es muy difícil el euskera”. (Entrevista 1. Ecuador)

Además, alrededor del 30% de las familias entrevistadas, recurre a clases extraescolares de refuerzo lingüístico impulsadas por entidades externas a los centros educativos. En estos espacios los/as niñas realizan adecuadamente los deberes. Entre los centros que mayoritariamente han sido nombrados por las personas participantes, encontramos los centros de apoyo escolar Bakuva y la asociación socio-educativa Gugaz Aurrera, esta última ofrece este programa bajo el impulso del Área de Cultura y Educación del propio Ayuntamiento de Bilbao.

En el caso de aquellas personas que opinan que para ellos/as no supone dificultad el aprendizaje del Euskera por parte de sus hijos/as, la explicación reside, o bien, en el hecho de que sus descendientes llevan estudiando este idioma desde muy pequeños/as y esto facilita su

aprendizaje sin mayores complicaciones, o bien, porque consideran que son los/as propios menores quienes deben hacerse responsables de su proceso educativo y no hay por qué apoyarles.

“No porque yo creo que los padres no tenemos que... a ver mi padre... yo no tengo ni idea de euskera pero mi padre no sabía ni química, ni física, ni álgebra, ni cálculo. Mis padres tenían quinto de primaria. Yo estudié. La función de mis padre era siéntate a estudiar, controlar de alguna manera que el niño está estudiando, que está haciendo lo suyo. La responsabilidad. Esta es la función de la padre, yo no tengo que aprenderme el ciclo del agua, ni la fórmula química...a mí me toca que él estudie, o si tiene algún problema porque no le enseñan bien, pues reclamar, eso sí...”. (Entrevista 7. Colombia)

Existe una innegable preocupación por parte de estas familias de cara al futuro, en relación con niveles de educación superiores, dado que consideran que más adelante, cuando el nivel del euskera que sus hijos/as aprendan sea aún mayor, será aún más complejo ofrecerles apoyo y ayuda.

“Sí, todo. Una dificultad muy grave porque mira ahora, la estamos teniendo ahora. A ella le mandan unas fichas para hacer deberes, y el 90% de las veces, las fichas vienen en euskera y yo euskera no sé. Y no sé si vaya a aprender, es difícilísimo, para mí particularmente me resulta difícil y no lo entiendo. Entonces lo que hago es mirar en internet, traducirlo, y no lo traduce textualmente, hay errores, y tratar de entenderlo y ayudarlo. Ahora, digamos es un nivel de euskera más bajo, pero cuando esté en cursos superiores, este euskera va a ser más técnico, con más profundidad, y entonces no le voy a poder ayudar.” (Entrevista 3. Colombia)

Merece la pena señalarse que existe voluntad y deseo expreso, por parte de muchas de estas familias, por aprender euskera, preferiblemente, de forma gratuita, ya que consideran que podría ser una solución de cara a mejorar el seguimiento escolar de sus descendientes y ofrecerles ayuda.

“Además, que yo misma tengo ganas de estudiar euskera. Ojalá que haya algún sitio en el que estudiar euskera, sin pagar ni nada, voy directamente. Para ayudar a mis críos. Y ahora a mis críos no podemos ni ayudarles, pero si me interesa euskera, me interesa mucho”. (Entrevista 12. Marruecos)

Por último, y a pesar de que esta opinión solo haya sido mencionada de manera minoritaria, resulta de interés destacar, las dificultades de algunos/as alumnos/as recién llegados/as a los centros, que se ven inmersos en aulas en las que se favorece el aprendizaje de hasta tres idiomas, sin contar con las competencias lingüísticas suficientes para ello. Estas madres señalan que esta situación, no solo es problemática para los/as menores recién llegado/as, que se ven normalmente obligados/as a repetir el curso durante el año siguiente, sino que lo es también para el alumnado que se encuentra en el aula con anterioridad, ya que ve ralentizar su procesos de aprendizaje.

4.1.3. La inclusión de contenidos curriculares sobre otras culturas

Casi el 65% de las personas entrevistadas, opina que el aprendizaje de elementos y expresiones de otras culturas no se contempla en el currículo escolar de manera suficiente. En general se piensa que se trabajan, fundamentalmente, materias troncales (matemáticas, ciencias, etc.), y se brinda una importancia predominante al aprendizaje del euskera.

En cualquier caso, llama la atención el hecho de que existe un cierto discurso de carácter “asimilacionista” por parte de algunas de las propias familias entrevistadas, al considerar como “normal” el hecho de que se dedique tiempo a conocer la cultura del país de acogida, y no se haga referencia a contenidos relacionados con las culturas de origen del alumnado inmigrante y/o de sus familias.

“No, porque si tú estás en mi país vas a aprender cosas de allí, es normal”.
(Entrevista 10. Nigeria)

Algunas familias (20%) opinan que el aprendizaje de contenidos de otras culturas se produce de manera espontánea, a través del contacto con los compañeros/as de clase y en espacios escolares informales, como por ejemplo, en el patio escolar.

“Mi hija siempre viene diciéndome alguna cosita que ha aprendido de algunos compañeros, y me dice eso se dice así, y así. Dentro del centro no se trabaja, ella ha aprendido alguna palabra en chino o en japonés, como hay muchos chicos de muchos sitios va aprendiendo cositas”. (Entrevista 14. Bolivia)

Con respecto a las personas (36%) que afirman que sí se consideran elementos de otras culturas en los centros, explican que éstos contenidos se trabajan de forma puntual y desde una perspectiva más bien folklórica, al realizarse en el marco de fiestas interculturales y/o de otros eventos de similares características:

“Claro hay muchos niños de otros países y tiene que aprender a convivir, y aprender otras culturas y aprender a respetar a los demás. Pues en Navidades suelen hacer cosas sobre otros países, sobre la cultura, la comida, este tipo de cosas”. (Entrevista 8. República Dominicana)

La reflexión sobre la inclusión de contenidos de otras culturas en los centros escolares, en el caso específico del colectivo marroquí que ha participado en el estudio, se conecta con la idea de que es importante contar con un amplio grupo de “paisanos/as”, de cara a obtener respuestas positivas a determinadas demandas en este sentido, como por ejemplo, el estudio del Islam en la escuela.

“Nada, es más, hay un cole es súper cultural, hay muchas razas, han visto que hay tanta gente, y hay tantos Musulmanes y todo, y les han puesto el Islam. Al haber

tantas culturas y tantas nacionalidades, entonces ellos, se han puesto a ponerles el Islam, el Corán para que se los lean, les dan una hora más en una biblioteca que para que les ayuden a hacer los deberes, les dan una hora así de gratis de gimnasio para las madres. Se involucran más, pero ¿Por qué? Porque son mayoría. Nosotros estamos en un colegio, que somos tres musulmanas y no nos hacen ni caso...". (Entrevista 5. Marruecos)

De hecho, en opinión de una madre que ha matriculado a su hijo en una escuela que ofrece clases de Islam a los/as alumnos/as musulmanes/as, **la sociedad vasca todavía no está preparada para asumir positivamente el fenómeno migratorio, y considera que estas primeras experiencias, pueden estar condenadas al fracaso si no se gestionan adecuadamente desde el primer momento.** Todo ello, no elimina, evidentemente, la satisfacción que siente por haber obtenido respuesta positiva por parte del colegio a la demanda planteada por estas familias.

"No vamos a mentir, porque por ejemplo hay un profesor árabe, tenemos la religión musulmana. No vamos a mentir. Hay cosas, sí. La verdad que esta es una experiencia que acaba de empezar y tiene muchos puntos que habrá que mejorar. Por ejemplo, al pobre la dan una clase y está mezclada con niños de 6 años, con otros de 8 años, y es un trabajo para él. Igual se fracasa, porque si no se organizan las cosas bien desde el principio... Porque si queremos conseguir un éxito habrá que hacerlo muy bien desde el principio. Yo veo que el profesor está... Hay mucho nivel, muchos niños, y pocas horas. Es difícil pero mejor, para empezar, mejor. No está mal". (Entrevista 25. Marruecos)

Por último, y a pesar de que ésta idea haya sido expresada por una única persona, nos parece importante subrayar la relación que ésta señala entre la incorporación de elementos de las culturas de origen en los centros educativos y los niveles de participación de las familias en los centros:

"Yo creo que sí que habría que trabajarlo un poco más ya que venimos aquí y comenzamos a conocer la cultura de aquí. Pero también que se preocupen un poco por la cultura nuestra, la que traemos. Sería interesante, creo que ayudaría a integrar un poco más. Invitaría también a los padres a unirse y a integrarse un poco más a lo que es el sistema educativo. Yo creo que sí podría hacerse un poco más". (Entrevista.20 Venezuela)

4.1.4. Los deberes y el horario escolar

Las opiniones sobre el **horario escolar** presentan marcadas divergencias, ya que el 48% de las familias entrevistadas considera que el horario escolar resulta adecuado (12), mientras que el 52% restante, considera justo lo contrario (13).

Las familias que consideran que el horario es adecuado, señalan que permite mantener ocupados/as sus hijos/as limitando por lo tanto el tiempo que pasarían en “la calle” sin estar atendidos. En algunos casos, el horario permite a las familias cuidar de sus hijos/as sin depender de terceras personas y buscar trabajo o acudir a cursos formativos. Estas últimas afirmaciones, son especialmente válidas para las personas que actualmente se encuentran en situación de desempleo. De hecho, para las familias que se encuentran actualmente trabajando, el horario escolar resulta limitador a pesar de estar de acuerdo con el tiempo global que los niños y las niñas dedican al estudio, por lo que se reclama una mayor concordancia entre horarios escolares y horarios laborales:

“Considero que debería de haber una concordancia entre lo que es el estudio y la vida laboral de los padres. Por ejemplo, ellos entran a las nueve de la mañana. Un trabajador normal a las nueve de la mañana no entra, entra a las siete o a las ocho de la mañana y no sale a las cuatro y media, que salen ellos. Sale a las seis o siete. Habría que ajustarlo para que no sea un calvario: “¿Qué hago hoy con mi hija? ¿Quién la lleva? ¿Quién la recoge?”. (Entrevista 3. Colombia)

Con respecto a las familias que no están de acuerdo con el horario escolar, vemos que éstas consideran que sus hijos/as pasan demasiado tiempo lejos de sus madres y padres, especialmente en las primeras etapas educativas, y consideran que para el tiempo que pasan en la escuela, aprenden poco. Esta reflexión incide en la idea de que en algunos casos, las familias piensan que el gran número de horas que los menores dedican al estudio debería ser suficiente para contar con una formación adecuada, pero la realidad demuestra que sus hijos e hijas necesitan de clases adicionales de cara a mejorar su rendimiento académico.

“De lo que te dan, todavía necesitan más. Por ejemplo están aquí en el colegio, pero les llevo a otro sitio para que estudien más, para que aprendan más. No es suficiente lo que aprende”. (Entrevista 14. Marruecos)

Por último, el 30% de las personas que no están de acuerdo con el horario escolar, consideran que éste resulta excesivo por el hecho de que llega a saturar a los/as niños/as al tener que enfrentarse a una jornada “de estudio” de similares características a las jornadas laborales de sus madres y/o padres.

“A mí me dan pena los niños. Empiezan demediado pequeños y tienen muchas horas, están lejos de la familia mucho. Menos si se aprovechara el tiempo, pero es mucho y no aprovechamos nada. Has visto el puesto que han dado a España este año en la educación, (Informe Pisa) malísimo”. (Entrevista 25. Marruecos)

Con respecto a la opinión sobre **los deberes escolares**, vemos que casi el 90% de las familias entrevistadas, está de acuerdo en que se manden deberes a sus hijos/as. En este grupo, es importante diferenciar dos posicionamientos fundamentales: por un lado la opinión de hasta un 60% de familias que consideran que la realización de los deberes permite que sus hijos e hijas aprenden más, que “refuercen” los contenidos aprendidos en clase y fomenten valores como la responsabilidad, además de fortalecer los hábitos de estudios (reflexionar, investigar, leer, etc.);

“Porque así empiezan a coger más responsabilidades, de saber que están estudiando, de saber que lo único que les exigen es que tienen que cumplir con algo que tienen que hacer. Es su deber, lo menos que les pueden mandar. Si les mandan deberes, tienen su mente ocupada en el colegio y no solo jugar, jugar y jugar. Que están todo el día con la maquina”. (Entrevista 18. Colombia)

Y por otro, un 40%, que precisa estar de acuerdo con que se manden deberes, pero consideran que éstos no deberían ser tantos, ya que en algunos momentos pueden llegar a saturar a los niños y a las niñas, debido al alto número de horas que además pasan en la escuela. Además, los deberes les quitan tiempo para hacer otras actividades propiamente infantiles (jugar, estar con su familia, estar con su grupo de iguales, etc.).

“Allí en mi país les dan muchos deberes y cuando los profesores empiezan a darle, a darle, a darle, empiezan a ser vagos y le dejan todo a los niños por hacer. No sé. El niño va a estar en casa por la tarde muy cansado para hacer deberes. Fíjate si tiene cuatro asignaturas y si tiene que hacer todo eso, luego no va a tener ningún tiempo para nada. A terminar y a dormir. No hay otro tiempo para hacer otras actividades, o para sentarte con tus padres. No estoy en contra de los deberes, pero algo, poco, menos deberes”. (Entrevista 24. Marruecos)

Desde esta perspectiva, resulta interesante señalar la opinión de algunas familias que consideran que no debería requerirse la misma cantidad de deberes a todo el alumnado, sino que éstos, al ser entendidos como una herramienta de refuerzo escolar, deberían adaptarse a las necesidades específicas de cada alumno/a y darse en aquellas asignaturas donde más “flaquean”. De esta manera, los niños/as tendrían más tiempo para realizar otro tipo de actividades y los deberes permitirían incidir en el aprendizaje de aquellos conocimientos que necesitan reforzar. Más aún, según manifiestan, esta fórmula fomentaría una educación más personalizada y adaptada a las necesidades específicas de cada alumno/a.

“Depende de cada uno... Dónde va más bajo pues darles deberes. Si en una asignatura tiene un nivel bajo, allí sí que hay que darles deberes. Pero donde no, habría que aflojar un poco. Porque cada uno tiene su nivel, los niños no son todos iguales, pero como les dan a todos igual, para uno pueden ser más fáciles, pero para otros... y sufrimos nosotros con ellos. Porque los niños necesitan tiempo para jugar. Por ejemplo mi niño es muy inteligente pero es muy despistado, y cuando le das todo a la vez, pues como que no...”. (Entrevista 21. Marruecos)

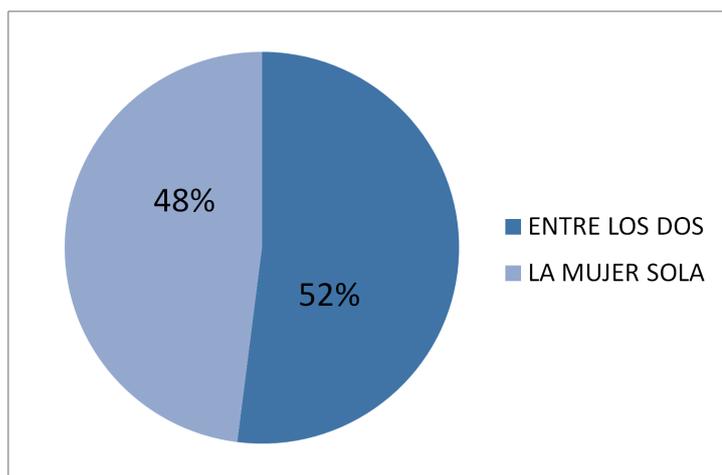
Con respecto al 10% de las familias que afirma no estar de acuerdo en dar deberes a los/as niños/as, explican, que éstos deberían darse únicamente en el centro escolar, para que en casa puedan realizar actividades de repaso y lectura.

“Mira yo pienso que los deberes se podrían hacer todos en el cole, lo que se debería enviar a casa son materiales para que repasen, de lectura. La lectura y el material para revisar crea más hábitos de estudio que los deberes. Porque por lo general los críos, muchos asocian los deberes con castigos. Entonces yo creo que los deberes tendrían hacerlos en el colegio, y en casa le damos material de lectura, para revisar, que digan “mira esto me gusta” y lo vean un poco. Porque pensamos en el sistema educativo como si los niños fuesen adultos”. (Entrevista 20. Venezuela).

4.1.5. Seguimiento escolar y toma de decisiones en la familia

El estudio realizado nos permite señalar que, mayoritariamente, el seguimiento escolar y la toma de decisiones sobre el proceso educativo de los/as hijos/as, corre a cargo de las madres.

Gráfico 5. Asunción de las tareas relativas a la educación de sus hijos/as según género



Fuente: Elaboración propia.

De hecho, del total de personas entrevistadas, el 48% afirma que la mujer lleva a cabo todas las tareas relacionadas con la educación de los y las niñas. Mientras que el 52%, dice compartir las tareas educativas de sus hijas e hijos con su pareja, tal y como nos muestra el gráfico 5.

Más específicamente, vemos que, tal y como se recoge en la tabla 1, las actividades desarrolladas mayoritariamente entre **los dos miembros de la pareja** son: hablar con el profesorado cuando el niño o la niña tiene alguna dificultad con las materias (un 56%), acudir a las reuniones que organiza la escuela y hablar con los tutores/as cuando el profesor lo requiere (un 44%, en ambos casos).

Con respecto a las **tareas realizadas principalmente por las madres**, vemos que el 56% se encargan, mayoritariamente, de acompañar los niños/as a la escuela, frente al 8% de los casos en el que esta tarea la realiza el padre. Además, ellas se encargan mayoritariamente de ayudar a sus hijos/as en los deberes (52%, frente al 12% de los padres); hablan con el profesorado más

a menudo (56% frente al 4% de los padres); y se involucran más en los espacios de participación, como el AMPA (el 16% de las madres, frente al 0% de los padres consultados).

Tabla 1. Asunción de tareas relativas a la educación de sus hijos/as según género

Tareas	Madre		Padre		Ambos		Total %
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	
Acompañar a los niños/as a la escuela.	14	56%	2	8%	9	36%	100%
Ayudar a sus hijos/as con los deberes.	13	52%	3	12%	9	36%	100%
Hablar con los/as tutores de los niños/as habitualmente.	14	56%	1	4%	10	40%	100%
Hablar con los/as tutores de los niños/as solo cuándo el profesor/a lo requiere.	13	52%	1	4%	11	44%	100%
Hablar con los profesores/as si el niño/a tiene alguna dificultad en las materias.	11	44%	0	0%	14	56%	100%
Acudir a reuniones o actos que organiza la escuela.	14	56%	0	0%	11	44%	100%
Acudir a las reuniones del AMPA.	4	16%	0	0%	0	0%	16%

Fuente: elaboración propia.

Si cruzamos estos datos con el estado civil de las personas entrevistadas, vemos que 15 del total se encuentran casados/as (11 son mujeres y 4 hombres), mientras que los restantes 10 se encuentran: 6 divorciado/as (5 mujeres y 1 hombre); solteras (3 mujeres); y, por último, una mujer viuda. Los datos nos demuestran que en el grupo de personas que se encuentra emparejado, las tareas relacionadas con el seguimiento escolar y la toma de decisión de los/as hijas, en ningún caso se realizan bajo los parámetros de la corresponsabilidad, siendo estas 11 madres las que siguen ocupándose, mayoritariamente, de realizar estas actividades.

En el resto de colectivos, también son las madres las que se ocupan en mayor medida de la educación de sus hijos/as. Este dato, llama especialmente la atención en el colectivo de personas divorciadas, que a pesar de encontrarse, en gran parte de los casos, en régimen de tutela compartida (el 60% de los casos), las madres siguen asumiendo un mayor grado de responsabilidad en las tareas relativas a la educación de sus hijos/as.

Por último, los datos nos demuestran que las madres participan más que los padres en los espacios de participación impulsados por los centros educativos.

4.1.6. Trámites administrativos

El estudio realizado nos permite señalar que existe un amplio conocimiento de los trámites administrativos más habituales del sistema educativo por parte de la mayoría de las personas entrevistadas. De hecho, el 100% afirma conocer los trámites administrativos más habituales del centro (realizar la matrícula, solicitar becas escolares, etc.). De estos/as, más del 90% afirma realizarlos personalmente. Para el 70%, además, resultan fáciles de realizar.

Únicamente encontramos 2 personas (provenientes de Guinea Bissau y Bolivia) de las 25 entrevistadas, que manifiestan haber tenido alguna dificultad a la hora de realizar los trámites debido a ciertas dificultades en la comunicación, al no dominar suficientemente el idioma en el primer caso, y en el segundo, por no entender el lenguaje de carácter administrativo.

4.1.7. Relación con el profesorado y servicios del centro

Con respecto a la relación con el profesorado, vemos que el 100% de las familias afirma conocer a los/as profesores/as de sus hijos/as. Se registra un menor conocimiento del Equipo Directivo de los centros, aunque los porcentajes siguen siendo altos, ya que el 68% afirma conocer a la junta directiva en su conjunto. En aquellos casos en que no se conoce al Equipo Directivo, los motivos residen, fundamentalmente, en el hecho de que, o bien los/as hijas se han matriculado recientemente en el nuevo centro escolar, o bien, se han producido cambios en la plantilla del personal en los centros.

Con respecto a la frecuencia y contacto que los padres y madres inmigrantes mantienen con el profesorado, merece la pena señalar que el 80% de ellos mantiene una relación continuada y periódica con los/as tutores/as, de tal suerte que los tiempos de reunión, oscilan, para 20 de las 25 familias entrevistadas, entre dos semanas y tres meses para realizar el correspondiente seguimiento de sus hijos/as. Del 20% de familias que manifiestan no mantener una relación continuada con los profesores, algunas explican que sus hijos/as son ya mayores, y otras indican que solo se reúnen con el profesorado si surge algún problema o si son convocados por el centro.

En relación con la opinión de las familias inmigrantes sobre los principales **servicios que ofrecen los centros educativos**, en concreto: el comedor, el servicio de biblioteca, el transporte y las clases extraescolares, encontramos que el servicio de transporte, debido a la cercanía existente entre los centros educativos y los hogares de las familias entrevistadas, no es usado por ninguna de ellas.

El **servicio de comedor**, por su parte, ha sido puntuado por las 25 familias entrevistadas. La media de la puntuación que ha alcanzado el servicio ha sido de 3,4 (sobre una escala de 1 a 5, siendo 1 la peor puntuación y 5 la mejor). Registra, por lo tanto, un nivel de satisfacción general medio-alto.

Se presentan a continuación las valoraciones que ha obtenido el servicio de comedor, en función del país de procedencia de las familias entrevistadas:

Tabla 2: valoración del servicio de comedor por país de procedencia

Nacionalidad	Media puntuación comedor
Argelia	1,5
Bolivia	3
Colombia	3,5
Ecuador	3
Guinea Bissau	4
Marruecos	2,8
Venezuela	3
Rusia	4
Nigeria	5

Fuente: elaboración propia.

Resulta particularmente llamativo el bajo nivel de satisfacción que obtiene el servicio de comedor para las familias procedentes de Argelia y Marruecos, con una valoración de 1,5 y 2,8, respectivamente. De hecho, existe una queja por parte del colectivo musulmán en relación con el menú que se da a los niños y a las niñas en el comedor, el cual es considerado como poco equilibrado y escasamente nutritivo.

Según los testimonios recogidos, en algunos centros educativos bilbaínos, durante los últimos dos años los menús han sufrido modificaciones. Las personas entrevistadas explican, que hasta hace poco tiempo el menú contemplaba una dieta musulmana basada fundamentalmente en verduras y pescado. Esta dieta, según refieren estos padres y madres, ha sido sustituida por un menú de tipo vegetariano, lo que provoca, tal y como se ha comentado anteriormente, un aumento de la preocupación de estas familias, al considerar no adecuada la dieta vegetariana para sus hijos/as.

“Porque les dan de comer a los niños comida vegetariana. El problema es que cuando mi hijo sale a las cuatro y media siempre me pide que le traiga un bocadillo, porque tiene mucha hambre y no come bien en el comedor. Y le traigo un bocadillo, una fruta y el zumo y una cosa dulce, luego a la noche no come. Porque yo le preparo la cena de huevos, pescado, pollo, carne halal, pero cuando merienda así luego no cena. No come vitaminas. Por ejemplo comida vegetariana todo el mes, no puede ser, todo el año. No le dan pescado. Le dan verduras y lentejas”. (Entrevista 23. Argelia)

A pesar de ello, hay familias que explican que en los centros educativos que cuentan con una comunidad amplia de personas musulmanas, es más fácil que se vean satisfechos sus requerimientos con respecto al tipo de menú que consideran apropiado para sus hijos e hijas.

Con respecto a los demás colectivos que, recordamos, muestran una satisfacción media-alta con el servicio de comedor, vemos que entre las opiniones más positivas, destacan el hecho de

que los menús son suficientemente nutritivos, además de existir un buen trato por parte del personal responsable.

“Yo sé que mi niña ha sido muy mala a la hora de comer, y allí le han enseñado. En cuando a la calidad de la comida es que no lo sé porque, claro, no estoy allí para ver la comida. Según nos dan el menú se ve que aporta las calorías y los nutrientes que tiene que tener un menú. Que tiene que tener un niño vamos, me parece adecuado”. (Entrevista 4. Colombia)

Un aspecto que resulta de interés destacar con respecto al servicio de comedor, tiene que ver con su relación directa con un elemento cultural tan básico como es la gastronomía que, obviamente, incide en la valoración que realizan los hijos e hijas de las personas entrevistadas. En este sentido, una de las madres entrevistadas, señala que en el caso del alumnado inmigrante “adolescente” que ha vivido en su país de origen previamente, el problema con la comida se agudiza, ya que ésta no les suele gustar porque están acostumbrados/as a la comida de su país de origen.

“Dice (su hija) que hay cosas que son muy ricas pero que hay cosas que son muy feas. Pero no creo que sean feas porque ella como no está acostumbrada a este tipo de comida, no le gusta. A la mayoría de los chicos inmigrantes no les gusta la comida y muchos dicen que no les gusta la comida del colegio, prefieren ir a casa a comer o quedarse sin comer todo el día, la mayoría de queda todo el día sin comer”. (Entrevista 14. Bolivia)

Con respecto al **servicio de biblioteca**, éste ha sido valorado por un total de 16 personas usuarias, dado que las restantes afirman no utilizar el servicio o en su caso, hacer uso de las bibliotecas municipales. La puntuación obtenida por este servicio ha sido de 4,7 puntos, registrando un nivel de satisfacción muy alto.

La mayoría de las personas que han brindado su opinión, casi el 70%, valoran muy positivamente el servicio de biblioteca, con la máxima puntuación, explicando que en este espacio los/as niñas están bien atendidos/as, aprenden a través de cuentos y material literario, y es útil de cara a mejorar las competencias lingüísticas y académicas del alumnado:

“Sí porque la chica que está en la biblioteca le facilita mucho. Le ayuda. Al principio del año pasado pasó mucho tiempo allí, porque se liaba mucho, y entonces tenía que meterse en los libros”. (Entrevista 20. Venezuela).

Algunas familias, a pesar de puntuar positivamente el servicio de biblioteca, explican que en algunos casos, éstas cuentan con poco material de lectura y/o audiovisual, lo cual les limita a la hora de seleccionar los elementos de estudio. Por último, una persona se queja de los horarios de apertura y cierre, que considera demasiado estrictos y limitados.

4.1.8. Las clases extraescolares

Con respecto a las clases extraescolares, vemos que el 100% de las personas entrevistadas, afirma apuntar a sus hijos/as a una o más clases extraescolares. El total de las familias entrevistadas acoge un total de 47 niños/as, 19 chicas y 28, chicos. De éstos/as 11 no acuden a extraescolares por ser demasiado pequeños/as para realizar actividades de este tipo (7 niños y 4 niñas), por lo que de cara a computar las clases extraescolares no han sido tenidos en cuenta.

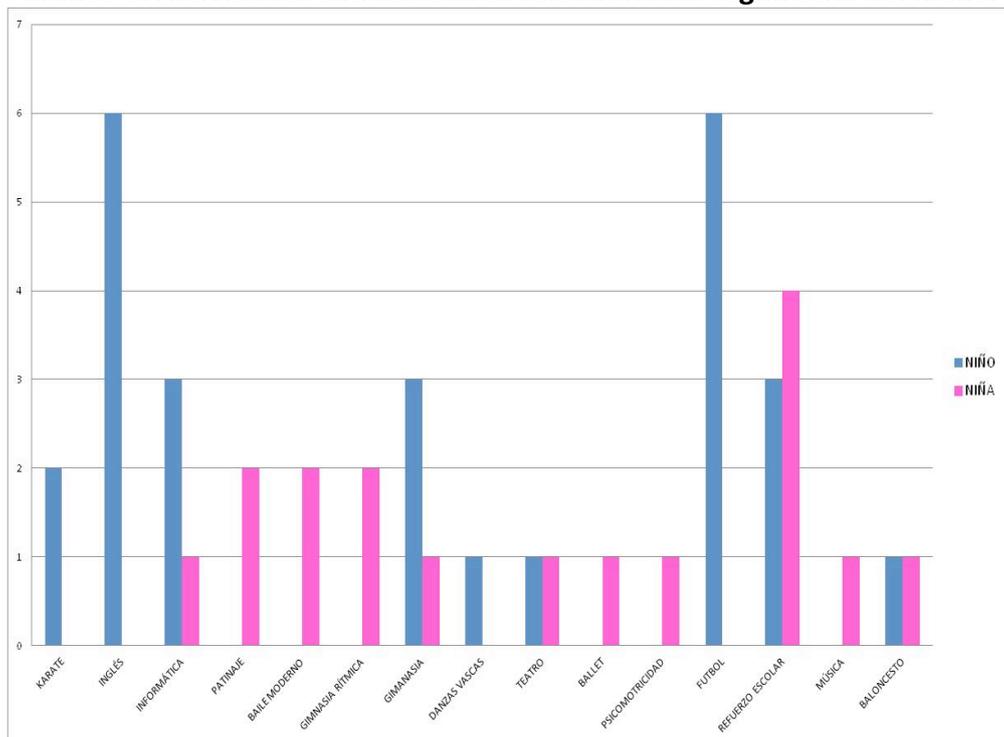
En definitiva, de las 25 familias entrevistadas, vemos que un total de 36 niños/as acuden a las clases extraescolares (20 niños y 16 niñas).

Las clases extraescolares mayoritariamente elegidas por las familias son un total de 15, a saber: Karate, Inglés, Informática, Patinaje, Baile Moderno, Gimnasia Rítmica, Gimnasia, Danzas Vascas, Teatro, Ballet, Psicomotricidad, Fútbol, Refuerzo Escolar, Música y Baloncesto.

De forma general, podemos afirmar que las niñas acuden a un mayor número de clases escolares que los niños. De hecho, vemos que en el caso de los niños, éstos suelen acudir de media a una única clase, mientras que se registran un total de 1,5 clases extraescolares por cada niña.

Con respecto a la distribución de las clases extraescolares en función de género, vemos que el karate y el fútbol, así como el inglés, son actividades donde predominan los niños. Mientras que las niñas se dedican a realizar actividades más ligadas a estereotipos típicamente femeninos como el patinaje, el baile moderno o la gimnasia rítmica. Respecto a aquellos/as que acuden a refuerzo escolar y a baloncesto, parece no existir diferencias significativas por razón de género.

Gráfico 6. Actividades extraescolares seleccionadas según sexo del menor



Fuente: Elaboración propia.

Por último, en relación con la opinión o grado de satisfacción de las clases extraescolares por parte de las familias entrevistadas, encontramos una valoración general de tinte muy positivo. Merece la pena destacarse en este punto que solo se han recibido dos comentarios críticos, relacionados por un lado, con la poca oferta de clases extraescolares presentes en los centros, y por otro, con el precio de estos servicios, debido fundamentalmente a los problemas económicos que acusan algunas de estas familias:

“En este colegio los niños no tienen para jugar aquí. Por ejemplo, yo no puedo pagar aquí 5 euros al mes. Las madres pagan 5 euros de tres a cuatro y media una vez a la semana, para realizar actividades y éstas debería ser una cosa normalmente gratuita. Y esta mañana he dado cinco euros para hacer la inscripción. Queremos más cosas para los niños de aquí”. (Entrevista 23. Algeria)

4.1.9. Becas escolares

El 100% de las personas entrevistadas afirma haber solicitado alguna vez una beca escolar, de ellas el 100% ha pedido la beca de comedor. Además, un 30% afirma haber solicitado la beca de materiales.

Más del 75% de las familias, precisa que ha sabido de la existencia de estas becas porque han sido informadas por el propio centro escolar, mientras que el 25% restante, señala que han sido orientadas por algún familiar y/o amigo.

A la hora de realizar las solicitudes, alrededor del 70% precisa haberlas hecho sin ayuda alguna, mientras que el 30%, señala que ha sido ayudado/a por el centro escolar, por su pareja, por amistades y/o por su hijo/a. A excepción de una de las personas entrevistadas, todos manifiestan entender bien los trámites y consideran que son fáciles de realizar.

En cualquier caso, es importante señalar las dificultades que algunas familias inmigrantes encontraron, sobre todo durante los primeros años de contacto con las escuelas bilbaínas. Estas madres (16%), explican que a pesar de que los trámites sean fáciles, sí entrañan cierta dificultad, sobre todo por el desconocimiento inicial existente, ya que en muchos países no existen las becas y, además, por el lenguaje de carácter administrativo, más difícil de entender.

“Normalmente te dan siempre información (en el centro) con las hojas que te dan desde el principio del año. Pero si no sabes es que es... Si alguien no te explica que es una ayuda, y que se llama beca...Normalmente era fácil, lo único es que si no entiendes algo... Yo por preguntar, no me cortaba nunca, porque claro es una cosa que es para mi hija, tengo que hacerlo. Si sería por alguna otra cosa igual me dejaría eso. Pero como lo tengo que hacer, porque es mi hija, tengo que ir y preguntar. Y claro, cuando preguntas, ellos te explican. No puedo decir que es demasiado difícil”. (Entrevista 13. Rusia)

El conjunto de las personas entrevistadas ha recibido las becas que ha solicitado a lo largo de los años, a excepción de dos personas que han dejado de recibirlas, a causa de un aumento en los ingresos familiares.

A pesar de que en general existe una valoración positiva sobre estas ayudas, hemos encontrado hasta tres casos, en que explican que no existe información por parte de los centros sobre el seguimiento de las becas del comedor (si han sido tramitadas, cuando han sido resueltas y la cantidad de estas ayudas). Desde esta perspectiva, reclaman una mayor información por parte de los centros escolares para el caso de esta ayuda en concreto.

“Nosotros hacemos los papeles con la ayuda del colegio, pero luego no sabemos nada de la beca. Todo viene después a cuenta del colegio. Nosotros ponemos los papeles que faltan, pero no nos dicen cuánto es, nada. No sabemos nada.
(Entrevista 23.Algeria)

4.1.10. La participación en los centros

El estudio realizado nos permite señalar que los niveles de participación de las familias de origen inmigrante en los centros educativos son muy bajos. De hecho, de las personas entrevistadas, únicamente el 16% participa regularmente en el AMPA, de éstas, el 100% son mujeres.

A pesar de que existan otros espacios de participación, como por ejemplo, los Consejos Escolares, éstos no han sido nombrados en ningún momento por las personas participantes en el estudio, lo que denota que existe un alto grado de desconocimiento sobre los espacios y modalidades de colaboración en los centros por parte de éstas familias. De hecho, merece la pena señalarse que para las familias entrevistadas el AMPA es en numerosas ocasiones conocido únicamente por su labor en la gestión de las actividades extraescolares.

Tomaremos, por tanto, como referencia fundamental el AMPA, al ser el espacio mayoritariamente conocido y nombrado por parte de las familias entrevistadas. Entendemos por participación activa la asistencia al conjunto de las reuniones que establecen las AMPA a lo largo del curso escolar, la participación en la toma de decisiones y la movilización activa en este espacio de participación escolar. Es decir, la asistencia a reuniones informativas esporádicas dirigidas al conjunto de los/as actores del centro escolar, en el marco del presente estudio, no es considerada como participación.¹

El 80% de las personas entrevistadas se encuentran en estos momentos asociadas al AMPA, aunque, tal y como se ha comentado anteriormente, este dato no es significativo a la hora de analizar los niveles de participación, ya que muchas familias que quieren acceder a las clases extraescolares, abonan la cuota correspondiente para facilitar su inscripción en estas actividades. Esta cuota varía en función de los centros educativos y de los recursos disponibles en las AMPA. De hecho, si focalizamos nuestra atención en este 80% de familias que afirman participar poco, vemos que, a pesar de que afirmen conocer el AMPA, desconocen cuáles son

¹ Aquellas familias que sin participar de manera continuada en el AMPA, lo han hecho en el pasado y/o participan activamente en otras actividades del centro de carácter lúdico y/o recreativo cuando el profesorado lo reclama, han sido considerados en el estudio como participación media.

los ámbitos de actuación de estas entidades, y las posibilidades de colaboración existentes en las mismas.

“Yo sé que estoy apuntada, porque claro para las extraescolares tienes que abonar un importe en el que te haces miembro del AMPA, pero no participo, no sé cómo va ni siquiera”. (Entrevista 4. Colombia)

El 84% de las personas entrevistadas que afirma no participar en el AMPA, explica que no cuenta con el tiempo suficiente para involucrarse en las actividades, debido fundamentalmente a sus obligaciones laborales. Además, algunas madres y padres entrevistados afirman no haber sido informados/as sobre los ámbitos de actuación del AMPA (15%) ni sobre las modalidades de participación. Aparece el euskera como factor limitante a la hora de impulsar la participación en el centro, y la idea de que estos espacios están “reservados” a las familias autóctonas.

“Muchas veces con algunas personas (las madres y los padres) del colegio. Aunque yo me haya relacionado muy bien ya que tengo amigas de aquí. Pero a veces pasa que tratan de no hablar mucho con uno. Me parece raro que un colegio en el que muchas madres no saben el euskera hable en euskera, como en una reunión de padres, y pregunten en euskera. Para mí esto es ridículo porque si estamos algunas que no hablamos euskera, que les cuesta hablar español, porque no nos enteremos del tema y la reunión es para todo el mundo. Yo por lo menos lo vivo así, como una discriminación que nos dan. Y eso pasa no solo con los extranjeros, porque hay madres de aquí que tampoco lo sabe”. (Entrevista 18. Colombia)

“Porque no sé lo que hacen. Te dan el niño, llévatelo y no te dicen nada. Lo del AMPA también me tiene chocada porque eso es entre ellos. Ellos te dicen “tienes que pagar eso” y ya está. Nosotras somos madres, tenemos bastante con eso, tienes que pagar eso y ya está. A gente de aquí también le pregunto: “oye, ¿lo del AMPA? Por qué yo pago 60 euros porque el niño es de infantil y le cambian “dodotis”. Pues no sabemos nada, solamente sabemos que tenemos que pagar. No te explican mucho. Sí que hacen reuniones cuando les interesa pero no te dejan meterte mucho en eso. Es difícil que participes, yo creo que esto va entre ellos, entre los padres de aquí, y menos si no sabes euskera y menos si no eres de aquí. Yo todavía no he visto una que sea de fuera en el AMPA”. (Entrevista 5. Marruecos)

Aunque en menor medida, otro factor que limita la participación en el AMPA es el bajo conocimiento de la lengua castellana, lo cual entraña un sentimiento de “vergüenza” y de miedo a la hora de exponerse en espacios compartidos con otras personas cuyos conocimientos lingüísticos son mayores. Esta última afirmación resulta especialmente válida para las personas provenientes de Marruecos, Nigeria, Guinea Bissau y Rusia.

A pesar de que la participación de las familias inmigrantes en el AMPA es muy baja, podemos afirmar que, sin embargo, estas madres y padres (72%), suelen colaborar en otro tipo de actividades, de naturaleza más bien folklórica (fiestas interculturales) y puntuales (mercadillos, excursiones, etc.).

“Conozco lo que se suele hacer dos veces al año... el mercadillo, para colaborar, recogida de juguetes, de ropa. Un intercambio entre padres, está muy bien. Y todos colaboramos y ayudamos. En el AMPA, no estamos metidos siempre, pero cada vez

que se necesitan cosas si estamos allí para ayudar”. (Entrevista 8. República dominicana)

De forma general, podemos afirmar que a pesar de que los niveles de participación podrían estar relacionados con el tiempo con el que cuentan estas familias, y que depende, entre otros factores de la actividad laboral, los resultados de nuestro estudio nos demuestran que la relación no es tan directa, como se podría pensar. De hecho, de las personas que señalan participar poco en la escuela (16 personas), 11 se encuentran en estos momentos sin empleo y solo 5, se encuentran en activo. Con respecto a las 5 personas que muestran una alta participación 3 están en activo y 2 en paro.

Tabla 3: Niveles de participación y situación laboral de las familias entrevistadas

PARTICIPACIÓN MUJERES	ACTIVO	
	NO	SI
BAJA	7	3
MEDIA	2	1
ALTA	2	3

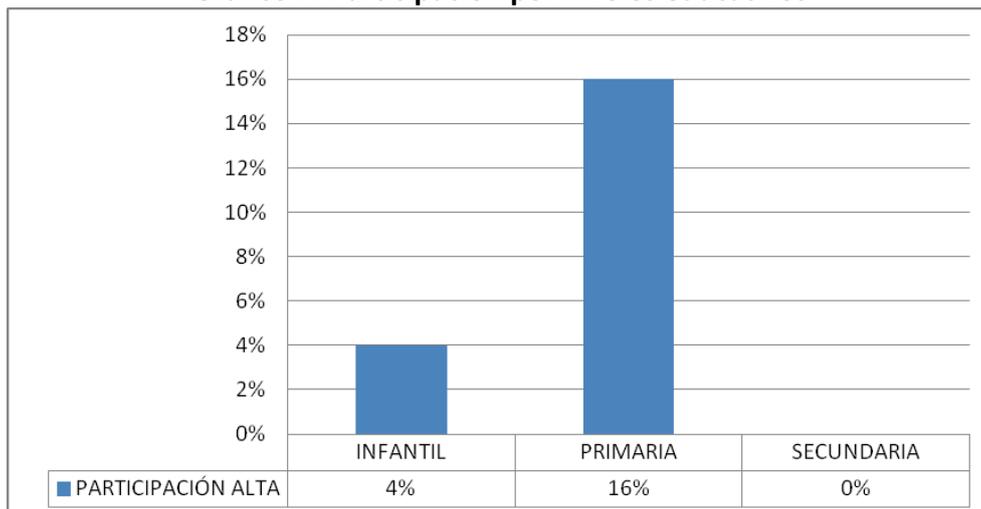
PARTICIPACIÓN HOMBRES	ACTIVO	
	NO	SI
BAJA	4	2
MEDIA	0	1

Fuente: elaboración propia.

El análisis realizado también nos permite destacar que no existe correlación alguna entre los niveles de participación y el deseo de regreso al país de origen, ya que los niveles de participación, siguen siendo bajos tanto entre las familias que muestran su intención de vivir en Euskadi, como en aquellas que expresan el deseo de volver a su país natal.

Con respecto a la participación por niveles educativos, vemos que, tal y como nos demuestra el siguiente gráfico, las cotas más altas de participación, se dan en educación infantil (4%) y en primaria (16%), no habiendo registrado este estudio, ninguna persona que señalara participar activamente en la secundaria.

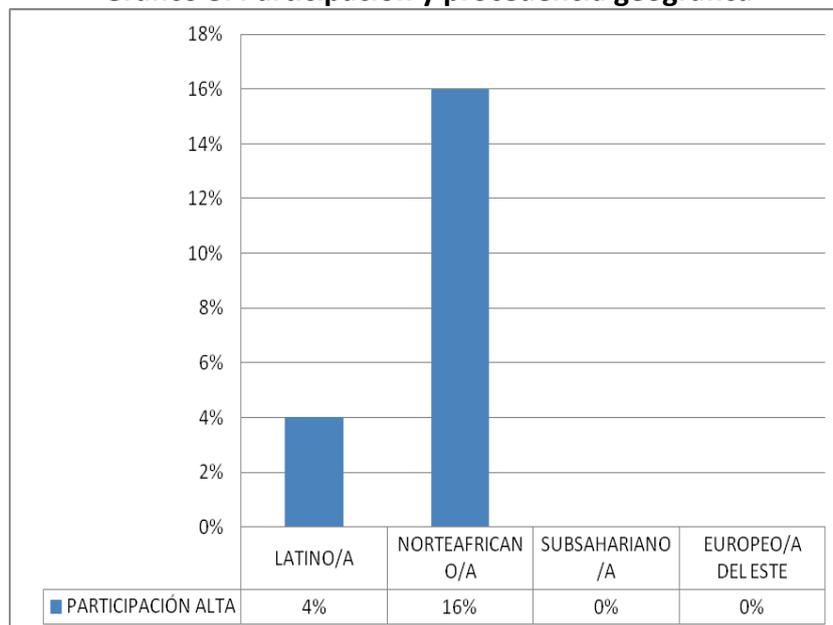
Gráfico 7: Participación por niveles educativos



Fuente: elaboración propia.

Con respecto a la procedencia geográfica de las personas que señalan participar más activamente, vemos que el 16% de ellas son norteafricanas, mientras que el 4%, son latinas, tal y como se puede apreciar en el siguiente gráfico:

Gráfico 8: Participación y procedencia geográfica

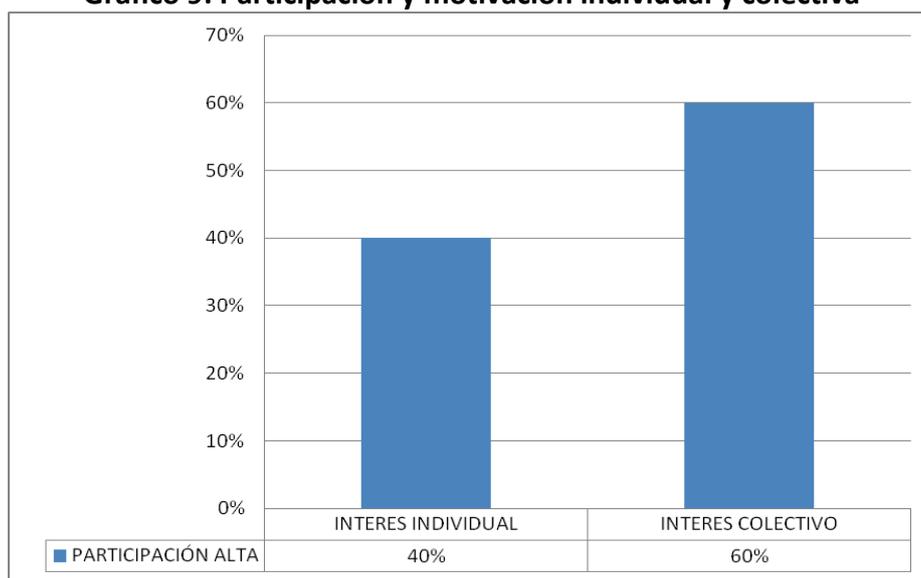


Fuente: elaboración propia.

El estudio también nos ha permitido descubrir que los niveles de participación reales contrastan con el deseo o con la voluntad de participar en los centros, expresada por las familias. De hecho, a la pregunta **¿le gustaría participar más habitualmente en la escuela?** alrededor del 70% de las personas entrevistadas contestan positivamente, explicando que su implicación en el centro permitiría apoyar a sus descendientes en su proceso educativo, además de favorecer un conocimiento más profundo las dinámicas existentes en los centros.

De hecho, si atendemos a las causas que las familias aducen para expresar su deseo de mayor participación, encontramos, tal y como puede apreciarse en el gráfico 9, que el 60% de estas participaciones estarían motivadas por intereses colectivos orientados a un bien común, es decir, que ayudaran a mejorar la escuela en general. Mientras que el restante 40%, participaría en la escuela persiguiendo algún tipo de interés individual que afectara directamente a sus hijos/as o a ellos/as mismos/as.

Gráfico 9: Participación y motivación individual y colectiva



Fuente: elaboración propia.

Otro factor que las familias señalan con respecto a la voluntad de participar en el centro, lo encontramos por un lado, en el “buen ambiente” que puede crearse con otras madre y padres que participan en el centro, y por otro, con las ganas que desde los centros se trasmite a la hora de aportar cambios y mejoras en la institución educativa.

“Porque he notado que el grupo administrativo de la escuela tiene ganas de trabajar y de mejorar, y las madres también. Hay algunas madres que quieren mejorar la situación y que la escuela vaya adelante. No solo yo, hay muchas mujeres que quieren apoyar esto. Al final son nuestros hijos, y queremos mejorar la convivencia. Hay muchos temas de los que tenemos que hablar para mejorar la convivencia en la escuela para los niños, y para hacer eso tenemos que tratar temas grandes. Pero, poco a poco. Estamos en el camino”. (Entrevista 24. Marruecos)

De hecho, esta cuestión es especialmente relevante, ya que hay madres, que desde esa perspectiva más individualista, explican que a pesar de que le gustaría tener una presencia más activa en los centros, la realidad es que en algunos casos, los espacios de participación cuentan con muy pocas actividades y/o con medios insuficientes de cara a realizar acciones que las familias consideran importantes, y que podrían mejorar la implicación de estas familia en la cultura del centro.

“También la verdad es que no está mal el AMPA, pero te siente como muy limitada. Es que no hay muchas actividades. Por ejemplo se podrían traer profesores para reforzar algunos idiomas como el euskera o el inglés así aprendemos (clase para los padres). A mi sí que me gustaría que trajeran algún voluntario para euskera”
(Entrevista 25. Marruecos)

A la pregunta **¿cree que el hecho de que Ud. participe habitualmente en el centro escolar puede mejorar o facilitar el proceso educativo de sus hijos?**, y en concordancia con la pregunta anterior, encontramos nuevamente más respuestas positivas que negativas. Las personas que consideran que no existe una relación entre participación en la escuela y mejora del proceso educativo de los/as hijas (alrededor del 30%), argumentan que el proceso educativo es responsabilidad de sus descendientes, y que por lo tanto, su implicación en los espacios de participación no tendría por qué influir. Por el contrario, las personas que consideran que sí, que su participación puede influir positivamente, tal y como se ha comentado anteriormente, explican que es una manera de dar apoyo y ánimos a sus descendientes, además de motivarles. Este apoyo es más bien moral que académico.

“En la educación no sé, pero yo creo que en la moral sí. Si estás en un país y ves a tú madre que está haciendo algo con otras, veo que se emociona, que le gusta”.
(Entrevista 15. Colombia)

La participación también es considerada como una posibilidad para educar en valores a los niños y a las niñas, como un mensaje que ellos/as captan y que podrán replicar con sus hijos/as cuando sean adultos/as.

“Sí porque le estoy enseñando algo bueno y el día de mañana pues él también se va a involucrar. Si ve a sus padres hacer algo bueno por el colegio, pues es algo que el día de mañana va a aprender de nosotros”. (Entrevista 8. República Dominicana)

Por otro lado, y de nuevo en el marco de una perspectiva de carácter individual, algunos padres también consideran la participación como una oportunidad para conocer mejor a los/as profesionales de la enseñanza y su trabajo, lo cual permitiría valorar con más profundidad y conocimiento la labor que realizan a diario con sus hijos/as.

“Sí porque estaría más empapado de las actividades. Estaría más metido en lo que es el papel del profesor y valoraría un poco más el trabajo de los profesores, involucrándote más”. (Entrevista 20. Venezuela)

Esta investigación ha desvelado, asimismo, que la participación voluntaria de estos padres y madres en otros espacios de relación fuera del ámbito escolar, asociaciones de la sociedad civil, de carácter religioso, EPA's, etc. no indicaría mayores niveles de responsabilidad y participación escolar. Es decir, mostrarse como una persona participativa en otros espacios y/o causas, no implicaría contar con una sensibilidad o sentido de la responsabilidad especial que les lleve a participar en mayor medida en los centros escolares.

4.1.11. La percepción sobre la discriminación

En lo que respecta a la percepción sobre los niveles de discriminación en los centros escolares, el estudio realizado pone de manifiesto que, más de un 60% de las personas entrevistadas no han percibido, ni visto en ninguna ocasión, discriminación alguna por parte de los/as profesionales que trabajan en los centros educativos, ni tampoco por parte de otras familias o menores.

“Hay escuelas que son racistas con los extranjeros, les tratan mal a los críos. Mis hijos nunca se sienten que son de fuera o que son... y a mí tampoco. Aquí en este colegio, nunca. La gente de aquí son amigas, y los padres también”. (Entrevista 12. Marruecos)

El 36%, por su parte, precisan haber experimentado personalmente actitudes racistas por parte de algunas familias autóctonas, incluso actitudes de desprecio por parte de padres y madres autóctonos hacia otros padres extranjeros, impidiendo que sus hijos jueguen e incluso lleguen a tocarse. Es decir, a pesar de no percibir discriminación por parte de los centros (el 100% de las familias afirman no haberse sentido nunca discriminados por el personal de los centros escolares) otras familias explican que, en ocasiones, sí han experimentado actitudes racistas por parte de las familias autóctonas:

“Personalmente no, pero he visto que... a ver, no de parte del centro hacia la familia. Más bien del nativo... Pero fue muy esporádico. Fue cuestión de color, era un niño negro que no sé si tocó a alguna niña, y fue horrible porque la madre (de la niña) tuvo una reacción verbal horrible. La madre (del niño) no hablaba castellano y no comprendía porque la otra madre le estaba gritando al pequeño. Y luego alguien se le dijo... la madre lógicamente se alteró y quiso ir a reñirle físicamente”. (Entrevista 17. Bolivia)

Las entrevistas realizadas, además, desvelan también cierto grado de discriminación impulsada por los y las alumnas autóctonas de los centros educativos, sobre todo a lo largo de los primeros años de escolarización (primaria). Para algunas familias, son hechos puntuales de menor importancia, por ser considerados “cosas de niños/as” propias de su edad. Sin embargo, otros padres apelan a la responsabilidad y a la educación impulsada por las familias autóctonas, las cuales pueden transmitir sesgos y juicios de valor negativo hacia los/as niñas procedentes de otras zonas geográficas.

“Con el crío, a veces, ha habido comentarios absurdos en el colegio. Pero eso es lo que le digo a mi hijo: “la persona que piense que por el color de piel o porque eres más blanco o porque eres más moreno, eres inferior.. Esta gente no tiene cerebro”. Y dices, del crío no me da pena, me da pena de sus padres, porque sus padres son los que opinan así, y si sus padres piensan que por el color de piel eres más o menos, pues el problema es de sus padres no del crío mío”. (Entrevista 1. Ecuador)

4.1.12. Nivel de satisfacción

De forma general, podemos señalar que el nivel de satisfacción en la escuela pública bilbaína por parte de las familias inmigrantes es altamente positivo. De hecho el 80% de las familias, se consideran muy satisfechas con la educación que reciben sus hijos e hijas. Más del 50% explican que sus hijos e hijas están muy bien preparados/as, y además, un 20% considera que es una escuela que refuerza varios idiomas, dotando a sus descendientes de herramientas muy valiosas para su vida adulta futura.

“Porque mi hija está mejorando, sabe muchas cosas. Yo noto que mi hija no está como ha entrado aquí. Mi hija ahora habla perfecto en euskera y tiene 5 años. Y mi hija está educada, hay cosas que no le he dado yo que ha aprendido aquí”.
(Entrevista 24. Marruecos)

Más de un 30%, también señalan el buen trato que reciben por parte del profesorado, el cual en algunas ocasiones, fomenta una enseñanza más individualizada, además de prestar apoyo y atención específica en aquellos casos en los que más se requiere.

“Mi hija al principio era muy tímida en el cole y nosotros no sabíamos por qué, en casa era otra niña: alegre con las sobrinas y todo, hasta que me llamaron de la escuela y me preguntaron que le pasaba a la niña, y para ver si nosotros teníamos problemas en casa. Y al final me ayudaron mucho porque fuimos a un centro de psiquiatría y ha mejorado mucho, y ahora participa mucho en la escuela. Antes era... y nosotros no sabíamos... era más tímida pero solo en la escuela. Nosotros no lo sabíamos, hasta que nos llamaron. y me mandaron al centro y luego el asistente social ha buscado otro psiquiatra que trabaja en grupo, y ha pasado un año y la niña ha cambiado totalmente. La han ayudado mucho en el cole, le han puesto un profe especial para ella”. (Entrevista 21. Marruecos)

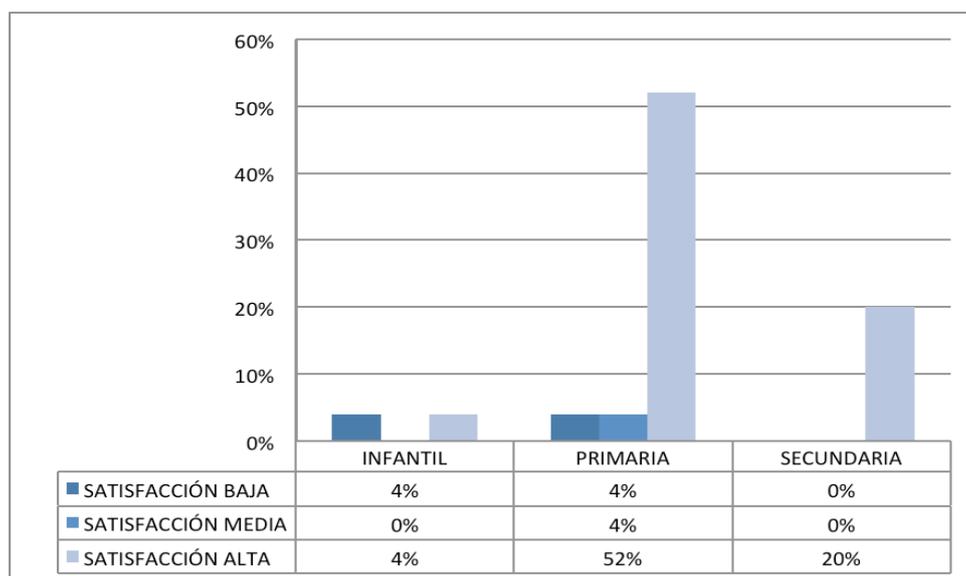
Asimismo, algunas familias aluden al buen clima presente en los centros, a la sensación de comunidad y familiaridad presente en los mismos. Este hecho aumenta claramente su nivel de satisfacción al encontrarse en una institución que no solo educa bien a sus hijos e hijas, sino que además, fomenta su bienestar.

Con respecto al 20% de las familias que no están satisfechas con la educación que sus hijos e hijas reciben en la escuela, señalan por un lado, la necesidad de fomentar una metodología más práctica que les enseñe a sus descendiente a aprender a través de la experiencia, y por otro, reivindican la necesidad de fomentar una educación en valores con el fin de disminuir la falta de respeto y los malos hábitos que algunos/as niños/as aprenden en la escuela.

“En lo académico muy bien porque mi hijo ha aprendido mucho y es muy inteligente. En lo personal... yo me baso en mi país. En el país mío un niño de la edad de mi hijo no te contesta mal, mucho menos a su madre. Aquí no, a veces se pasan y a medida que van creciendo se ponen más groseros. Entonces en este sentido no me gusta en lo personal, porque en Colombia lo que es el respeto con tu mamá es lo primordial, porque yo me acuerdo que en la edad de mi hijo yo no le podía contestar a mi mamá, pero aquí les dicen hasta “gilipollas”, “tonta”, bueno de todo, y como si nada, y entonces en este sentido no me gusta. Estas cosas las aprende mucho en el colegio...”. (Entrevista 18. Colombia)

Por último, tal y como podemos observar en el gráfico 11, pese a que la satisfacción con la escuela es alta en todos los ciclos, los padres y madres se muestran más satisfechos (52%) cuando tienen algún hijo en primaria o en secundaria.

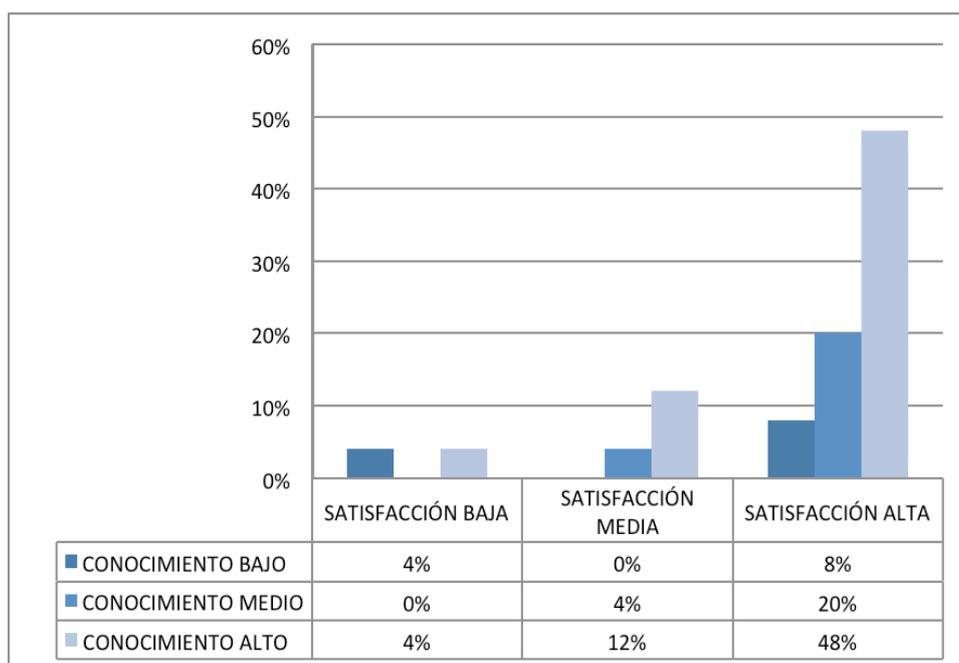
Gráfico 11. Grado de satisfacción según nivel formativo



Fuente: Elaboración propia.

Además, también muestran mayor nivel de satisfacción, quienes cuentan con una mayor conocimiento del sistema educativo y del funcionamiento de la escuela (48%).

Gráfico 12. Grado de satisfacción según conocimiento



Fuente: Elaboración propia.

4.1.14. Valor que se da a la educación

A la pregunta: **¿cree que la educación mejorará la vida de sus hijos/as cuando sean adultos?**, el 75% de las personas entrevistadas contestan positivamente, mientras que el 25% opina lo contrario.

Cinco de las personas que consideran que la educación mejorará la vida de sus descendientes, señala que es una herramienta que les permitirá alcanzar posiciones más elevadas en la esfera laboral, brindándoles mayores oportunidades de vivir con dignidad a nivel económico.

“Si, mejora la condición, gente que tiene estudios está muy bien colocado, yo lo noto en mi familia que todos tienen estudios: uno es ingeniero, el otro es médico. Se nota un mogollón. Es diferente, es otro sistema y otra vida. No solamente mejorar... es que una chica que tiene un puesto de trabajo bueno, y que tiene independencia económica y tiene muchas cosas, eso se nota un mogollón”.
(Entrevista 25. Marruecos)

Otras 5 madres y padres hacen referencia a que la educación puede mejorar sus vidas, pero fundamentalmente en lo académico, siempre y cuando aprendan elementos básicos de la sociedad en la que viven, que en el caso del País Vasco, lo relacionan directamente con el aprendizaje del euskera.

Algunos padres valoran la educación como fuente para el desarrollo y la superación personal, esto es, para alcanzar la satisfacción personal en diferentes ámbitos de la vida.

“Sí, claro, la educación es lo que nos ayuda. Si termina la ESO y se queda estancado no, pero este colegio tiene buen nivel, el niño tiene buenas notas. Integrado, está integrado. Es uno más. La educación siempre mejora la calidad de vida de todo el mundo. Si tú estudias siempre sabrás más cosas y el saber es importante. Cualquier persona que estudie siempre va a tener más conocimiento y si tienes más conocimientos estás más preparada. Si tienes más conocimientos eres más útil para ti y para la sociedad... Satisfacción personal, pienso”. (Entrevista 1. Ecuador)

Por último, el discurso que caracteriza a las familias que consideran que la educación no mejorará la calidad de vida de sus descendientes, se fundamenta en el hecho de que la educación ya no es significativa a la hora de garantizar una vida plena, sobre todo en relación con los aspectos económicos. Desde esta perspectiva consideran que es más importante impulsar elementos de desarrollo personal como la fortaleza, el esfuerzo personal y la capacidad de creatividad ante la vida, que el aprendizaje de contenidos curriculares. A tal fin, hacen referencia al hecho de que la educación recibida en la escuela no es suficiente y que ésta debe ser apoyada por las propias familias y la sociedad:

“No sabría decirte. Cuando uno tiene más conocimientos siempre puede adaptarse a otras cosas, pero no siempre el estudio... hay situaciones que el estudio no puede arreglar. Por ejemplo, en el tema económico no te ayuda. De todas maneras yo lo que quiero es que es mi hija sea fuerte. Aunque no encuentre trabajo, que ella sepa inventárselo”. (Entrevista 14. Bolivia).

Por último, cabe destacar que no se han registrado diferencias en función de género en las opiniones expresadas por las familias en este punto. De hecho, los padres y las madres entrevistadas precisan que no cuentan con expectativas distintas en lo que se refiere a las posibles mejoras que puede aportar a la vida de sus hijos e hijas la educación recibida.

4.2 Análisis en función de género

Merece la pena señalarse en este punto, que de las 25 personas con quiénes hemos tenido la oportunidad de hablar, 18 han sido mujeres, y de hecho, 4 de ellas han sido quienes han confirmado su participación formal y regular en el AMPA. Este dato resulta particularmente interesante, ya que a lo largo del proceso de difusión realizado con el fin de entrar en contacto con personas interesadas en participar en el estudio, el equipo investigador se ha dirigido indistintamente a hombres y a mujeres.

Este hecho, de entrada, junto con la participación mayoritaria de mujeres en las AMPA, parece ya indicar cómo los roles de género continúan estando muy arraigados en las diferentes culturas. En cualquier caso, aunque la participación mayoritaria en el estudio se ha producido por parte de mujeres, los datos brindados indican que en más del 50% de las familias entrevistadas, tanto las decisiones relativas al proceso educativos de los/as menores, como las tareas cotidianas relacionadas (apoyo en deberes, reuniones con tutores/as, etc.) se realizan entre ambos miembros de la pareja. (Véase Tabla 1. en punto 4.1.5. Asunción de tareas relativas a la educación de sus hijos/as según género)

A continuación, describimos los principales resultados obtenidos en el estudio analizados desde la perspectiva de género:

Al 100% de las personas entrevistadas, es decir, a la totalidad de hombres y mujeres que han participado, les parece importante que sus descendientes aprendan **euskera**. Tampoco se han registrado diferencias de género en este punto relacionadas con el proceso educativo de sus hijos e hijas, ya que las personas entrevistadas consideran que ésta afirmación es válida, indistintamente, tanto para sus hijas como para sus hijos, al ser una herramienta de integración en la sociedad vasca, sobre todo en el ámbito laboral.

Tampoco se han detectado diferencias en relación con las opiniones que las familias entrevistadas tienen sobre las asignaturas del currículum. Es decir, consideran que las asignaturas son igual de prácticas y adecuadas para su hijos e hijas y, su mayor o menor grado de satisfacción con respecto a las mismas no resulta significativo. Es decir, hombre y mujeres muestran una satisfacción similar ante el currículum educativo.

El estudio realizado nos permite señalar que, mayoritariamente, **el seguimiento escolar y la toma de decisiones sobre el proceso educativo de los/as hijos/as, corre a cargo de las madres**. De hecho, del total de personas entrevistadas, el 48% afirma que la mujer lleva a cabo todas las tareas relacionadas con la educación de los y las niñas. Mientras que el 52% dice compartir las tareas educativas de sus hijas e hijos con su pareja. En el 100% de los casos el protagonismo de la madre es claro. Ella siempre está presente.

De manera más concreta, los datos arrojan que las actividades desarrolladas mayoritariamente entre **los dos miembros de la pareja** son: hablar con el profesorado cuando el niño o la niña tiene alguna dificultad con las materias (un 56%) y acudir a las reuniones que organiza la escuela y hablar con los tutores/as cuando el profesor lo requiere (un 44%, en ambos casos).

Con respecto a las **tareas realizadas principalmente por las madres**, encontramos que ellas se encargan mayoritariamente de acompañar los niños/as a la escuela, de ayudar a sus hijos/as en los deberes, de hablar con el profesorado más a menudo, y por último, parecen involucrarse más en los espacios de participación, como el AMPA.

El estudio realizado nos permite señalar que **las niñas acuden a mayor número de clases extraescolares que los niños**. De hecho, en el caso de los niños, éstos suelen acudir de media a una única clase, mientras que registran un total de 1,5 clases extraescolares por cada niña.

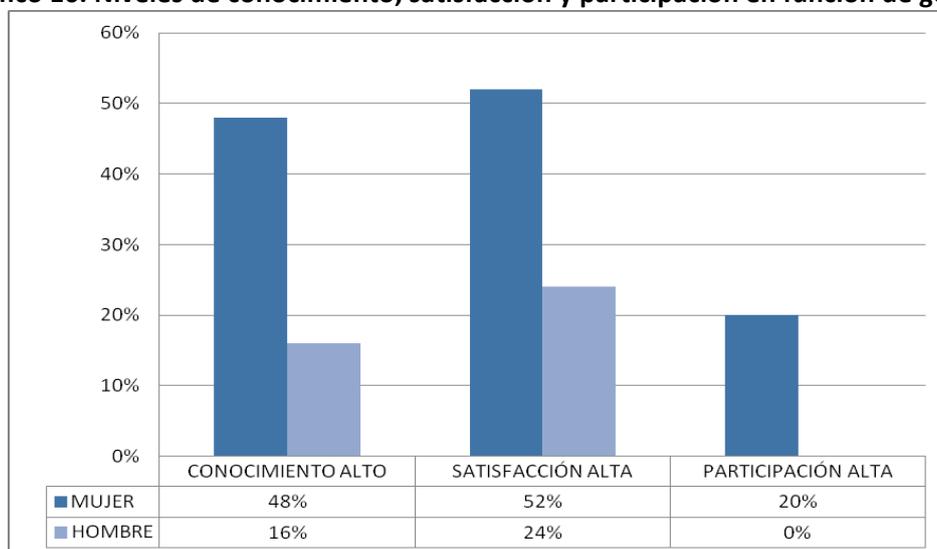
Con respecto a la distribución de las clases extraescolares en función de género, vemos que el karate y el fútbol, así como el inglés, son actividades donde predomina la asistencia de los niños. Mientras que **las niñas se dedican a realizar actividades más ligadas a estereotipos típicamente femeninos como el patinaje, el baile moderno o la gimnasia rítmica**. Las extraescolares de refuerzo escolar y baloncesto parecen no contar con diferencias significativas por razón de género.

Con respecto a la pregunta **¿cree que la educación que reciba sus hijos pueden ayudarle a tener una mejor calidad de vida?**, cabe la pena destacar que no se han registrado diferencias motivadas por el sexo de sus descendientes en las opiniones señaladas por las familias. De hecho, los padres y las madres entrevistadas explican que no cuentan con expectativas distintas en lo concerniente a las mejoras que puede aportar la educación a la vida de sus hijos e hijas. Y no se presentan diferencias en su percepción a futuro, pese a que la discriminación de la mujer en el mercado laboral, más aún si es inmigrante, continúa siendo una realidad, enfrentándose a mayores dificultades a la hora de optar a un empleo, obteniendo un menor sueldo por la realización del mismo trabajo, y estando limitada por ese “techo de cristal” por el cual las mujeres tienen un difícil acceso a puestos de responsabilidad.

Con respecto a los **servicios del centro**, y en concreto el servicio de comedor, que ha sido valorado por el total de personas entrevistadas, encontramos leves diferencias relativas al nivel de satisfacción de este servicio. De esta forma, encontramos que los padres lo puntúan con una media de 3,8, mientras que las madres le brindan una puntuación media de 3,2. Se puede afirmar, por lo tanto, que las madres están menos satisfechas con el servicio de comedor aunque el grado de satisfacción siga siendo aceptable. El hecho de que las madres cuenten con un mayor nivel de participación en los centros, además de asumir en mayor medida el seguimiento escolar de sus hijos/as, permitiéndolas conocer con más detalle los servicios del centro, junto con que en el hogar suelen asumir el rol de cuidadoras y cocineras, permitiría entender su mayor nivel de exigencia.

Las familias entrevistadas muestran un **nivel alto de satisfacción** con la escuela bilbaína. Esta opinión es compartida indistintamente por madres y padres, aunque los niveles de satisfacción globales parecen ser mayores en las madres, ya que el 52% de ellas afirma estar muy satisfechas de la escuela bilbaína, frente al 24% de hombres. Además, los datos obtenidos nos permiten señalar, que las madres cuentan con un mayor conocimiento del sistema educativo con respecto a los padres (el 48% frente al 16%, respectivamente) y que las mujeres participan más en la escuela en comparación con los hombres, alcanzando un 20% de participación frente al 0% de los hombres.

Grafico 10. Niveles de conocimiento, satisfacción y participación en función de género



Fuente: elaboración propia.

4.3 La importancia del euskera en el sistema educativo

Tal y como se ha podido observar en el apartado 4.1.2. del análisis de resultados sobre el aprendizaje del euskera, el aprendizaje de este idioma resulta una cuestión especialmente importante para las familias de origen inmigrante, a pesar de que para ellas presenta diversas controversias y dificultades.

El estudio permite señalar que el 100% de las familias opinan que el **aprendizaje del euskera permitirá a sus hijos/as alcanzar mayores cotas de bienestar e integración laboral en la sociedad vasca**. Para la mayoría (65 %), supone una **gran dificultad, sobre todo a la hora de realizar el seguimiento académico de los/as menores y ofrecerles su apoyo en las tareas escolares**. Este hecho es vivido con especial preocupación cuando se refieren a un futuro, porque consideran que las dificultades irán aumentando a medida que sus hijos/as asciendan a cursos superiores, dado que el nivel de euskera exigido será mayor.

Con el objetivo de ayudar a sus hijos e hijas, el 70% las familias han tejido sus **propias estrategias**. De esta forma, las personas entrevistadas recurren a otras madres de los centros educativos, a vecinos/as y a personas conocidas, para recabar apoyo en la traducción de los deberes del euskera al castellano, o en cualquier otra tarea que no comprenden. Los traductores accesibles a través del buscador “google” en internet, son otra herramienta que resulta de mucha utilidad para una gran parte. Además, aunque en menor medida, el 30% de las familias entrevistadas, recurre a clases extraescolares de refuerzo lingüístico impulsadas por entidades externas a los centros educativos. En este punto, es importante destacar que las

familias que cuentan con una red social amplia, familiar o de amistades, manifiestan contar con menos dificultades en relación con seguimiento escolar de sus hijos e hijas. Esta consideración es también válida para algunas familias que dicen encontrar en el propio centro educativo buenas relaciones con otros padres y madres, habiéndose creado un clima de conocimiento y confianza mutua.

Además, alrededor del 60% de las familias **expresan su deseo de recibir ayuda a la hora de apoyar a sus hijos/as**. De esta forma, varias personas han sugerido la posibilidad de recibir **una formación básica en euskera** (preferentemente gratuita debido a sus dificultades económicas) ya que consideran que podría ser una solución de cara a mejorar el seguimiento escolar de sus descendientes y ofrecerles ayuda, o bien, contar con **material didáctico adicional de apoyo específico para las familias**, en el que se detallen los deberes y/o las tareas que los/as hijas deben realizar.

Por otra parte, hasta un 20% de familias considera que la escuela bilbaína **impulsa de manera “excesiva” el aprendizaje del euskera**, en detrimento de otros idiomas que consideran igual de importantes, como por ejemplo, el castellano o el inglés. Este hecho es vivido de forma preocupante por algunas familias cuando hacen referencia a los problemas que sus hijos/as acusan a la hora de utilizar correctamente la lengua castellana. En este punto, podemos afirmar que parece existir un cierto desconocimiento sobre la realidad sociolingüística del municipio, ya que esta preocupación se basa más en una percepción que en una realidad efectiva. De hecho, el uso del euskera, específicamente en el caso del municipio de Bilbao, no se encuentra tan “naturalizado” como el del castellano, el cual se habla indistintamente tanto en lugares públicos como privados y con mucha mayor frecuencia. Además, el castellano continúa siendo el idioma en el que muchos niños y niñas inmigrantes se expresan en diferentes ámbitos de sus vidas (el grupo de iguales, las familias, la calle, el patio escolar, etc.).

Por otra parte, aparece el euskera como factor limitante a la hora **de fomentar la participación en el centro**, y de hecho, en algunos casos, parece existir la idea preconcebida de que los espacios de participación están “reservados” a las familias autóctonas.

Por último, y en relación con **la inmersión lingüística**, especialmente en relación con la acogida del nuevo alumnado inmigrante en la escuela, algunas personas acusan dificultades tanto para los nuevos alumnos/as, como para los compañeros del aula asignada, por no contar los recién llegados con suficientes competencias lingüísticas para seguir el ritmo de aprendizaje. Desde esta perspectiva, estas madres señalan que esta situación, no solo es problemática para los/as recién llegado/as que, a menudo, se ven obligados/as a repetir curso, sino que lo es también para el alumnado que se encontraba en el aula con anterioridad, ya que ve ralentizar su aprendizaje.

5. Conclusiones generales:

A continuación se presentan brevemente, y de manera sintética, las principales conclusiones obtenidas en el marco de este estudio divididas en tres bloques o pilares de análisis fundamentales, a saber: el conocimiento general del sistema educativo, la opinión y nivel de satisfacción de las familias en relación con el proceso educativo de sus hijos/as y, por último, sus niveles de implicación y participación en los centros educativos. Destacamos, de entrada, que todas las familias entrevistadas dan **gran importancia al proceso educativo de sus hijos/as**, independientemente de las procedencias geográficas de referencia.

5.1 En relación con el grado de conocimiento del sistema educativo, encontramos que:

- existe, en términos generales, un **alto conocimiento del sistema educativo**, su funcionamiento y lógicas de relación.
- Conocen y entienden con facilidad los **trámites administrativos** más habituales de los centros. Únicamente se han registrado algunas dificultades entre aquellas familias que han iniciado su proyecto migratorio recientemente o por estar poco familiarizadas con los tramites y el lenguaje administrativo
- Todas las familias **conocen a los/as profesores/as de sus hijos e hijas**. Además, la mayoría mantiene una relación continuada y periódica con los/as tutores/as, de tal suerte que los tiempos de reunión, oscilan aproximadamente entre dos semanas y tres meses para realizar el correspondiente seguimiento de sus hijos/as.
- Conocen y utilizan las **clases extraescolares** siempre que su economía lo permite.
- Conocen las ayudas existentes y entienden con facilidad los trámites relacionados con la **solicitud de éstas becas y ayudas escolares**, especialmente, las relacionadas con el servicio de comedor y la adquisición de materiales didácticos.
- El estudio realizado nos permite señalar que, mayoritariamente, **el seguimiento escolar y la toma de decisiones sobre el proceso educativo de los/as hijos/as, corre a cargo de las madres**. Los datos nos demuestran que en el grupo que se encuentra en pareja, las tareas relacionadas con el seguimiento escolar y la toma de decisión de los/as hijas, en ningún caso se realizan bajo parámetros de corresponsabilidad, siendo las madres las que siguen ocupándose de estas actividades. Este hecho se reproduce también en el colectivo de personas divorciadas, que a pesar de encontrarse mayoritariamente en régimen de tutela compartida (el 60% de los casos), las madres siguen asumiendo un mayor grado de responsabilidad en las tareas relativas a la educación de sus hijos/as.
- Existe un alto **desconocimiento del AMPA como espacio de participación**, siendo fundamentalmente conocido por la gestión de la actividad extraescolar del centro.
- Ninguno de los entrevistados/as mencionó el Consejo Escolar como espacio de participación, lo cual permite inferir que este órgano escolar de participación no es en absoluto conocido por los padres y madres inmigrantes.

5.2 Sobre su opinión y nivel de satisfacción:

- las familias tienen una **buena opinión del sistema educativo vasco**, aunque hay elementos que mejorarían.
- **Las asignaturas** que se estudian se consideran **adecuadas y prácticas**, aunque mejorarían el estudio de la lengua inglesa y añadirían asignaturas relacionadas con la educación en valores entendida como herramienta para el aprendizaje de un conjunto de normas y valores sociales, cuya transmisión se considera igual de importante que el aprendizaje de los contenidos curriculares. En menor medida, fomentarían una metodología más práctica para ayudar a sus hijos/as a tener hábitos de estudios basados en la comprensión, y no en el aprendizaje memorístico de los contenidos curriculares.
- Las personas entrevistadas consideran importante que sus hijos/as **aprendan euskera**, ya que el aprendizaje de este idioma, ofrece mayores posibilidades de integración a sus descendientes, sobre todo, en el ámbito laboral. Para la mayoría el estudio del euskera supone una dificultad, sobre todo a la hora de realizar el seguimiento académico de los/as menores y ofrecer apoyo en las tareas escolares a sus hijos e hijas.
- Entre las **asignaturas que suprimirían** encontramos la religión, y en menor medida, la música.
- La mayoría de las personas entrevistadas opina que el **aprendizaje de elementos y expresiones de otras culturas no se contempla de manera suficiente**.
- Existen diferencias de opinión con **respecto al horario escolar**, considerándose en unos casos, adecuado y suficiente, y en otros, excesivo y/o poco adaptado a los horarios laborales de las personas adultas, según los casos.
- Las familias entrevistadas, está de acuerdo en que se manden **deberes** a sus hijos/as, aunque se observan dos posicionamientos, uno más exigente y otro, que apostaría por un volumen menor de deberes para fomentar más el juego y el tiempo de ocio entre los/as pequeños/as. Hay quienes apuestan porque los deberes se utilicen como refuerzo de aquellas asignaturas en las cuales el alumnado flaquea o muestra mayor dificultad, de manera individualizada.
- Se ha registrado un alto nivel de satisfacción en relación con los **servicios del centro**, sobre todo con respecto al servicio de biblioteca. Con respecto al servicio de comedor, existe igualmente una valoración global satisfactoria para el conjunto de procedencias geográficas, a excepción de las familias procedentes de Algeria y Marruecos, que en la actualidad, están encontrando algunas dificultades en este servicio en relación con la dieta musulmana.
- Se han detectado **situaciones de discriminación** y conflicto entre padres autóctonos e inmigrantes, así como entre alumnos/as de distintas procedencias. El 36% de las personas entrevistadas relata haber padecido o conocido de manera directa, situaciones de racismo y discriminación en el centro educativo por parte de familias autóctonas. El 100% de los/as entrevistados/as manifiesta recibir un trato igualitario por parte de los centros educativos.
- La mayoría de los padres y madres considera que la educación podrá mejorar la vida de sus hijos e hijas, indistintamente, cuando sean adultos.

5.3 Sobre el grado de participación de las familias inmigrantes:

- El estudio realizado nos permite señalar que **los niveles de participación** de las familias de origen inmigrante en los centros educativos son muy bajos. De las personas que han manifestado participar de forma activa en el AMPA (16%), el 100% son mujeres.
- **El AMPA** es conocida fundamentalmente por su papel en la gestión de la actividad extraescolar. Muchas familias desconocen el papel de estas asociaciones en los centros educativos, y las posibilidades de participación que entrañan.
- **Las cotas más altas de participación, se dan en educación infantil y en primaria** no habiéndose registrado en este estudio ninguna persona que haya señalado participar activamente en secundaria.
- **Los motivos principales que inducen a las madres a participar** se relacionan con intereses colectivos que ayuden a mejorar la escuela en general. Otro factor que las familias señalan con respecto a la voluntad de participar en el centro, la encontramos por un lado, en el “buen ambiente” que puede crearse con otras madre y padres que participan en el centro, y por otro, con las ganas que desde los centros se trasmite a la hora de aportar cambios y mejoras en la institución educativa.
- **Los motivos que inducen a no participar** se relacionan con el poco tiempo con el que disponen para involucrarse en las actividades debido, fundamentalmente, a sus obligaciones laborales. Además, algunas madres y padres entrevistados afirman no haber sido informados/as sobre los ámbitos de actuación del AMPA y sobre las modalidades de participación.
- **Los idiomas parecen ser un factor que limita la participación** para algunas de las familias. Además, parece existir la idea de que estos espacios están “reservados” a las familias autóctonas.
- A pesar de que la participación de las familias inmigrantes en el AMPA es muy baja, podemos afirmar que, sin embargo, estas madres y padres, **suelen colaborar con asiduidad**, cada vez que les es requerido, **en otro tipo de actividades de naturaleza más bien folklórica** (fiestas interculturales) y puntuales (mercadillos, excursiones, etc).
- **Los niveles de participación reales contrastan con el deseo o con la voluntad de participar** en los centros expresada por las familias. Éstas consideran que su implicación en el centro permitiría apoyar a sus descendientes en su proceso educativo, además de favorecer un conocimiento más profundo de los centros.
- **Las personas que consideran que no existe una relación directa entre su participación en la escuela y la mejora del proceso educativo de los/as hijos/as** basan su opinión en que el proceso educativo es responsabilidad exclusiva de sus descendientes, y que por lo tanto, su implicación en los espacios de participación no tendría por qué influir en modo alguno. Por el contrario, las personas que consideran que su participación sí podría influir positivamente, precisan que sería una manera de dar apoyo y ánimos a sus descendientes. Este apoyo es más bien moral y motivacional que puramente académico.

6. Propuestas para mejorar la participación

Este apartado presenta algunas propuestas susceptibles de mejorar los niveles de participación de las familias, no solo inmigrantes, en los centros educativos. Muchas de las propuestas que aquí se exponen no se encuentran centradas en los espacios formales de participación como tal, sino que buscan promover el acercamiento preliminar que necesariamente ha de producirse entre las familias y el centro educativo, así como, entre familias inmigrantes y autóctonas para iniciar las bases de lo que debería ser una escuela inclusiva.

Estas propuestas, algunas ya conocidas, e incluso, en algunos casos, puestas ya en marcha por algunos centros educativos del municipio de Bilbao, han sido recopiladas a partir de un importante trabajo de investigación y revisión de distintas experiencias ya existentes en otros países y sistemas educativos; fruto de experiencias más cercanas, de nuestro propio entorno; de sugerencias recogidas durante la propia realización del estudio, y por último, como resultado del propio conocimiento y experiencia práctica del equipo investigador.

Toda mejora de la participación, implica, como es bien sabido por el conjunto del profesorado, un gran esfuerzo y dedicación, y la puesta en marcha de ciertas medidas excepcionales que flexibilicen y faciliten el proceso participativo a familias muy diversas, y con circunstancias únicas y particulares, en muchos casos. Sumar a este hecho la diversidad cultural que hoy acogen nuestros centros educativos, complica aún más la ya dificultosa participación de las familias. Pese a todo, impulsar una escuela pública participada e inclusiva puede ser un reto atractivo que permita obtener resultados asombrosos y muy enriquecedores.

De manera general, dos son las recomendaciones básicas, que este equipo considera imprescindible tener en cuenta si se pretende hacer un esfuerzo en este sentido. La primera sería, partir siempre de un análisis preciso del centro (auto-diagnóstico). Es decir, debatir entre los personas que ya participan activamente sobre lo que entienden por participación y cuál es el grado de participación que consideran deseable para sus centros, estableciendo al mismo tiempo un grupo líder para impulsar un proceso en este sentido. La segunda recomendación, se concreta, simplemente, en plantearse objetivos poco ambiciosos, traducidos en la implantación de medidas fácilmente gestionables y asumibles por el equipo al cargo.

Como se podrá comprobar, se exponen en primer lugar propuestas de participación muy informal, basadas, de forma exclusiva, en fomentar espacios de encuentro entre padres y madres, alumnado y profesorado. Habrá quien considere que no forman parte de un proceso de participación serio. En nuestra opinión, conocerse, interactuar y eliminar las posibles barreras y miedos ante lo desconocido, es un paso preliminar indispensable para facilitar, de entrada, el acercamiento de las familias a los centros, y en su caso, y en un segundo momento, la implicación activa y responsable en los mismos.

Las propuestas que a continuación se enumeran, han sido ordenadas de menor a mayor dificultad y dedicación requerida por parte del centro, para facilitar su comprensión, practicidad y asunción, en caso de resultar de interés. Aunque consideradas, se han dejado de

lado, por tanto, clasificaciones de corte más teórico y procedimental promovidas por otros autores.

Batería de propuestas:

1. Establecer en cada centro los términos y espacios deseables de participación de las familias en función de las distintas necesidades, incluso diseñando distintos niveles posibles de implicación, si se considera necesario, al margen de lo ya contemplado en la normativa educativa.

Ejemplo:

Nivel: Colaboración en actividades puntuales.

Nivel: Colaboración voluntaria en actividades cotidianas con alumnado y profesorado.

Nivel: Colaboración AMPA.

La participación en los espacios habría de ser flexible y permitir con naturalidad el traspaso entre los distintos niveles de implicación.

2. Formación al profesorado sobre diferentes culturas, lenguas y costumbres para facilitar el “conocerse”, así como la propia labor didáctica. (Posibilidad de que sea a cargo de los propios padres del centro).
3. Decorar el centro de forma multicultural. Colgar en los distintos espacios del centro carteles y elementos decorativos de distintas procedencias culturales, en distintos idiomas... Representar y poner en valor la diversidad cultural del centro.
4. Poner en marcha actividades en que puedan participar pequeños y grandes, contando con el apoyo o seguimiento puntual de padres y madres. Ejemplo clave y de actualidad: poner en marcha una huerta, pudiendo además vincularlo y relacionarlo con unidades didácticas específicas dentro de determinadas asignaturas.
5. Instaurar una excursión o jornada anual de encuentro entre alumnado, familias y profesorado para fomentar el conocimiento entre todos e impulsar el establecimiento de relaciones interpersonales (preferentemente en sábado).
6. Crear un día de las familias en los centros, para favorecer que los grupos de iguales conformados en cada aula presenten a sus padres entre ellos... “¡nuestros papás y mamás se van a conocer!”, etc. Esta actividad debería desarrollarse a nivel de aula y de manera desenfadada, de tal suerte que niños/as y adultos pudieran ir conociéndose y formando distintos grupos de relación.
7. Diseñar un sábado al mes actividades lúdicas y recreativas en que se invite a niños/as y sus familiares a acudir al centro (talleres de marionetas, reciclaje, etc.).
8. Tras varios encuentros, se podría fomentar, en su caso, el conocimiento de todos de manera más formal, creando un espacio abierto donde padres y madres, y profesorado interesado, se reuniera y hablara sobre sus distintas culturas, experiencias, inquietudes...
9. Crear una persona de referencia “líder”, voluntaria, que realice labores sencillas de atención y acogida, orientando a su grupo de iguales (otros padres y madres) en distintas dudas sobre procedimientos y formas de participación en el centro.

10. Ligado a la propuesta anterior, animar a padres y madres desempleados/as a participar como voluntario/a en los centros desarrollando tareas de acompañamiento al profesorado y cuidado de los/as menores, entre otras.
11. Contar con familiares voluntarios/as de distintas procedencias que acompañen a familias recién llegadas de su mismo origen geográfico en su proceso de acogida y en la incorporación a la vida del centro, realizando servicios de traducción y orientación a los recién llegados.
12. Esas mismas familias pueden participar en la traducción de comunicaciones a realizar a los padres y madres por parte del equipo directivo y el profesorado. Estas familias voluntarias constituirían una suerte de comité multicultural de distintas procedencias para dar apoyo y facilitar la comunicación entre profesorado y familias.
13. Impulsar la colaboración de estudiantes de magisterio, pedagogía, sociología, o disciplinas afines, para dar apoyo y refuerzo escolar tanto a alumnado como a sus familiares, a la hora de apoyar a los menores con sus deberes, y/o en las actividades impulsadas para el fomento de la participación.
14. Concebir e impulsar el centro escolar como espacio de aprendizaje para toda la comunidad educativa: Formación básica de adultos en los centros escolares, en función de las demandas de los propios padres, madres y profesores/as. Ejemplos habituales: enseñanza de idiomas (euskera en relación con tareas escolares) resolución de conflictos, apoyo en tareas escolares, talleres temáticos, seminarios y/o charlas sobre diversos temas de interés que favorezcan el intercambio de ideas y la resolución de dudas.
15. Crear un boletín o newsletter realizado por el alumnado, y/o en colaboración con profesorado o padres. (Posible como actividad extraescolar).
16. Impulsar programas más ambiciosos como el de las Comunidades de Aprendizaje, concretando el compromiso de las familias en relación con la participación en un Contrato de Aprendizaje, documento de partida en el que quedarían recogidos los compromisos de la escuela, del alumnado y de las familias.
17. Impulsar un proyecto de centro con enfoque comunitario dando cabida a diferentes agentes sociales del entorno, buscando la coordinación mutua entre los recursos presentes en el entorno (instituciones, asociaciones, familias, espacios de ocio y tiempo libre, personas voluntarias, etc.) y la comunidad educativa, con la intencionalidad de crear una **acción cívica** completa.

En relación con la participación expresa en el AMPA, algunas medidas posibles son:

1. Variar los horarios de las reuniones (días y horas).
2. Facilitar un servicio de guardería en el propio centro. Podría incluso estar gestionado por lo propios padres.
3. Fomentar que los padres y madres lleven a cada reunión aperitivos y viandas de sus países de origen, también locales, ¡cómo no! Aunque esto pueda resultarnos llamativo,

es una práctica habitual y normalizada en muchos países, y puede favorecer el acercamiento inicial.

4. Complementar las comunicaciones escritas que normalmente se efectúan al comienzo de curso sobre el AMPA y el Consejo Escolar, con invitaciones presenciales en grupos reducidos para dar una información personalizada y estrechar lazos de relación con las familias. Aunque sea más costoso facilitará una mayor comprensión del concepto de espacio de participación y su funcionamiento, así como, un mayor compromiso de asistencia inicial.
5. Tratar de fomentar la participación de familias con dificultades especiales por incompatibilidad de horarios, turnos, etc. vía on-line o en tareas que puedan ser desarrolladas desde sus casas.

7. Fuentes consultadas

Actis, W., De Prada, M. y Pereda, C. (2006): *Inmigración, género y escuela, Exploración de los discursos del profesorado y del alumnado*, Colectivo IOE, Madrid.

Actis, W., De Prada, M. y Pereda, C. (2010): *Posiciones y expectativas de las familias en relación al sistema educativo*, Colectivo IOE y Ministerio de Educación, Madrid.

Advocates for Children of New York. (2009): *Our Children, Our Schools. A Blueprint for Creating Partnerships Between Immigrant Families and New York City Public Schools*.

Aierdi, X. (Coord.) (2008): *Población Latinoamericana en la CAPV*, Gobierno Vasco, Vitoria-Gasteiz.

Aguilar, M. (2012): *“La participación ciudadana en el sistema educativo”* en Trinidad, A y Gómez, J (Coords.) (2012): *Sociedad, Familia, Educación. Una introducción a la sociología de la educación*. Editorial Tecnos, Madrid.

Aparicio, R. (2013): *Investigación Longitudinal sobre la segunda generación en España*, Ministerio de Economía y Competitividad y la Fundación Spencer, Madrid.

Aparicio, R. y Portes, A. (2010): *Mirando al futuro: Las aspiraciones de padres e hijos de origen inmigrante en España*, Instituto Universitario de Investigación Ortega y Gasset, Madrid.

Bauman, Z. (2013): *La cultura en el mundo de la modernidad líquida*, Fondo de Cultura Económica de España, S.L. Madrid.

Bargach, A. (2008): *“La interacción familia-escuela en el contexto migratorio”*, en Sinchire, M.: *Primer congreso: Estudiantes de psicología Quito (Ecuador)*, Universidad Técnica Particular de Loja, Ecuador.

Besozzi, E. y Colombo, M. (2011): *Relazioni interetniche e livelli di integrazione nelle realtà scolastiche/formative della Lombardia*, Regione Lombardia, Italia.

Brunet, I. y Pastor, M.ªI. (2012): *“El género en los procesos de interacción”* en Trinidad, A y Gómez, J (Coords.) (2012): *Sociedad, Familia, Educación. Una introducción a la sociología de la educación*. Editorial Tecnos, Madrid.

Cebolla-Boado, H., González-Ferrer, A. y Soysal, Y (2013): *The interplay between families and schools: immigrant and native differentials in educational outcomes*. Estudio/Working Paper 2013/280 June.

Elboj, C y Íñiguez, T (2012): *“Capital cultural, Familia y Centros Educativos”* en Trinidad, A y Gómez, J (Coords.) (2012): *Sociedad, Familia, Educación. Una introducción a la sociología de la educación*. Editorial Tecnos, Madrid.

EURIDYCE (2009): *La integración escolar del alumnado inmigrante en Europa*. Agencia Ejecutiva en el ámbito Educativo, Audiovisual y Cultural.

- García-Bacete, F.J. (2003). Las relaciones escuela-familia: Un reto Educativo. *Infancia y Aprendizaje*, Nº26, Vol. 4. pp. 425-437.
- Garreta, J. (2008): *Escuela, familia de origen inmigrante y participación*, Revista de Educación, 345. Enero-abril 2008, pp. 133-155, Madrid.
- Gonzalez -Patiño, J, Poveda, D. y Morgade, M. (2013)._From collaboration to surveillance to confrontation: Parental strategies and dynamics of “involvement” in a middle- class school. Oxford Ethnography Conference del 18-19 de septiembre 2013 (paper).
- Greco, S. (2010): *Seconde generazioni: il passaggio dalla scuola al mercato del lavoro tra opportunità e rischi*, Università degli Studi di Milano, Italia.
- Ikuspegi (2011): *Menores latino americano inmigrantes y sus familias en Vitoria- Gasteiz: situación, expectativas y proyectos*, Vitoria-Gasteiz.
- Lessana, G. (2013): *I servizi per l’infanzia come luogo di integrazione*, Unione Europea, Provincia Monza Brianza, e Ministero dell’ Interno, Italia.
- López, F. (2008): *Una escuela para todos*. Revista digital Innovación y Experiencias Educativas.
- Maytree Foundation (2012): *Buenas Ideas de ciudades triunfadoras. El liderazgo municipal en la integración de los inmigrantes*, Canadá.
- Mijares, L. (2007). Aprendiendo la lengua de nuestros alumnos, en Martín Rojo, L. y Mijares, L. (2007). *Voces del aula: Etnografías de la escuela multilingüe*. Madrid: CIDE-CREADE.
- Monclús, A. y Saban, C (Coords.) (2013): *Diálogo de culturas y educación*. Editorial Síntesis, S.A. Madrid.
- Navarro, J. (1999). Análisis de distintas estrategias para la participación de los padres en la escuela. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, Nº 3, Vol. 1. pp. 1-16.
- Rodríguez, C. (2011): *Género y cultura escolar*. Ediciones Morata, S.L. Madrid.
- Santagati, M. (2010): *Chances di vita e ruolo della famiglia nei percorsi degli adolescenti stranieri*, Università degli studi di Torino, Italia.
- Santos, M.A. y De la Rosa, L. (Coords.) (2013): *La escuela sin muros. Las familias del alumnado inmigrante y su participación en la escuela*. Ediciones Aljibe
- Torres, A.J. (2012): *“La articulación de la comunidad educativa: padres, profesores y alumnos” en Trinidad, A y Gómez, J (Coords.) (2012): Sociedad, Familia, Educación. Una introducción a la sociología de la educación*. Editorial Tecnos, Madrid.
- Zotti, G. (Coord.) (2012): *Rapporti interetnici a scuola: teorie, norme, pratiche e il contesto italiano*, Unione Europea e Università degli studi di Trieste, Italia.